ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Коллективная монография

Южно-Сахалинск
СахГУ
2018

УДК 378
ББК 74.48
И665

Серия «Монографии ученых Сахалинского государственного университета» основана в 2003 году.

Рецензенты:
Новоселов С. А., *д-р пед. наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, зав. кафедрой теории и методики воспитания культуры творчества ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Почетный работник науки и техники РФ;*
Воровщиков С. Г., *д-р пед. наук, профессор, старший методист ГБОУ города Москвы «Школа № 354 им. Д. М. Карбышева»;*
Иванов С. П., *д-р психол. наук, профессор каф. общей психологии Смоленского государственного университета;*
Колпакова Л. М., *д-р психол. наук, профессор кафедры фундаментальных основ клинической медицины Института фундаментальных основ клинической медицины и биологии (ИФМиБ) Казанского (приволжского) федерального университета.*

Коллектив авторов:
Афанасенкова Е. Л., Бирюлева Е. И., Букатов В. М., Ведяшкина Ю. А., Дьяконова О. О., Кутбиддинова Р. А., Румянцева Л. Н., Савинова Т. В., Сухарев А. В., Терещенко В. В.

Редакторы-составители:
Афанасенкова Е. Л., кандидат психол. наук, доцент;
Кутбиддинова Р. А., кандидат психол. наук, доцент.

И665 **Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: психолого-педагогические аспекты :** коллективная монография / ред.-сост.: Е. Л. Афанасенкова, Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2018. – 236 с.
ISBN 978-5-88811-574-9

В монографии обсуждаются актуальные вопросы внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вузов в соответствии с новыми требованиями ФГОС ВО. Монография включает в себя концепции и подходы развития современного образования в направлении профессиональной подготовки студентов вуза, а также инновационные технологии: кейс-технологии, эдьютеймент, метод социально-психологического тренинга и др. Монография представляет профессиональный интерес для обучающихся по психолого-педагогическим направлениям подготовки, педагогов высшей школы, педагогов-психологов.

УДК 378
ББК 74.48

© Сахалинский государственный университет, 2018

ISBN *978-5-88811-574-9*

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

ГЛАВА I.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ . . 7

1.1. Альтернативная концепция образования в России: новая методология и практика 7
СУХАРЕВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ
1.1.1. Введение в этнофункциональную методологию. . . . 7
1.1.2. Этнофункциональный подход к внутренним условиям психического развития и воспитания человека. . . 10
1.1.3. Внешние условия психического развития: проблема языка и культуры в образовании. 18
1.1.4. Согласование русской и региональных культур в российской системе образования: общие рекомендации. . . 22

1.2. Практико-ориентированный подход в образовательном процессе высшей школы 30
РУМЯНЦЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

1.3. Практико-ориентированный подход как условие развития ценностных ориентаций студентов-психологов в период обучения в вузе 58
САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА,
БИРЮЛЕВА ЕЛЕНА ИГОРЕВНА
1.3.1. Особенности развития ценностных ориентаций студентов-психологов в практико-ориентированной парадигме высшего образования.. 58
1.3.2. Эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов-психологов в период прохождения производственной практики.. 67
1.3.3. Проектирование программы развития ценностных ориентаций студентов-психологов в период обучения в вузе. 73

1.4. Интерактивные технологии как эффективное средство обучения студентов вуза 85
АФАНАСЕНКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА,
ВЕДЯШКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА
1.4.1. Интерактивное обучение: понятие, сущность, основные характеристики. 86

1.4.2. Особенности организации интерактивного обучения.. 94
1.4.3. Интерактивные формы и методы обучения студентов вуза. 97

ГЛАВА II.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 114
2.1. Возможности использования кейс-технологий в современном психолого-педагогическом образовании . . 114
ТЕРЕЩЕНКО ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ
2.1.1. Понятие «кейс-технологии», преимущества и ее типы. 114
2.1.2. Структура кейса и его реализация. 118
2.1.3. Примеры кейс-технологий в преподавании психологических дисциплин. 120
2.2. Организация интерактивной работы по конструированию вариативности игровых приемов обучения со студентами, аспирантами и учителями 155
БУКАТОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ
2.2.1. Совместное конструирование учебно-игровых заданий с помощью театрализации, обсуждений, жеребьевок и школьных учебников. 155
2.2.2. Творческая апробация сконструированных игровых приемов, деталей и вариантов. 167
2.3. Эдьютеймент как авангардный вектор развития дидактических представлений 173
БУКАТОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ, ДЬЯКОНОВА ОЛЬГА ОЛЕГОВНА
2.4. Кооперативное обучение 184
КУТБИДДИНОВА РИММА АНВАРОВНА
2.5. Социально-психологический тренинг как инновационная форма обучения в высшей школе . . . 194
АФАНАСЕНКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА, ВЕДЯШКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА
2.5.1. Понятие «тренинг» в психологии, виды тренингов 194
2.5.2. Структура и специфика социально-психологического тренинга 199
2.5.3. Социально-психологический тренинг как инновационная форма и метод активного и интерактивного обучения студентов в вузе 209

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 235

ВВЕДЕНИЕ

Процессы трансформации, происходящие в современном обществе, приобретают все более глобальные масштабы. Образование как часть этой системы также подвергается модернизации. Введение новых федеральных стандартов образования предъявляет более высокие требования к качественной подготовке специалистов. Особое значение придается процессу формирования у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций, личностных качеств, необходимых для успешной жизнедеятельности. Важнейшее место отводится самостоятельной работе студентов, фонду оценочных средств, интерактивным методам обучения, качественной подготовке профессорско-преподавательского состава. В процесс обучения вводятся интерактивные технологии и активные методы: кейс-технологии, эссе, портфолио, деловые игры, дебаты, «бортовой журнал» и многие другие.

Коллективная монография «Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: психолого-педагогические аспекты» и посвящена рассмотрению, анализу различных инновационных технологий, которые можно использовать в рамках высшего образования преимущественно в практических видах учебно-профессиональной деятельности.

Монография представлена двумя разделами, каждый из которых содержит теоретические и практические материалы интерактивных технологий.

Первая глава «Совершенствование профессиональной подготовки студентов на основе внедрения инновационных технологий в образовательный процесс высшей школы» посвящена актуализации вопросов, связанных с характеристикой альтернативных концепций образования современной России, с практико-ориентированным подходом в процессе обучения в вузе, с проблемами создания благоприятных условий для развития ценностных ориентаций студентов, в частности студентов-психологов, в период получения ими высшего образования, вопросам использования активных и интерактивных технологий в вузовской подготовке специалистов нового типа, ориентированных на современный рынок труда в ключе компетентностного подхода.

Вторая глава «Инновационные социально-психологические технологии в образовании» затрагивает и раскрывает многообразные аспекты проблемы использования инновационных технологий в период обучения студентов в высшей школе. Это и вопросы возможностей использования кейс-метода, игровых приемов обучения

в интерактивном учебно-профессиональном взаимодействии, эдьютеймента как авангардной дидактической технологии, и проблемы, и перспективы кооперативного обучения, ресурсные возможности социально-психологического тренинга как инновационной формы обучения в вузе.

Представленные в монографии материалы позволяют не только по-новому, через авторские позиции более четко понять особенности, возможности и значение инновационных технологий в образовательном пространстве высшей школы через систему теоретических обобщений, но и включиться в аспекты этой проблемы через обобщенную и достаточно разнообразную практику. Авторы данной монографии представили в ней собственные педагогические находки, поделились своим профессиональным опытом, что, несомненно, может пополнить учебно-методические копилки как зрелых преподавателей вузов, так и молодых специалистов в сфере педагогики и психологии.

Таким образом, материалы монографии будут полезны преподавателям высшей школы, студентам (бакалаврам, магистрантам) и аспирантам направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», учителям, психологам, педагогам-психологам, социальным педагогам.

Афанасенкова Е. Л., *канд. психол. наук, доцент;*
Кутбиддинова Р. А., *канд. психол. наук, доцент.*

ГЛАВА I.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.1. АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА[1]

СУХАРЕВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

1.1.1. Введение в этнофункциональную методологию.
1.1.2. Этнофункциональный подход к внутренним условиям психического развития и воспитания человека.
1.1.3. Внешние условия психического развития: проблема языка и культуры в образовании.
1.1.4. Согласование русской и региональных культур в российской системе образования: общие рекомендации.

1.1.1. Введение в этнофункциональную методологию

В настоящем параграфе раскрыты некоторые теоретико-методологические положения подхода в образовании, учитывающего специфику современной кризисной культурно-исторической ситуации, и рассмотрены возможные результаты его применения в системе воспитания и психопрофилактики. Психологические проявления системного кризиса культуры обнаруживаются в переживании человеком сложившейся ситуации [Давыдов, 1990, с.143–144 и др.]. Нидерландский культуролог XX в. Й. Хейзинга писал: «Мы живем в эпоху одержимости... Повсюду царит сомнение в прочности общественного устройства, внутри которого мы живем, неясный страх перед

[1] *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 14-18-03271 «Макропсихологический анализ социальных явлений».*

ближайшим будущим, ощущение упадка культуры и грозящей миру гибели... Это и трезвые рассуждения, взвешенные на весах наблюдения и здравого смысла. Нас прямо-таки захлестывают события. Мы воочию видим, как шатается все то, что казалось прежде незыблемым и священным: истина и человечность, право и разум... В настоящее время сознание того, что мы переживаем острый, гибельный кризис культуры, проникло в самые широкие слои общества» [Хейзинга, 1992, с. 245–246]. Такие выдающиеся деятели науки, как Й. Хейзинга и М. Хайдеггер, выделяли именно психопатологическую сущность кризиса культуры, который переживается человеком и отражается его психикой в виде депрессивных проявлениий беспомощности, изоляции, пустоты, безответственности и отсутствия моральной цели [Kleinman, Good, 1985, p. 491–507]. Оборотная сторона этих состояний – авторитаризм, политический экстремизм и этноцентризм [Clinard, 1964]. В литературе отмечается, что современный культурный кризис как «кризис обновления» коснулся и системы образования России, особенно его целей. Он выражается в необходимости перехода от нашей образовательной системы, пока еще ориентированной на навыки, умения, объем и качество знаний как конечную цель, к «развитию личности» и ее подготовке ко всем «сложностям жизни» на различных образовательных этапах, начиная с дошкольного и кончая вузовским. Исследователи считают, что для преодоления кризиса важно изменение содержания образования – увеличение его культуроемкости, «повышение роли гуманитарного знания как основы развития, как содержательного ядра личности» [Загвязинский, Атаханов, 2001].

Цель настоящего параграфа – определение специфики этого подхода и введение адекватных ему базовых психолого-педагогических понятий для обоснования концепции образования современной России.

Проблемы, порождаемые кризисом культуры, связаны с массовыми миграциями, урбанизацией, индустриализацией, развитием средств массовой информации и этнокультурной «мозаичностью». Человек в современном мире, по мнению Э. Стоунквиста, характеризуется как «маргинальный» [Stonequist, 1961]. В маргинальной психике стандарты, стереотипы поведения, духовные ценности различных групп приходят в противоречие, отражаясь в форме внутренних конфликтов, состояния тревоги, напряженности, тем самым обусловливая нарушение процесса идентификации личности. Из-за этого возникают чувства неопределенности, беспокойства, смятения; исчезает интерес к жизни; формируется «комплекс неполноценности»; ощущается потеря энергии и апатия. Данные состояния приводят к дезорганизации социального поведения, снижению сопротивляемости болезням, сокращению рождаемости и вымиранию. Помимо «расовой» и «культурной» маргинальности [там же] может

существовать психическая маргинальность, обусловленная группой климатогеографических этнических признаков, а также введенной нами группой трансцендентных признаков (Бог, духи природных стихий и явлений). Она может проявляться, например, при миграции человека из местности с одним ландшафтом и климатом в местность с совершенно другими ландшафтом и климатом или сменой вероисповедания. В связи со сказанным мы ввели понятие *«этническая маргинальность»* [Сухарев, 1994, с. 64–67], более широкое по сравнению с личностной маргинальностью Стоунквиста или «этнопсихологической двойственностью» А. Б. Мулдашевой [Мулдашева, 1991]. Этническая маргинальность – это наличие в психике человека разнородных психологических элементов (например, отношений), характерных для различных, зачастую весьма далеких друг от друга этносов и их объединений.

Этническая маргинализация человека может обусловливать психопатологические проявления в целом и повышенную тревожность в частности [Мулдашева, 1991; Stonequist, 1961]. Такие депрессивные переживания в значительной степени носят болезненный характер. Согласно данным ВОЗ, около 30 % населения России страдают депрессивными расстройствами различной степени тяжести. От 70 до 90 % школьников имеют «невротические реакции»; широчайшее и все нарастающее распространение среди учащихся школ получили алкоголизм (в частности, «пивной»), наркомания, различные формы асоциального поведения.

Вполне очевидна и связь так называемых недостатков в содержании образования с резким возрастанием среди российской молодежи количества психических расстройств, случаев социально отклоняющегося поведения, злоупотребления психоактивными веществами и наркотиками (ПАВ), нравственной незрелости, а также со снижением качества усвоения знаний.

В связи со сказанным сложившаяся ситуация предполагает в процессе профессионального обучения и подготовки специалистов, работающих с людьми, – психологов, педагогов, юристов, социальных работников и врачей (особенно непсихиатрических специальностей) углубленное ознакомление с практической клинической психологией.

В кризисные периоды, по-видимому, как форма культурной защиты обостряется чувствительность людей к вопросам, связанным с их этнической принадлежностью, этнической идентичностью, целостностью (см., например, [Моммзен, 1993]). В современных условиях необходим такой теоретико-методологический подход к содержанию образования на всех его этапах, который соответствовал бы данной культурно-исторической ситуации.

Нарастающая «этническая маргинализация» внутренней и внешней среды человека, его «психопатологизация» являются существен-

ными предпосылками применения этнофункциональной методологии [Сухарев, 2008], исходя из которой в следующем параграфе приведены важные положения теории психического развития человека, положенной в основу анализа системы образования.

1.1.2. Этнофункциональный подход к внутренним условиям психического развития и воспитания человека

Этнофункциональный подход позволяет с единых методологических позиций рассматривать этнокультурное, общественное развитие как внешнюю среду и психическое развитие как внутреннюю среду человека. Это дает принципиальную возможность в «пространственном» и историческом разрезах гармонизировать соотношение внутренних условий человека и воздействий на него внешней среды.

Известный психотерапевт Н. Пезешкиан отмечает, что «связанное с процессом кросскультурной психотерапии (и воспитания. – ***А. С.***) выделение типов, обозначаемых ярлыками: “немец”, “перс”, “восточный человек”, “итальянец”, “француз” и так далее, может порождать стереотипы и предубеждения» [Пезешкиан, 1993, с. 35]. Воспитание теснейшим образом связано с процессом психического развития человека. Этнофункциональный подход к психическому развитию – это инструмент «тонкой дифференциации», позволяющий гибко преодолевать отмеченные Пезешкианом «типологические» трудности этнопсихологического подхода к процессам воспитания и психотерапии.

Развивая мысль Стоунквиста об обусловленности психического созревания человека разрешением «расовых» и «культурных» психологических конфликтов, мы полагаем, что это созревание осуществляется в процессе разрешения именно «этнически маргинальных» конфликтов.

В психологическом этнофункциональном подходе все представления человека об этносреде наделяются этноинтегрирующей (объединяющей) и этнодифференцирующей функцией (разъединяющей личность) с тем или иным этносом или этнической системой (пространственный аспект). Кроме того, в данном подходе рассматривается временной аспект, то есть аспект развития.

Психическая дезадаптированность человека к собственной внутренней и внешней среде (в том числе психические расстройства и социально отклоняющееся поведение) с позиций этнофункционального подхода объясняется нарушениями содержания и последовательности стадий психического развития. С позиций этнофункционального подхода психическое развитие человека понимается как последовательное развитие его целостных отношений к этносреде

на последовательных стадиях. Стадии вводятся по аналогии с этапами развития конкретной этносреды, специфика которой определяется базовой культурой, в данном случае – русской. Данный подход основан на культурологическом положении о том, что кризисные этапы развития определенной культуры обусловливаются внешними культурными «толчками», чуждыми для данной культуры [Сухарев, 2008]. В частности, в развитии русской культуры после «языческой» фазы произошла ассимиляция христианства (византийское влияние), затем – раскол церкви в XVII в. (не без западно-католического влияния). Далее настало время Петровских реформ, открывших России «окно» для западноевропейского протестантского рационализма и научного мировоззрения, что окончательно закрепилось в русском самосознании XIX и XX вв., подчас даже в его крайней материалистической форме. Однажды ассимилированные и выверенные временем внешние этнокультурные влияния, по нашему мнению, уже присущи русской культуре в современном понимании.

В связи со сказанным в развитии русской (по системообразующей культуре) этносреды можно выделить, в частности, этапы: языческий, христианский, этап просвещения. «Языческому» этапу соответствуют стадии: а) природная, б) природно-анимистическая (сказочно-анимистическая, то есть волшебные сказки); «христианскому» этапу: в) надэтнически-религиозная, а этапу просвещения соответствует стадия просвещения, то есть в соответствии с общим планом историогенеза этносреды рождения и проживания конкретного человека.

Этнофункциональные искажения психического развития – это:

1) *этнофункциональное рассогласование* элементов содержания стадий психического развития с регионом рождения и проживания конкретного человека, то есть наличие этнодифференцирующих элементов содержания – представлений, отношений и пр. Например, в содержании отношений к собственной внутренней и внешней среде ребенка, родившегося и проживающего в Подмосковье, преобладают сказочно-мифологические представления народов Южной Америки. Или же сам ребенок не переносит зиму, хочет жить в теплых краях, там, где нет зимы;

2) *«выпадение»* содержания той или иной стадии из субъектного восприятия собственного психического развития данного человека. Например, из-за особенностей воспитания ребенка в его развитии могут «выпасть» представления о природе и пр. Минуя «эстетический период», это развитие несвоевременно переходит к императиву «ты должен», то есть к «этическому периоду» [Зеньковский, 1995, с. 37–75, 65–70]. В таком случае эмоционально-чувственная сторона отношений ребенка не успевает сформироваться и нравственное воспитание превращается в морализирование. Данный тип нарушения мы называем «перегрузкой» надэтнически-религиозной стадии;

3) *нарушение последовательности* стадий психического развития происходит, в частности, если вместо определенных воспитательных усилий по нравственному воспитанию на религиозно-этической стадии психического развития ребенку предлагаются «технологические» компьютерные игры и т. п. Вариантом нарушения последовательности является, например, «забегание» надэтнически-религиозной стадии перед природно-анимистической или одновременное их начало.

Нарушения, связанные со стадией просвещения, как правило, проявляются в недоразвитии операционной сферы (знания, умения, навыки), которое объясняется неполноценным прохождением первых двух стадий.

Мы вводим представление об ***«этнофункциональной психической архегении»*** как идеальном историческом прообразе развития психики человека в определенной этносреде. Все стадии этого развития психика проходит в соответствии с содержанием и последовательностью стадий этногенеза для человека, родившегося и проживающего в определенной этносреде. Архегения индивидуальной психики тождественна архегении этносреды рождения и проживания конкретного человека. Идеальный прообраз развития может быть представлен вполне конкретно на каждом этапе развития научных представлений о развитии этносреды в историческом, языковом, географическом и других аспектах. Именно на данные конкретные представления мы и опираемся в разработке альтернативной концепции образования.

Понятие архегении этимологически является производным от греческих слов «архе» (изначальный, первый, главный) и «генос» (род, рождение, развитие). ***Архегения*** – идеальный, целостный изначальный прообраз развития. Определенность этого прообраза заключается как в последовательности стадий этого развития, так и в их содержании. ***Анархегения*** – нарушение пространственной и временной целостности данного прообраза.

Степень выраженности ***этнофункциональной психической анархегении*** – показатель выраженности психической дезадаптированности человека, его психического нездоровья, нравственно или общественно отклоняющегося поведения. Анархегения характеризуется как реально имеющее место искажение последовательности стадий этнофункционального психического развития, так и этнофункциональной рассогласованностью содержания этих стадий, соответствует уменьшению количества и выраженности (эмоциональной, когнитивной, двигательной) данных нарушений и рассогласований.

Направленность развития личности на архегению этносреды является показателем ее оптимального развития. Экспериментальную основу введения понятия идеального прообраза развития (архегении) составляют исследования, проведенные как в норме, так и в патологии на контингенте более чем 1800 человек в различных возрастных группах от 3 до 80 лет с 1993 по 2004 г. Результаты экспериментально-психологических, клинико-психотерапевтических исследований и формирующих психолого-педагогических экспериментов показали, что психическая и психосоматическая дезадаптированность достоверно усиливается с нарастанием в психике испытуемых этнофункциональных рассогласований и нарушением последовательности этнофункциональных стадий их психического развития. В свою очередь, психотерапевтическая или психолого-педагогическая проработка этнофункциональных нарушений этого развития достоверно повышает степень психической и психосоматической адаптированности человека [Сухарев, 2002; Тимохин, 2003, с. 4–5, 58–66 и др.].

Критериями степени соответствия этому идеальному прообразу являются данные наук о человеке: этнологии, культурологии и истории, религиоведения, филологии, фольклористики, а также литературы, искусства и пр. Из-за перенасыщенности современной социокультурной среды этнофункционально рассогласованными элементами степень психической дезадаптированности возрастает пропорционально увеличению количества этнофункциональных рассогласований в психике (как фактор риска). Кроме того, оптимизация психического развития обеспечивает целостность когнитивного, аффективного и моторно-поведенческого компонентов отношений личности, а также их избирательности, активности и осознанности (В. Н. Мясищев). Отличие определения оптимального психического развития от имеющихся в литературе состоит в том, что оно соотносится с историко-культурной и природно-биологической средой и не является этноцентристским [Белик, 1993, с.11].

В философско-методологическом смысле обучение и воспитание можно понимать как процесс «припоминания» уже заложенного в психике человека с рождения, но проявляющегося и осознаваемого в результате того, что учитель «напоминает» ученику [Платон, 1970, с. 11–42]. Сходную мысль о соотношении «заложенного» и реально существующего высказывал К. Г. Юнг, рассматривая соотношение понятий «архетипа» и «архетипического представления» [Hark, 1988, s. 25–29]. Соответственно, в применении к процессу психического развития можно сформулировать: человек в процессе образования «припоминает» содержание и последовательность стадий этнофункциональной психической архегении. При этом чем менее проявляется степень выраженности этнофункциональной анархегении системы образования, включая личность самого учителя, тем выше качество образования.

Основные положения этнофункциональной психологической те-

ории учебно-воспитательного процесса. В нашем подходе в качестве ***движущих сил*** психического развития рассматриваются этнофункциональные рассогласования элементов психики человека и нарушения последовательности стадий психического развития, которые могут приводить к соответствующим психологическим конфликтам. Качество этого развития определяется степенью разрешения данных конфликтов – от регрессивной до высшей, творческой [Лазурский, 1997; Moser, 1964 и др.]. В то же время в условиях современной этнокультурной «мозаичности» внутренней и внешней среды человека для обеспечения его оптимального психического развития необходимо снижение степени выраженности этнофункциональной неоднородности психолого-педагогических внешних воздействий. Этому способствует уменьшение количества этнодифференцирующих элементов в содержании учебно-воспитательного процесса. Данное положение отражает единство взаимодействия внутренних и внешних этнофункциональных условий психического развития.

С позиций этнофункционального подхода *воспитание* – это деятельность по передаче этноинтегрирующего содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций и пр.) конкретной культуры, а не абстрактного «культурно-исторического опыта». Единство, относительная однородность культурного поля, в котором осуществляется воспитание, особенно важны на начальных возрастных этапах этого процесса. В современных культурно-исторических условиях России психолого-педагогические усилия в первую очередь должны быть направлены на обеспечение информационной безопасности молодого поколения. Не следует преждевременно знакомить детей с инокультурными ценностями и стереотипами поведения, так как при еще незрелой психике это может послужить причиной социально отклоняющегося поведения [Сухарев, Чулисова, 2013]. На относительно ранних возрастных этапах необходимо взвешенное ограничение потребления детьми этнофункционально разнородной культурной информации и информации об экзотических природных явлениях и объектах. Этнофункциональная концепция предполагает определенные этноинтегрированное этносредовое содержание и стадиальность развития психики человека. *Психологический (культурный) возраст* определяется успешностью прохождения личностью этносредово-специфических последовательных стадий развития и формирования соответствующего им *ведущего содержания представлений*, независимо от того, какая именно деятельность становится в данный период ведущей (см. [Эльконин, 1989, с. 122–281]). В процессе психического созревания ребенка на природной и природно-анимистической стадиях важнейшим является развитие эмоционально-чувственного («эстетического», по В. В. Зеньковскому) компонента отношений личности, что подготавливает полноценность развития религиозно-этической стадии

(«этический период», по В. В. Зеньковскому) [Зеньковский, 1995]. Здесь наиболее существенный компонент отношений – уже нравственно-этический. Его успешное формирование готовит человека к «прочувственному» и ответственному усвоению знаний, умений, навыков в рамках естественнонаучной картины мира на стадии просвещения. Кроме того, если чувства и нравственность человека не сформированы, то нельзя быть уверенным в нравственном применении своих знаний и умений, например, в области медицины, военном деле и др.

В частности, исследования, проведенные на контингенте как здоровых, так и страдающих онкозаболеваниями и наркоманиями детей и молодежи (436 человек), выявили связь психологического и биологического возраста. Эта связь определяется наиболее ***оптимальным периодом***: для воспитания эмоционально-чувственного компонента отношений это возраст одного-пяти лет (этому способствует усвоение ребенком природных и сказочно-анимистических представлений), для воспитания этического компонента – пять-восьмь лет (надэтнически-религиозная стадия) и для формирования естественнонаучных представлений – семь-девять лет. Эти периоды (***«периоды бифуркации»)*** в зависимости от содержания воспитания и обучения на данный момент определяют как более, так и менее высокую степень психической адаптированности в последующих возрастных периодах. Например, если в субъективном восприятии ребенка, родившегося и проживающего в Подмосковье, сохранился «когнитивно-аффективный след» о русских сказках, которые он воспринимал до пяти лет включительно, то этот ребенок будет психически более адаптивным, чем тот, кто сохранил воспоминания только об австралийских и других экзотических сказках, воспринятых и услышанных им в дошкольном или младшем школьном возрасте [Сухарев, 2008 и др.].

Воспитание должно быть первично по отношению к процессу предметного ***обучения,*** недопустима информационная перегрузка эмоционально и нравственно незрелой психики. ***Содержание обучения*** в современной культурно-исторической ситуации, особенно на относительно ранних возрастных этапах, должно быть в максимальной степени этноинтегрировано с традиционной культурой ареала рождения и проживания детей. В гуманитарных дисциплинах это касается, в частности, культурной специфики содержания учебных предметов и языка, в технических – кроме прочего, неоправданного введения иностранных терминов, понятий (например, в физике замена слова «одновременный» на «симультанный» и пр.).

Психопрофилактика психических, психосоматических расстройств и социально отклоняющегося поведения – это психолого-педагогическая проработка психической этнофункциональной анархегении (снижение степени ее выраженности), обусловливаю-

щей данные отклонения от направленности на этнофункциональную архегению. Например, на первый взгляд кажется парадоксальным, но даже у взрослых депрессивных больных при «выпадении» у них природной или сказочно-анимистической стадии этнофункционального развития именно психотерапевтическая проработка существенно облегчает их состояние (основную симптоматику) [Сухарев, 2008]. Содержание и последовательность стадий развития определяет неразрывную связь психопрофилактики с процессами обучения и воспитания. *В частности, это позволяет решить насущную проблему профилактики наркоманий без ознакомления детей с миром наркотиков, которое ведет к возникновению у них интереса к возможному эффекту от употребления психоактивных веществ* [там же]. Этнофункциональное воспитание, психотерапия и психопрофилактика, по существу, состоят в восстановлении целостности когнитивных, эмоционально-чувственных и двигательно-поведенческих компонентов отношений личности. Данные процессы можно называть этнофункциональной ***психологической коррекцией*** уже имеющихся у учащихся психических расстройств, социально-педагогических и нравственных отклонений. Восстановление содержания отношений личности, то есть его направленности на этнофункциональную психическую архегению является общим ***механизмом*** воспитания, обучения, психопрофилактики и психологической коррекции. Это и есть ***психологический механизм наследования культуры***. Этнофункциональное единство процессов обучения, воспитания и психопрофилактики позволяет в большей степени сосредоточить психолого-педагогические усилия для достижения главной цели – воспитания здорового, нравственного и образованного человека.

Критерий эффективности процесса образования человека – это его направленность на этнофункциональную психическую анархегению, а ***показатели*** определяются данными наук о человеке – педагогики, медицины, криминологии, социологии и др.

Этнокультурное развитие, психологическая зрелость и процесс образования. Этнофункциональный подход определяет содержание и последовательность стадий учебно-воспитательного процесса с самого раннего детства и позволяет обеспечить повышение степени эмоциональной и интеллектуальной адаптированности молодежи к данному процессу и к стрессовым воздействиям агрессивной информационной среды в целом. Необходимым условием воспитания и обучения как взаимосвязанных сторон процесса образования является психологическая зрелость личности. С позиций этнофункционального подхода для достижения этого человек должен последовательно и содержательно проходить все стадии развития в той культуре, которая неразрывно связана с регионом его рождения и проживания, то есть с этносредой в целом. Другими словами, оптимальная степень

этнической (или этнокультурной) идентичности достигается тогда, когда человек «включается» именно в родную культуру и природу, язык, усваивает присущие данной этносреде традиции мировоззрения, мироощущения и мирочувствования (то есть психологически наследует родную культуру).

Только после полноценного прохождения первых двух стадий, в значительной степени связанных с формированием базовых эмоционально-волевых качеств, возможно обретение человеком нравственности и овладение естественнонаучными операционно-технологическими знаниями, умениями, навыками. Лишь в этом случае применение знаний и умений будет осуществляться вполне ответственно и нравственно. Успешное прохождение ребенком первых двух стадий развития в относительно этноинтегрированной культурной атмосфере имеет защитное, адаптационное значение. Личность запасается адаптационным потенциалом, необходимым для переработки все нарастающих потоков разнородной культурной информации в современном обществе. Переизбыток экзотических культурных элементов на ранних стадиях психического онтогенеза информационно перегружает и астенизирует психику ребенка. При современном «смешении культур и народов» человек вынужден переживать и воспринимать гораздо больше информации, присущей совершенно иным народам и культурам, чем в предшесвующие исторические периоды [Тоффлер, 1973]. Более того, в юном возрасте ему иногда приходится испытывать чувства и переживания, которые трудно правильно усвоить и в гораздо более позднем периоде жизни. Все это приводит к нарушению психического развития человека, психологической незрелости и далее к психическому инфантилизму и психическим расстройствам. А как следствие – различные социальные отклонения, наркотизация населения, общественная нестабильность в целом. Это отражает очевидную истину: любой живой организм требует относительно однородной, щадящей среды именно на ранних ступенях развития. Только на стадии просвещения, при условии полноценного прохождения предыдущих стадий, в общем случае возможно вполне безвредное приобщение ребенка к «мировой культуре», ценностям, относящимся даже к весьма экзотическим мировоззрениям, мироощущениям и стереотипам поведения. В отличие от доктрины «мультикультурного образования», предполагающей «мультикультурность» содержания воспитания в любом возрасте, данный подход акцентирует необходимость этноинтегрированного воспитания именно на ранних стадиях (до семи лет). В психике человека русской культуры в процессе образования должен осуществляться синтез всех этапов развития этой культуры как необходимое условие целостности его этнической идентичности и психики в целом. Мозаичная этнокультурная среда современного мира

только усугубляет этнофункциональные рассогласования в психике отдельного человека.

Развитие гуманитарных наук – истории, культурологии, филологии, фольклористики и прочих способствует формированию внешних условий для осознания и творческого осмысления кризисных периодов всей русской культуры и обретения человеком целостной этнокультурной идентичности как в «пространственном», так и в историческом (временном) аспектах.

В этнофункциональном развитии личности должны последовательно усваиваться сказочно-анимистические отношения человека к природным стихиям (вода – водяной, лес – леший и т. д.) [Флоренский, 1994, с. 27–60]. Затем эти же стихии в русской культуре наделяются христианским смыслом (освящающее действие воды, огня, Богородица – мать-земля, воздух (небо) – обиталище ангелов и Святого Духа). На стадии просвещения содержание отношений к стихиям определяется уже естественнонаучными дисциплинами (физика, химия, биология). Каждая из этих стадий последовательно дифференцирует отношения человека, а их целостность восстанавливает «связь времен».

1.1.3. Внешние условия психического развития: проблема языка и культуры в образовании

В современной кризисной культурно-исторической ситуации процесс психического развития огромного большинства людей нарушен. При очень высокой скорости революционных информационных сдвигов, потрясавших Россию в XX в., естественный ход развития ее народов подвергся болезненному изменению. В частности, после 1917 г. из общественного самосознания было в значительной мере вытеснено традиционное содержание надэтнически-религиозной стадии и замещено чуждыми для тогдашней России протестантскими идеалами французской революции. Постепенно произошла и частичная подмена содержания сказочно-анимистической стадии – был заметно выхолощен сакральный смысл народных сказок и мифов, многие из которых трансформировались в «пионерские истории» и другие образы новой советской и западноевропейской мифологии. С течением времени сказки пополнялись и весьма экзотическим содержанием (африканские и южно-американские сказки, а также телепузики, покемоны и пр.). Анализ влияния культурно-исторической среды в современной России на развивающуюся психику молодого поколения с позиций этнофункционального подхода показывает, что сказочно-анимистической стадии развития личности, на которой формируется эмоционально-чувственная сторона ее отношений, был нанесен существенный ущерб.

Радикальные изменения в отношении надэтнически-религиозной стадии произошли в новейший исторический период дважды – в первые годы советской власти и в течение десятилетия после взятия власти оппозицией в 1991 г. Таким образом, возник диссонанс в преемственном взаимодействии указанных стадий психического развития. В результате дискредитации коммунистических идеалов в самосознании населения России образовалась идеологическая пустота. После «перестройки» прежняя коммунистическая идеология в русской ментальности довольно быстро замещается традиционным религиозным содержанием. Однако революция 1917 г. и перестройка нанесли психике людей определенный ущерб.

Искажение развития эмоционально-чувственной сферы может обусловливаться, в частности, сочетанием «выпадения», «забегания» и/или этнофункционального рассогласования содержания сказочно-анимистической стадии психического развития с «перегрузкой» неподготовленной, эмоционально незрелой психики, директивным введением религиозных этических норм. Эмоциональная незрелость психики как результат этих нарушений не способна обеспечить органичное усвоение нравственных норм религиозно-этической стадии психического развития. В результате может возникнуть лишенное душевности, эмоционально выхолощенное и лишь внешне правильное религиозное морализирование. Следствием создавшейся ситуации оказалось то, что в постперестроечный период, например, христианские этические нормы зачастую усваивались людьми всех возрастных категорий недостаточно прочувствованно, без необходимой предварительной подготовки и зрелости чувств и эмоций. Это могло проявляться либо в поверхностном, либо, напротив, в гипертрофированном отношении к религии, что приводило, в частности, к пресыщению и отторжению христианской этики, таинств исповеди, причащения и других социальных и личных атрибутов веры, а также к определенным психическим и психосоматическим расстройствам. Недостаточная психологическая зрелость населения объясняется этнофункциональными искажениями в развитии и не «привязана» к какой-либо возрастной группе – речь идет именно о психологическом возрасте человека. Наши исследования показывают, что нарушение конфессиональной идентичности человека (как следствие нарушения психического развития на надэтнически-религиозной стадии) может обусловливать психические расстройства как минимум невротического уровня [Сухарев, 2008]. К. Г. Юнг отмечал, что невротические расстройства всегда имеют в своей основе нерешенные мировоззренческие проблемы [Юнг, 1993]. Этнофункциональные искажения психического развития в сочетании с описанной выше «перегрузкой» помимо нравственного ущерба могут способствовать развитию и тяжелой степени психосоматической дезадаптированности (в частности, онкологических заболеваний).

Одними из наиболее общих и повсеместно встречающихся психопатологических симптомов у человека в условиях современного кризиса культуры являются признаки *алекситимии* (в частности, затрудненная способность адекватно выражать свои чувства) [Ересько, Исурина и др., 1994]. Этнофункциональные искажения психического развития и связанная с ними этническая маргинальность психики современного молодого человека проявляются прежде всего в речевой сфере. По замечанию выдающегося отечественного историка и философа К. Д. Кавелина, душа народа может быть выражена только на языке этого народа, в частности, на русском языке, адекватном русской культуре [Кавелин, 1989, с. 171–256]. С позиций этнофункционального подхода алекситимия – одно из проявлений этнофункциональной психической анархегении. Например, выражение «я чувствую себя классно!» включает нерусское (этнодифференцирующее) слово для описания самочувствия. Неспособность современной молодежи (да и не только ее) выражать свои чувства на русском языке – это уже признак алекситимии, болезненного симптома, теснейшим образом связанного с депрессивными расстройствами, наркоманией, снижением уровня творческого интеллекта и пр. Часто современный молодой человек в ответ на вопрос о своем внутреннем состоянии говорит: «Я кайфую», «Я чувствую дискомфорт» и т. д. В свою очередь, психолог, врач или педагог, работающий с ним, может описывать его состояние так: «Он переживает личностную диссоциацию или дискомфорт», «Он испытал инсайт» и т. д. В этом смысле речь психолога, ориентированного на современную западноевропейскую ментальность, терминологию, и его пациента не отличается. Одно дело – описание состояния души в иностранных терминах неопределенного «психического дискомфорта» и пр., совсем другое – «сердце щемит, тоска». Само слово «дискомфорт» этимологически связано с какими-то внешними неудобствами, но не описывает «состояние души и сердца». Поэтому для весьма актуальных сегодня целей психопрофилактики необходимо знать и глубоко чувствовать русский язык, сохраняемые в нем литературные, музыкальные, художественные и культурные традиции.

Здоровое психическое развитие, отсутствие каких-либо психических расстройств, обусловленных, в частности, алекситимией, является необходимым условием интеллектуального, эмоционального и нравственного совершенствования человека. Для преодоления распространения алекситимии в современном обществе сейчас уже недостаточно одного только устранения общего снижения грамотности. Целостность русского языка, хранителя культуры и традиций, в настоящее время в опасности. Для усвоения русской культуры необходимо очищение языка от огромного количества неоправданно введенных слов, терминов и понятий, подменяющих привычные,

родные русские слова. Особенно это касается слов и понятий, с помощью которых описываются душевная жизнь людей и их взаимоотношения. Язык переполнен ненужными заимствованиями слов, фразеологии, лексики и даже интонирования. Чего стоят, например, «консенсус», «заниматься любовью» (англ. «make love»), «фитнес», «вау», «делать шоппинг», «элитный сэкондхэнд», «управление» и «менеджмент» (англ. «management» – управление) или знаменитое телевизионное: «Оставайтесь с нами!» («Stay with us!») и пр.

С позиций филологии и лингвистики органичное усвоение русского языка значительно улучшается при изучении его индоевропейских основ – старославянского и древнерусского, древнегреческого, санскрита и в определенной степени латинского. Будущим педагогам, врачам и психологам знание хотя бы древнерусского и элементов древнегреческого языков необходимо для развития их профессиональной деятельности, а другим специалистам (например, бухгалтерам и инженерам) – для повышения их устойчивости к стрессам и профилактики психических расстройств. Основной акцент здесь следует делать не на истории грамматики, как это принято на традиционных курсах преподавания древних языков филологам, а на лексике, понимании и переводе текстов (подобранных в соответствии с профессиональной направленностью вуза).

Для филологов – специалистов в области русского языка, по-видимому, также необходимо изучение санскрита как наиболее древнего индоевропейского языка, играющего существенную роль в этимологии древнейших русских слов.

Усиление «классического» элемента в образовании особенно актуально по сравнению с дореволюционной Россией именно потому, что целостность русской культуры и ее носителя – русского языка – сейчас нарушена в наибольшей степени. Неразрывную связь русского, древнеславянского и древнегреческого языков подчеркивал академик А. А. Шахматов [Шахматов, 1789]: *«Парадокс состоит в том, что именно разрушение русского языка отрывает нас от самих истоков европейской культуры».* Аналогичную роль играет не только бездумное заимствование современных англоязычных терминов, но и копирование современного западного образа мышления, поскольку содержание сегодняшнего евроамериканского «менталитета», по мнению многих выдающихся философов и культурологов (Й. Хейзинга, Р. Генон и др.), весьма далеко от колыбели европейской культуры и переполнено культурной «мозаикой» со всего мира и, прежде всего, с Востока. Отход Западной Европы от античных корней проявляется, в частности, в том, что в настоящее время там постепенно осуществляется переход от традиционного классического образования к «реальному» – в области гуманитарного образования подвергнута сомнению необходимость преподавания

в школах и университетах древних языков, античной философии и христианского богословия в пользу современной социологии, истории религий мира, иностранных языков и т. п. (в частности, сокращение количества классических гимназий). Следует отметить, что в западноевропейской системе образования намечается тенденция уменьшения удельного веса гуманитарного вообще, в особенности в той его части, которая касается славистики (несмотря на увеличение количества славянских стран, вошедших в Европейский союз).

Академик М. Л. Гаспаров приводит слова русского филолога, «поборника классического образования» Ф. Ф. Зелинского из его курса лекций по обоснованию необходимости «классического», гуманитарного образования в 1903 году: «К античности восходят не только те или иные отдельные наши культурные ценности, но и самое главное в европейской цивилизации – ее привычка мыслить, ее умственный строй, именно это позволяет русскому, немцу и испанцу лучше понимать друг друга, чем араба или китайца. А изучение античных языков, будучи правильно поставлено, не сводится к воспитанию ума, а тесно сплетается с воспитанием психологическим и воспитанием нравственным, в конечном же счете служит социологическому отбору, которым совершенствуется человеческий род» [Гаспаров, 1993, с. 11].

В содержательном отношении важным является также создание условий для восстановления ущерба, нанесенного культурно-историческими перипетиями в России сказочно-анимистической и надэтнически-религиозной стадиям психического развития человека. С этой целью на разных этапах процесса образования необходимо наряду с краеведением ввести регионально специфическую тематику: практическое ознакомление с фольклорной культурой, народным календарем, славяно-русской мифологией, традиционной музыкально-песенной культурой, а также с православной апологетикой и традициями. Речь идет именно об обучении основам системообразующей русской культуры в традиционно русских регионах, но не о навязывании учащимся определенного мировоззрения и вероисповедания.

1.1.4. Согласование русской и региональных культур в российской системе образования: общие рекомендации

Этнофункциональный подход в отличие от этнопсихологического (типологического) – инструмент «тонкой дифференцировки», позволяющий органично соединять национальные культуры с русской в каждом конкретном природно-культурном ареале. Общим положением здесь является понимание русского языка как государственного и этнофункционально взвешенное сочетание русского языка и

культуры с национальными, начиная с ранних этапов образования на основе ***механизмов этнофункционального согласования культур***. Действие этих механизмов возможно при условии сочетания работы гуманитарных «этнофункциональных советов», представляющих разные слои населения, с более формализованным естественнонаучно-информационным подходом для каждой этносреды.

Опыт показывает, что вытеснение привычного русского языка и культуры из национально-региональных школ и вузов на практике сопровождается неконтролируемой вестернизацией, обвальной этнической маргинализацией общественного самосознания и приводит к унификации национальных регионов в прокрустовом ложе «общечеловеческих ценностей». Данный процесс имеет в новой и новейшей истории характер закона: еще в середине XIX в. К. Н. Леонтьев писал, что «национальная политика есть орудие всемирной революции» [Леонтьев, 1992, с. 182]. Здесь имеется в виду, что со времен Реформации любые попытки, например, искусственного выделения части общества из единого целого по национальному признаку в итоге приводили лишь к распространению унифицирующих общество ценностей «западной цивилизации», ныне называемых уже «общечеловеческими» (это сопровождалось, как правило, революционными переворотами). В частности, при изъятии из системы образования русского алфавита или языка как государственного соответствующее место может занять латиница (как было сделано в Татарстане) и т. п. С одной стороны, русский язык является объединяющим для народов России; с другой – он связывает нас не с «цивилизованным рынком» и потребительскими ценностями «американизированной демократии», а с колыбелью европейских культур – античной (прежде всего древнегреческой) культурой, с изначальным христианством и собственной народной культурой. Разрушение русского языка и культуры отрывает от подлинной европейской культуры не только русских, но и все народы России, ведет к углублению их этнической маргинализации и дальнейшему нарушению процессов этнической идентификации представителей этих народов.

Методологическое преимущество этнофункционального подхода состоит в том, что отпадает необходимость в навешивании национальных ярлыков «русский», «татарский», «казахский» и других при определении содержания процесса образования в конкретном регионе. В нашем подходе к процессу образования в определенном природно-культурном ареале на всех стадиях психического этнофункционального развития одновременно рассматриваются все элементы, предлагаемые экспертами – специалистами по русской и региональной культурам. Организация этнофункционального взаимодействия элементов «пространства» и исторической последовательности каждой стадии развития отражает степень культурной целостности

и единства учащихся, их психической адаптированности к собственной внутренней и внешней среде. При этом закладывается психологическая основа для этнополитического объединения народов России, повышения степени психосоматической и социальной адаптированности их представителей, что связано также с психологическими параметрами демографических показателей [Сухарев, 2008, 2013; Сухарев, Панкова и сотр., 2015].

Исследования показывают, что приятие или неприятие специфических для русских ландшафтно-климатических условий (основное ландшафтное содержание сказок – леса, поля, реки) представителями, например, казахского этноса (для сказочно-мифологического материала которого характерны степи, при практическом отсутствии лесов) определяет соответственно отношение к русскому народу и культуре в целом [Мулдашева, 1991 и др.]. Если природно-климатические условия национального региона и традиционных природных условий русского народа (отраженные в сказках, мифах, легендах, песенно-музыкальной культуре) похожи, как, например, у русских, татар и удмуртов, исходными в образовании с раннего детства должны быть билингвизм и сказочно-мифологическая «бикультурность». Если природно-климатические условия различны, например, как у русских и чеченцев, то необходимо с раннего возраста знакомить детей с эмоционально-насыщенным содержанием сказок и т. д., связанных с традиционным ландшафтом проживания чеченцев (горы) и русских (леса, степи), соответственно на русском и чеченском языках. Наши этнопсихологические исследования на контингенте народов Севера (чукчи, юкагиры, нивхи) показали, что воспитание даже исключительно на родном языке и родной культуре в возрасте до семи лет способствует повышению психической адаптировнности личности и в дальнейшем оптимизирует усвоение русского языка и культуры, а также христианской нравственности [Сухарев, 2013; Сухарев, Панкова и сотр., 2015]. Данные подтвердили ***системообразующую роль природных и сказочно-анимистических*** этнических признаков для процесса психической адаптации человека. Психологическое «врастание» системы отношений ребенка в окружающую среду опосредствуется определенными традиционными представлениями на каждой стадии этого развития. Такие представления развиваются от самых общих сказочно-мифологических к религиозно-этическим и затем – научному мировоззрению.

Неотделимым компонентом русской культуры является «православная народная культура». На надэтнически-религиозной стадии христианское мировоззрение описывается в основном этическими установками, а христианское мироощущение – эстетикой, эмоционально-чувственным отношением не только к христианским заповедям, Троице, Христу, но и к природным стихиям – воде, земле и

др. В частности, стихия матери-земли в русской культуре тесным образом связана с образом Богоматери и т. п. А, например, татарской региональной культуре свойственна «исламская народная культура», также тесно связанная с отношением к природе и с этикой. Если отношение к образам природы у русских и татар в процессе образования воспитывается как идентичное, то в области этики имеются определенные различия – например, в отношении к женщине. Другие положения ислама по отношению к православию и православным народам являются вполне этноинтегрирующими (например, неприятие воровства и др.). При этом главные ценности ислама вполне совместимы с этноинтегрирующей идеей государственного единства народов России.

Общий смысл психопрофилактики возникновения у детей конфликтов на этнической или этноконфессиональной почве – это сочетание в преподавании русской и региональной культур в возрастном периоде семи-восьми лет (осуществляемое в общеобразовательных учреждениях) на надэтнически-религиозной стадии. Основной принцип обучения не поверхностная «поликультурность», а глубокая «бикультурность» и билингвизм при обучении и воспитании в дошкольных учреждениях (возраст до семи лет). При этом максимально снижается количество дезадаптирующих детскую психику этнофункционально рассогласованных элементов (в условиях нарастания процесса глобализации). Вкратце смысл психопрофилактики межэтнических конфликтов в национальных регионах России можно сформулировать следующим образом: детям всех народов России необходимо прививать родной язык, фольклор, сказки, религию и любовь к природе с дошкольного возраста – сначала на материале родного языка, природных и природно-анимистических представлений (один-пять лет), затем знакомить с этнодифференцирующей русской природой, фольклором, сказками, православной культурой и, разумеется, русским языком (в возрасте семи лет и старше). А русских детей, проживающих в регионах, с начальных этапов образования необходимо знакомить с соответствующими национальным языком и культурой.

На основе результатов теоретико-методологических и экспериментально-психологических исследований можно сформулировать ориентировочное содержание и последовательность стадий учебно-воспитательного процесса в соответствии со стадиями психического этнофункционального развития в различных возрастных группах. Целью соответствующих изменений в содержании учебно-воспитательного процесса является обеспечение возможности психолого-педагогической коррекции и профилактики этнофункциональной психической анархегении у молодежи и ее последствий – низкого уровня знаний, отсутствия интереса к учебе, психолого-педагоги-

ческой запущенности, социальных отклонений, употребления алкоголя и наркотиков, чрезвычайного распространения курения (никотин), психической незрелости, психических и психосоматических расстройств.

Ориентировочная схема и содержание учебно-воспитательного процесса таковы.

1. В практике современных дошкольных учреждений (возраст двух-пяти лет) акцент ставится на развитие познавательной сферы – умений, навыков для подготовки к усвоению школьной программы – в ущерб развитию эмоционально-чувственной стороны отношений ребенка к природной и физической среде. Развитие ведущего эмоционально-чувственного компонента общения ребенка в этом возрасте должно осуществляться на регионально-специфических сказочно-мифологических народных представлениях – сначала о стихиях, затем об окружающем мире в целом (вода, огонь, лес, родник, дом, семья и пр.), о времени (то есть о народном календаре). Особенно это важно для городских детей, которых от живой природы отделяют асфальт, квартира и другие «блага цивилизации». Согласно результатам исследований, оптимальным периодом для начала природной и сказочно-анимистической стадии является возраст один-пять лет. В регионах с традиционно нерусским населением в данном возрасте нежелательно акцентировать формирование у детей билингвизма и би- и поликультурности – это снижает степень их психической адаптированности. Начиная с семилетнего возраста и не позднее восьми лет, следует знакомить детей с надэтнически-религиозными аспектами как русской, так и конкретной региональной культуры (при условии полноценного развития эмоционально-чувственной стороны отношений на природной и сказочно-анимистической стадиях).

2. При условии полноценного развития эмоционально-чувственной стороны отношений на сказочно-мифологической стадии в младшем школьном возрасте (семь-восемь лет) ведущая составляющая отношений – их нравственно-этическое содержание, проявляющееся во взаимоотношениях детей с другими людьми, с семьей. Если воспитание осуществляется в традиционно русских регионах, то ведущим должно быть обучение основам православной культуры и апологетики как неотъемлемой части русской культуры. В регионе с традиционно нерусским и иноконфессиональным населением наряду с конфессиональной культурой данного народа детей в этом возрасте следует продолжать знакомить с основами православной культуры.

С учетом современного состояния образования на данном «переходном» этапе в младшем школьном возрасте важно продолжать включать в содержание занятий и определенную природную и сказочно-анимистическую тематику, народный календарь и практические занятия фольклором (последние наиболее способствуют формированию эмоционально-чувственной стороны отношений).

В качестве общего элемента необходимо введение курсов русской литературы, музыки, искусства.

3. В младшем школьном возрасте (семь–девять лет) оптимальным является формирование естественнонаучных представлений. В этом возрасте при благоприятных обстоятельствах основные механизмы процесса психической адаптации (эмоционально-чувственный и нравственно-этический) детей уже сформированы, что позволяет им «без вреда для здоровья и с пользой для ума» усваивать достижения мировых культур, научно-технического прогресса, основ иностранных и древних языков. Для традиционно русских регионов определенные элементы древнерусского языка могут изучаться уже с пяти-шести лет как языка народных сказок, фольклора в целом, а отдельные элементы древнерусского – с двух-трех лет в той мере, как они встречаются в сказках. Богослужебные языки (арабский для мусульманских народов, тибетский для буддистских, церковно-славянский – для православных) желательно давать с возраста семи лет. В данной возрастной группе можно начинать специальное изучение иностранных и античных языков (как учебных предметов).

4. На возрастном этапе высшей школы (с 17 лет) в настоящий исторический момент у молодежи России мы сталкиваемся в подавляющем большинстве случаев с высокой степенью выраженности этнофункциональной анархегении со всеми вытекающими отсюда нежелательными последствиями (алекситимия и другие отклонения). Поэтому в высшей школе любого профиля требуется введение курса русской и регионально-специфической мифологии (практически-фольклорной направленности) и основ православной, а в регионах, кроме того, соответствующей конфессиональной культуры.

Базовым неизменным элементом в высшей школе желательно преподавание древнегреческого, старославянского и древнерусского языков (а также увеличение количества часов, отведенных на изучение истории Отечества, краеведения, истории русской философии, искусства и античной философии и эстетики). Для филологических специальностей в целях ознакомления с индоевропейскими корнями русского языка в определенном объеме важно изучение санскрита.

В целом в соответствии с этнофункциональным подходом возможная последовательность изучения языков и культур такова: 1) современный русский, древнерусский, старославянский, санскрит, в определенной мере языки угро-финской и балтийской группы (как основа топонимики и гидронимики центральной и северной части России); 2) древнегреческий; 3) латинский; 4) современные иностранные языки. Эта последовательность обучения языкам и соответствующим культурам соответствует этапам развития россий-

ской ментальности – от этнической специфики к общеевропейским естественнонаучным представлениям. Однако, напомним, что в условиях современного кризиса культуры и информационной перегруженности личности изучение иностранных языков как учебных предметов желательно начинать не ранее чем с восьми лет – при условии полноценного «вызревания» детей на природной, сказочно-анимистической и надэтнически-религиозной стадиях развития.

В современных мозаичных «информационно-конфессиональных» условиях одним из главных элементов содержания обучения (начиная со среднего школьного возраста), направленных на психопрофилактику влияния экзотических тоталитарных сект, желательным является изучение такой дисциплины, как *сектоведение* [Дворкин, 2000].

Важной дополнительной особенностью высшего образования для специалистов, работающих с людьми (психолого-педагогические, юридические и медицинские профессии), является углубленный курс практической клинической психологии.

Наши исследования на примере высшей школы показали, что указанные принципы (в рамках госстандартов) были успешно реализованы в течение трех лет (в частности, по показателям отношения к учебе, успеваемости и общей психической адаптированности). Отдельные элементы этих принципов успешно использовались в работе некоторых школ и детских садов г. Москвы [Сухарев, 2008].

Список литературы

1. Белик, А. А. Психологическая антропология: некоторые итоги развития / А. А. Белик // Этнологическая наука за рубежом: проблемы, поиски, решения. – М. : Наука, 1991.
2. Гаспаров, М. Л. Поборник классического образования / М. Л. Гаспаров // Русская словесность. – 1993. – № 3. – С. 11.
3. Давыдов, Ю. Н. Кризисное сознание / Ю. Н. Давыдов // Современная западная социология. – М. : Политическая литература, 1990. – С. 143–144.
4. Дворокин, А. Л. Сектоведение. Тоталитарные секты / А. Л. Дворокин. – Нижний Новгород : изд-во братства во имя князя св. Александра Невского, 2000.
5. Ересько, Д. Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах : методические рекомендации / Д. Б. Ересько, Г. Л. Исурина [и др.]. – СПб. : Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 1994.
6. Загвязинский, В. И. Методология и методы педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Academia, 2001.

7. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – С. 37–75, 65–70.
8. Кавелин, К. Д. Наш умственный строй / К. Д. Кавелин. – М. : Правда, 1989. – С. 171–256.
9. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1997.
10. Леонтьев, К. Н. Цветущая сложность / К. Н. Леонтьев. – М. : Молодая гвардия, 1992.
11. Моммзен, Т. История Рима / Т. Моммзен. – Л. : Лениздат, 1993.
12. Мулдашева, А. Б. Роль этнопсихологической двойственности в межнациональных отношениях : дис. … канд. психол. наук / А. Б. Мулдашева. – М., 1991.
13. Пезешкиан, Н. Позитивная семейная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Смысл, 1993.
14. Платон. Федон // Сочинения в 3 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1970. – С. 11–95.
15. Сухарев, А. В. Этнопсихотерапевтический подход к человеку в условиях кризиса его экосистемы / А. В. Сухарев // Мир психологии. – 1994. – № 0. – С. 64–67.
16. Сухарев, А. В. Этнофункциональный подход к проблеме психического развития человека / А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 40–57.
17. Сухарев, А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии / А. В. Сухарев. – М. : изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
18. Сухарев, А. В. Этнофункциональный анализ психической адаптированности коренных народов Камчатского края: чукчей, коряков и русских камчадалов / А. В. Сухарев // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 3. – С. 36–50.
19. Сухарев, А. В. Роль этнофункциональных параметров в психологической адаптации коренных народов Сахалинской области / А. В. Сухарев, С. Ю. Панкова, В. А. Соснин [и др.] // Пространство и время. – 2015. – № 1–2 (19–20). – С. 273–289.
20. Сухарев, А. В. Этнофункциональная коррекция образной сферы личности осужденных за насильственные преступления / А. В. Сухарев, А. П. Чулисова. – М. : изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
21. Тимохин, В. В. Возрастные границы стадий этнофункционального психического онтогенеза и влияние типа их прохождения на степень адаптации/дезадаптации / В. В. Тимохин // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 58–66.
22. Тойнби, А. Дж. Постижение истории / Тойнби А. Дж. – М. : Прогресс, 1991. – С. 358–415.
23. Тоффлер, О. Футуршок / О. Тоффлер. – М., 1973.

24. Флоренский, П. А. Оправдание космоса / П. А. Флоренский. – СПб. : РХГИ, 1994. – С. 27–60.
25. Хейзинга, Й. Homo Ludens / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс-Академия, 1992.
26. Шахматов, А. А. Предисловие к словарю Академии Российской 1789–1794 гг. / А. А. Шахматов. – Т. I. – С. VII.
27. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 122–281.
28. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М. : Прогресс, 1993.
29. Clinard M. (ed.). Anomie and deviant Behaviour: A Discussion and Critiqe. – N. Y.: Harper, 1964.
30. Hark H. (Hrsg.). Lexikon Jugsher Grundbegriffe. – Breisgau: Walter-Verlag AG, 1988. – S. 25–29.
31. Kleinman A., Good B. (ed.). Culture and Depression. – L.: University of California Press Ltd., 1985. – P. 491–507.
32. Moser U. Zur Abwerlehre // Jahrbuch der Psychanalyse. – № 3. – Bern, 1964. – S. 35–43.
33. Stonequist E.V. The Marginal Man. – N.Y.: Russel and Russel, 1961.

1.2. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

РУМЯНЦЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

Качественные изменения в системе высшего образования ориентированы, прежде всего, на подготовку такого педагога, который был бы конкурентно способный на рынке труда, компетентный в профессиональной деятельности, готовый к постоянному профессиональному росту, с социальной и профессиональной мобильностью [5]. Современные работодатели рассматривают знания, умения и навыки выпускников в контексте способности и готовности эффективно применять их на практике, удовлетворять стандартам качества отраслевых и региональных рынков услуг. Результатом образования должен быть готовый к профессиональной деятельности, то есть испытывающий потребность в ней и способный выполнять ее выпускник.

Профессионально-педагогическая деятельность сегодня определяется как метадеятельность, так как содержание сознания студента (будущего педагога) не привносится извне, а может быть выработано

в процессе собственной деятельности. В таких условиях особый вес начинает приобретать одно из направлений образовательной практики – практико-ориентированный подход, по поводу которого пока что нет определенности как со стороны общетеоретической базы, так и со стороны форм и технологий обучения. Только ряд утверждений не вызывает споров – такого рода обучение должно ориентироваться на конкретную практику, а не только на теорию из учебника. Оно должно осуществляться в тесном сотрудничестве учреждений высшего образования и школы.

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению сущности практико-ориентированного подхода, рассмотрим ряд понятий.

Подход – совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь, что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и т. п.

Сущность – совокупность существенных свойств и качеств вещи, субстанциональное ядро самостоятельного сущего.

Практико-ориентированный подход – это такое направление обучения, преимущественной целью которого является формирование у учащихся умений и навыков практической работы, востребуемых сегодня в разнообразных сферах социальной и профессиональной практики, а также формирование понимания того, где, как и для чего полученные умения употребляются на практике.

Сущность практико-ориентированного подхода заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем; эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся. Такой подход в соответствии с идеей гуманизации образования позволяет преодолеть отчуждение науки от человека, раскрывает связи между знаниями и повседневной жизнью людей, проблемами, возникающими перед ними в процессе жизнедеятельности.

Из этого следует, что основная цель практико-ориентированного подхода в образовании – построить *оптимальную модель, сочетающую применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций* будущего педагога. Таким образом, современная система высшего образования направлена не только на формирование теоретической базы при подготовке студента, но и на формирование практических навыков будущей профессии.

В связи с этим такое обучение должно быть устроено нетрадиционным образом. Методологическую основу такого обучения должны составлять следующие подходы.

1. Компетентностный подход.

Идея – привнесение личностного смысла в образовательный про-

цесс. Содержание: личностно-значимое знание противопоставляется бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде готовой информации, неприменяемому в жизненных ситуациях. Основа подхода – формирование самообразовательной деятельности студента; осознание тех универсальных действий, компетенций, которые позволяют быть мобильным, гибким, творческим в разных ситуациях деятельности.

2. Деятельностный подход.

Идея – открытие знаний через собственную деятельность. Содержание: наличие актуальной ситуации интериоризации новых форм, правил, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности. Основа подхода – диалогизация образовательного процесса, проблематизация содержания и методов обучения, рефлексивность деятельности.

3. Контекстный подход.

Идея – последовательное моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности. Содержание: три типа взаимосвязанных обучающих моделей (семиотическая, имитационная и социальная), которые в совокупности представляют собой динамическую модель перехода от учебной к профессиональной деятельности. Основа подхода – усвоение знаний студентами осуществляется в контексте разрешения ими будущих педагогических ситуаций, что обеспечивает условия для формирования профессиональной мотивации, личностного смысла процесса учения. Предполагает использование возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин. Таким образом, учебная дисциплина, в том числе и общеобразовательная, преподаваемая в вузе, изучается в контексте будущей профессиональной деятельности, а ее содержание зависит от профиля обучения.

4. Системный подход.

Идея – формирование системного мышления. Содержание: открытие самого процесса усвоения как особой деятельности. Основа подхода – способы организации этой деятельности, от которой зависят все характеристики присвоения студентом: компетенций, знаний, умений, способностей и т. д.

Если анализировать непосредственно практико-ориентированный подход в обучении, то здесь можно выделить два основных направления.

Первое направление агрегирует процесс обучения и прохождения педагогической практики с целью погружения студента в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным образовательным процессом, осознания собственной роли в педагогической работе. Такой подход обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов через усиление практической направленности содержания и организации образовательного процесса в вузе.

Второе направление связано с формированием у студентов компетенций, а также личностных качеств, которые бы обеспечивали выполнение функциональных обязанностей по выбранной профессии [1, с. 19–27]. Таким образом, обязательным элементом практико-ориентированного подхода является наработка практического опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного обучения. Модель подготовки будущего педагога на основе компетентностной теории обучения в формировании самообразовательной деятельности студента представлена в работах таких отечественных педагогов, как А. В. Баранников, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, М. А. Холодная, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова и др.

Реализация данного направления обеспечивается посредством внедрения профессионально-ориентированных технологий обучения: интерактивное, проблемное, исследовательское, технологии модульного обучения, саморегулируемого учения и др. В процессе такого обучения деятельность студента направлена на организацию поиска и приобретения новых знаний, формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем. Построение процесса практико-ориентированного обучения на базе данных технологий позволяет максимально приблизить содержание учебных дисциплин студентов к их будущей профессии, дает возможность проектировать целостный образовательный процесс. Процесс внедрения такого подхода основан не только на образовательном процессе, но и на формировании личности студента, основанного на вовлечении его собственных сил и способностей. Это означает, что любое профессионально значимое знание должно осваиваться будущим педагогом в практической деятельности. При организации учебной и воспитательной работы, при проведении каждого занятия и каждого воспитательного мероприятия со студентами должны прежде всего решаться задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, особенностью использования практико-ориентированного подхода в системе высшего образования является то, что он позволяет формировать фундаментальную научную базу знаний у студентов параллельно с получением практических компетенций.

Рассмотрим первое направление.

В Концепции поддержки развития педагогического образования, в документах ФГОС высшего образования подчеркивается необходимость усиления практической направленности подготовки педагогических кадров, предлагается увеличение числа зачетных единиц на практические занятия, на организацию педагогической практики [5].

Впервые для усиления практико-ориентированного обучения в соответствии с новым стандартом выделено три вида практики:

– практические занятия;
– учебная практика;
– производственная (педагогическая) практика.

Согласно Дьюи (1904), существуют две основные модели освоения практического опыта: *модель наставничества*, в рамках которой сам ментор (педагог) является моделью и образцом, чье поведение и действия копируются и воспроизводятся обучаемым, и *лабораторное моделирование*, в рамках которого будущий педагог наблюдает, анализирует и обсуждает различные виды и модели профессиональных действий работающих педагогов, постепенно приходя к собственным выводам о том, что из увиденного эффективно и когда, то есть вырабатывает собственную профессиональную мудрость и собственную педагогическую теорию.

В первой модели практического обучения, а вернее подготовки (training), нужен ментор, являющийся лучшим образцом профессиональной деятельности. Во втором подходе нужен педагог-наставник (тьютор), способный организовать рефлексию и обсуждение разного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга.

Практика (практикум) является первой пробой входа в профессиональную деятельность в условиях поддержки и наставничества, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Современное понимание практики сводится к тому, что она не может быть построена как освоение и копирование профессиональных действий. Она должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение *общего способа профессионального действия,* из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных действий для разных условий профессиональной деятельности. Это связано с тем, что подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально невозможно. Из этого следует, что студенту нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях, которые ему не встречались в процессе обучения.

Из этого следует, что главной целью педагогической практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, то есть, по сути, *метапрофессиональных компетенций*, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору алгоритмов, которые могут не работать в изменившихся условиях. Будущему педагогу нужно не просто научиться хорошо проводить урок в конкретном классе под руководством опытного педагога-наставника, а научиться так организовывать урок, чтобы его можно было провести в любом классе по количеству и составу детей.

По мнению А. Н. Саврасовой, «педагогическая практика в современном вузе является фактически единственно доступным вариантом получения такого опыта» [6, с. 56]. Также она отмечает, что современное понимание педагогической практики в рамках новой образовательной парадигмы – это не что иное, как формирование профессиональных компетенций будущих педагогов на этапе вузовского обучения, которое является целенаправленным регулируемым процессом посредством использования моделируемых профессиональных задач и реальных профессиональных ситуаций. Преимущество такой практики в том, что она предоставляет студентам возможность получить первый опыт профессиональной деятельности, наличие которого является важным показателем формируемой профессиональной компетентности.

В некоторых вузах педагогическая практика проходит на завершающем этапе обучения; в других – практика носит непрерывный характер и рассматривается как органическая часть учебно-воспитательного процесса в вузе, являясь в то же время способом приобщения студентов к опыту профессиональной деятельности в период их обучения в системе высшего образования.

При этом непрерывная педагогическая практика, согласно компетентностной парадигме, должна носить системный характер, то есть большую направленность и высокую степень мобилизации организационных и педагогических ресурсов для повышения качества обучения и подготовки педагога нового поколения. Освоение общего содержания непрерывной практики должно обеспечивать решение целого класса профессиональных задач. Введение непрерывной педагогической практики позволяет студенту глубже постичь сущность педагогического процесса, смысл профессионально-педагогической деятельности.

Исходя из этого, можно выделить следующие особенности непрерывной педагогической практики:

– ориентация задач педагогической практики на новые требования ФГОС ВО;
– умение студента оценить собственные образовательные достижения;
– интегративный характер формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций через единство теоретической и практической подготовки;
– открытость практики к внешним запросам и постоянное взаимодействие с работодателями;
– создание программного обеспечения, способствующего созданию педагогических условий успешности проведения практики.

Структура модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров может быть следующей:

• первый цикл – общая ориентировка в профессии и становление мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности (первичная профессиональная социализация). Реализуется по преимуществу в первом–третьем семестрах;

• второй цикл – вхождение в профессию уже на уровне способностей к профессиональной деятельности. Реализуется по преимуществу в четвертом–восьмом семестрах.

Если в первом цикле подготовки педагога происходит освоение основных способов профессиональных действий, связанных с требованиями профессионального стандарта, то во втором – «переходе к учебно-производственной квазисамостоятельной практике» – выявляется неэффективность некоторых из этих действий и возникает необходимость в выяснении причин этого и перестройке типового профессионального действия в действие уникальное для новых условий его реализации.

Например, в систему педагогической практики будущих педагогов профиля «Начальное образование» включаются следующие ее виды.

1. Учебно-ознакомительная практика «Введение в педагогическую профессию» (первый курс). Основная цель – ознакомительная. Познакомиться с различными типами образовательных учреждений, особенностями построения образовательной деятельности, первичное знакомство с профессиональным стандартом педагога. Ведущий прием – включенное наблюдение образцов профессиональных действий педагога-наставника и других педагогов.

2. Учебная исследовательская практика (второй курс). Основная цель – формирование у студентов начальной профессиональной компетентности через различные виды деятельности в информационно-образовательной среде, выработка информационных, коммуникативных, исследовательских и рефлексивных компетенций в педагогической деятельности. Основным содержанием практики является ознакомление студентов с общими методологическими проблемами организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста. Ведущий прием – коммуникативно-организаторская, исследовательская, проектная деятельность.

3. Учебная практика «Первые дни ребенка в школе» (пятый семестр). Основная цель – активизация познавательной деятельности студентов и формирование у них опыта научно-исследовательской деятельности в ходе решения прикладных задач, специфических для области их профессиональной деятельности. Ведущий прием – выявление педагогических проблемных ситуаций, составление и решение педагогических задач; проведение мини-исследований.

4. Педагогическая практика «Пробные уроки» (шестой семестр). Основная цель – выработка у студентов профессиональных умений

и навыков организации и проведения учебно-воспитательного процесса в школах различного типа. Ведущий прием – обучение студентов творческому применению на практике знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин и частных методик; развитие умений осуществлять исследовательскую деятельность; формирование методологической культуры студентов.

5. Преддипломная практика (седьмой семестр). Основная цель – формирование индивидуального стиля педагогической деятельности. Содержание: осуществление самостоятельно профессиональной деятельности; совершенствование профессионального мастерства; выявление уровня квалификационной подготовки студента. Ведущий прием – организация учебной и воспитательной деятельности учащихся; проведение самодиагностики уровня сформированности психолого-педагогических знаний и умений в процессе практической деятельности студента; рефлексия формируемых профессиональных действий студента.

Непрерывная педагогическая практика в этом случае понимается как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. Эта система предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, степени теоретической обеспеченности, степени самостоятельности и уровня подготовки студентов.

Понимание структуры профессионального знания педагога как знания, прежде всего, практического предполагает принципиальное изменение отношения к школе в рамках подготовки педагогов. Анализ последних исследований по данному вопросу позволил выделить три основные модели педагогического образования, которые можно условно назвать как традиционная программа входа в профессию на базе школы и сетевое взаимодействие «школа–институт».

Таблица 1

Основные модели педагогического образования в условиях практико-ориентированного подхода

№	Модели педагогического образования	Источник знания	Место практики
1.	*Традиционная*	Теоретическое знание (предмета и методов преподавания) как основное знание о профессиональной деятельности педагога	Переход к практике для иллюстрации сформированного в институте знания

Продолжение таблицы 1

№	Модели педагогического образования	Источник знания	Место практики
2.	*Программы входа в профессию* на базе школы	Основным источником такого знания являются школа и педагог, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будущего педагога. Знание о преподавании – это, прежде всего, практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятии педагогических решений. Теория нужна, но не определяет сути подготовки педагога. Роль института не основная, а вспомогательная	Ведущее обучение – непосредственно через практику
3.	*Сетевое взаимодействие «школа – институт»*	Основной источник практического знания (в том числе базовых профессиональных действий) – в школе, а рефлексии и способности к самостоятельному профессиональному развитию – в институте	Школа (как партнер института по реализации ОПОП) отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий. Институт отвечает за рефлексию этих действий и формирование профессионального мышления, способности к реализации профессиональных действий в новых условиях (благодаря научному методу), к перестройке профессиональных действий

Таким образом, практико-ориентированный подход:

– в *традиционной модели* оказывается несостоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения профессионального стандарта педагога;

– в *программах входа в профессию* на базе школы – неэффективный в условиях изменяющихся образовательных потребностей

учащихся и не обеспечивает возможность собственного профессионального развития – развития своей деятельности, в том числе и на основе рефлексии собственного опыта;

– *при сетевом взаимодействии «школа – институт»* – эффективный, так как наблюдается формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога. Подготовка учителя, способного к такой профессиональной деятельности, не сводится только к усилению практической подготовки и освоению некоторого набора стандартных профессиональных действий, а рассмотрению самих этих действий с помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления.

Реализация взаимодействия института с общеобразовательной организацией, построенного на принципах партнерства, предполагает принципиальный пересмотр подхода к организации практики. Школа с этой точки зрения рассматривается как равнозначный участник подготовки будущего педагога. Это связано с пониманием невозможности подготовить к профессиональной деятельности вне школы, в которой представлены образцы реальных профессиональных действий и технологий, а также работают педагоги, являющиеся обладателями формирующих компетенций.

Отбор такой школы в качестве возможного и равноправного партнера по реализации педагогической подготовки должен быть направлен, прежде всего, на верификацию того, обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля или долгосрочной производственной практики. Это и оценка кадрового потенциала школы как возможного партнера с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами (в данном случае будущими педагогами).

Совместная работа института и школы предполагает сертификацию отобранной организации в качестве партнера:

– оформление договорных отношений;

– разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога;

– разработку контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций;

– организацию научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента;

– постановку задач и сопровождение научно-исследовательской работы студента, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента;

– организацию теоретического обобщения итогов практической работы и др.

Важным условием эффективности работы педагога-наставника со студентом-практикантом является не ситуативный, а продуманный способ его деятельности в соответствии с *разработанной программой практики*. Разработка такой программы включает составление списка педагогических проблем (задач), которые будут предложены студенту в процессе практики. Решение таких задач предполагает освоение набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога. Программа должна указывать – какими знаниями и компетенциями должен обладать студент до начала практики и по ее окончании, а также как будет оценивать достижение формируемых компетенций.

Реализация совместной программы предполагает два вида оценки сформированности профессиональных компетенций:

• педагогом-наставником, который по итогам практики делает соответствующие записи в *характеристике будущего педагога*, экспертно оценивая уровень овладения профессиональными действиями;

• и на основе использования институтом *профессионального теста*, независимого от школы-партнера и разработанного на основе требований профессионального стандарта.

Успешное прохождение такого теста большинством студентов, проходивших практику в школе-партнере, означает, что качество практической подготовки в ней соответствует требованиям профессионального стандарта.

Учебная работа студента-практиканта в процессе прохождения практики под руководством опытного педагога-наставника предполагает включенное наблюдение образцов профессиональных действий педагога-наставника и других педагогов, участие в анализе урока, планирование уроков (индивидуальное или в группе с другими студентами-практикантами), совместное проведение урока вместе с педагогом-наставником, самостоятельное проведение урока, проверку самостоятельных и контрольных заданий учащихся и целый ряд других видов профессиональных действий. По мере прохождения практики студент-практикант должен осуществить под руководством педагога-наставника переход от действия, осуществляемого под полным контролем, к действию, осуществляемому с некоторой помощью, и, наконец, к квазисамостоятельному профессиональному действию.

Необходимо обратить внимание на различение ролей педагога-наставника и группового руководителя практики от института.

Профессиональная задача педагога-наставника – отвечать за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для студента-практиканта в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися.

Задача группового руководителя от института – в большей степени связана:

– с организацией формирования списка педагогических проблем, интеграцией теоретического материала как средства решения педагогических проблем;

– с отработкой инструментария готовности к осуществлению профессиональных действий;

– с рефлексией в отношении к результатам действий студента-практиканта (научных исследований, модельных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях).

Реализация предыдущих требований, направленных на усиление практической подготовки, связанной не только с освоением стандартных профессиональных действий-приемов, но и направленной на формирование широкой способности к построению эффективных профессиональных действий в условиях неопределенности и появления новых условий их реализации, невозможна без изменения роли, места и содержания исследовательской подготовки будущих педагогов [9, с. 4].

Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, оказывается возможным, если в ходе такой подготовки у самого студента происходит не просто формирование *способности к осуществлению профессиональных действий* в соответствии с требованиями профессионального стандарта, но и формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого исследовательских компетенций и *способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий*. Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение).

Подготовка, направленная на достижение такой цели, на наш взгляд, в полной мере реализует системно-деятельностный подход в педагогическом образовании. Достижение указанной цели (способности к самостоятельному профессиональному развитию) предполагает, таким образом, решение двух тесно связанных задач в подготовке педагога: формировании исследовательских компетенций и организации рефлексии собственного способа профессионального действия.

В этом случае действия группового руководителя состоят не в дублировании действий педагога-наставника, а в организации действий студентов-практикантов по изучению причин затруднений, организации рефлексии (групповой и индивидуальной) и организации построения нового более совершенного профессионального действия. Важным результатом такого практико-ориентированного подхода является не только построение профессионального действия, более адекватного новым условиям его реализации, но и понимание такого действия в пространстве возможных действий. Это позволит обеспечить переход от натаскивания на узкий набор освоенных действий к более глубокой и содержательной ориентировке будущего педагога в пространстве профессиональной деятельности, способности изменения и развития своих профессиональных действий.

Таким образом, на первом этапе профессионализации происходит формирование профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта, а ключевой фигурой оказывается школьный педагог-наставник, способный обеспечить формирование способности к осуществлению таких действий в процессе показа образцов, планирования и анализа профессиональных действий студента-практиканта.

На втором этапе профессионализации осуществляется формирование исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к своим действиям. Такой подход к подготовке педагогов означает переход от подготовки на элементарном уровне к подготовке на общем уровне, который предполагает вовлечение метакогнитивных процессов и процессов принятия решений. Ключевой фигурой становится групповой руководитель, обеспечивающий групповую работу студентов, организующий интериоризацию новых знаковых средств (научных методов оценки причин затруднений) и собственно групповой и индивидуальной рефлексии.

Такое усиление роли исследовательской подготовки и рефлексии профессионального действия будущего педагога тесно связано с попыткой реализации практико-ориентированного подхода.

Таким образом, обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что в учебном процессе института предполагается несколько видов педагогической практики, каждая из которых имеет свою обособленную цель и задачи. С нашей точки зрения, все предполагаемые виды педагогической практики должны преследовать одну глобальную цель – формирование профессиональных компетенций и, как следствие, профессиональной компетентности педагога. Соответственно, педагогическая практика должна рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование ряда профессиональных компетенций будущего педагога. Мероприятия практико-ориентированного обучения отражают интересы не только института, обучающихся, но и образовательных организаций – партнеров образовательной деятельности по подготовке будущего педагога.

Педагогическая практика рассматривается в качестве интегрирующего и стержневого компонента личностно-профессионального развития студентов. Следовательно, практика – это процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Рассмотрим это на примере учебной исследовательской практики студентов. Цель практики – формирование исследовательского подхода к педагогической деятельности в ходе овладения практическим опытом решения конкретных педагогических задач. Основным содержанием учебной исследовательской практики является ознакомление студентов с общими методологическими проблемами организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста.

Задачами учебной исследовательской практики бакалавров являются:

• *содержательно-деятельностные:*

– развитие у студентов склонности к исследовательской деятельности, стремления находить нестандартные решения профессиональных задач;

– овладение базовыми и специальными исследовательскими компетенциями в области начального образования;

• *ценностно-мотивационные:*

– формирование личностного, эмоционально-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности, создание основы для профессиональной мотивации;

• *когнитивные:*

– практическое освоение этапов и различных средств исследовательской деятельности; знать принципы и правила организации исследования;

• *коммуникативные:*

– освоение различных форм педагогического общения в образовательной деятельности;

• *рефлексивные:*

– формирование у студентов компетентностного подхода к оценке педагогической деятельности в ходе наблюдения и анализа эффективности учебного процесса.

Учебную деятельность студентов на этом этапе необходимо организовать как процесс решения научно-практических проблем, позволяющих каждому студенту осуществлять личностно-деятель-

ностную самореализацию. Данный подход обеспечивает переход подготовки студента от простого исполнения репродуктивных, частично поисковых заданий преподавателя до самостоятельного выполнения исследовательской работы. Студент выступает не в роли пассивного объекта – получателя готовой, систематизированной и ранжированной информации, а в роли субъекта познавательного процесса. Таким образом, по уровню познавательной деятельности эта работа является исследовательской, но по функциональному назначению она носит учебный характер. Ее основная цель – способствовать более прочному, чем при восприятии готовых сведений, усвоению знаний, обеспечить активное владение научной информацией. Теоретические положения не заучиваются в виде словесных формул и стереотипных положений, а вырабатываются или извлекаются из специальной литературы, проверяются на практике и усваиваются в их соотнесенности с собственным опытом студента.

Практика включает в себя два взаимосвязанных элемента:

– обучение студентов элементам исследовательской работы, привитие им навыков этого вида деятельности;

– собственно учебные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей кафедры.

В подготовительный этап включены такие действия, как: подготовка индивидуального плана студента; знакомство с информационно-методической базой образовательной организации (изучение и обобщение педагогического опыта данной организации); встречи с педагогами и выявление научно-методической темы педагогического коллектива и педагога (приближение проблематики НИР и НИРС к образовательному полю региона); выявление трудностей в деятельности данного педагога и образовательной организации (расширение поля социально-личностного развития студентов) и др.

Учебная исследовательская практика проводится с отрывом от учебного процесса в течение трех недель в четвертом семестре. Особую роль в организации данного вида деятельности играет образовательное учреждение, на базе которого проводится практика. На наш взгляд, это должна быть специально подготовленная площадка. Ее необходимо рассматривать как модель профессиональной среды, обеспечивающей современное качество образования. Нами было выбрано МБОУ «Гимназия № 2 г. Южно-Сахалинска» как носитель актуального опыта инновационного подхода в образовании младшего школьника. Это дало возможность обучению студента основам системно-деятельностного обучения как главного условия реализации ФГОС НОО, что соответствует профессиональному стандарту педагога. Данная площадка большое внимание уделяет вопросам формирования учебной самостоятельности младшего школьника. «Снимая» формы и приемы действий учителя, студент через рефлексию

формирует собственную деятельность, в том числе исследовательскую компетенцию. Обучение происходит внутри реального образовательного процесса, где студенты решают вначале поставленные педагогические задачи по тематике данной площадки, а затем имеют возможность проявить собственный интерес к изучаемой проблеме и апробировать уже самостоятельный готовый продукт. Данный подход отвечает требованиям формирования индивидуальной образовательной траектории развития исследовательской компетенции. В качестве первого условия мы выделяем осознание студентом цели, задач, методов, построения логической структуры исследования за счет решения исследовательских задач.

Практика предусматривает:

• *первый этап:*

а) самостоятельную теоретическую подготовку педагогической проблемы «Формирование учебной самостоятельности младшего школьника»;

б) анализ студентом педагогической проблемы:

– объяснение причин возникновения данной проблемы (решение разноуровневых исследовательских задач);

– формулировку и описание своего собственного взгляда на проблему (по результатам анализа урока и теоретического изучения данной проблемы);

– обоснование способов решения проблемы (с учетом теоретических знаний, полученных в вузе);

– описание хода решения проблемы;

– обоснованные выводы об эффективности используемых способов решения проблемы;

в) анализ (описание) опыта работы учителя-предметника (по результатам анализа урока), беседы с учителем, администрацией;

• *второй этап:*

а) непосредственное участие в образовательном процессе: выполнение самостоятельной проектной деятельности по теме исследования;

б) оформление продукта, презентация, защита.

Происходит полное «погружение» и раскрытие «кухни» работы педагогического коллектива. Использование такой формы заданий способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию научного содержания теоретических знаний, осмысленному их усвоению. Как правило, на первом этапе эти учебные исследования носят пропедевтический характер, что позволяет вследствие наблюдения закономерностей сформулировать гипотезу дальнейшего исследования, обеспечивая возрастающую самостоятельность студента в проведении исследования и оформлении его результатов.

На втором этапе практики студент определяет свой собственный

вопрос-исследование. Выполнение заданий становится для ряда студентов основой содержания курсовых и дипломных работ.

Общая схема исследования на этом этапе учебной исследовательской практики может быть следующей:

1. Определение объекта исследования (Что изучаю?).
2. Изучение известного об объекте (Что известно?).
3. Постановка проблемы и определение предмета исследования (Какие трудности? Какие трудности хочу разрешить?).
4. Выбор методов проведения исследования.
5. Выдвижение гипотезы (Какое предположение?).
6. Построение плана исследования.
7. Осуществление и описание процесса исследования (Что делаю?).
8. Проверка гипотезы (Верно ли предположение?).
9. Оценка полученных результатов (Насколько полезен? Как использовать? Где использовать?).

Работы должны содержать релевантную информацию и ресурсы из большого многообразия подходящих источников. По итогам второго этапа предоставляется защита проекта исследовательского характера. Такая логика построения содержания практики позволяет «пройти» студенту по уровням развития исследовательской компетенции. Характеристика уровней может быть следующей:

– элементарный (студент принимает учебную исследовательскую задачу, по образцу ставит цель, задачи, план исследования; умеет работать со списком литературы);

– базовый (с большой долей самостоятельности умеет поставить исследовательскую задачу и выполнить этапы исследования; результаты не отличаются оригинальностью, но тема и решение исследования чаще нестандартны);

– повышенный (исследование студента является полностью самостоятельным, оригинальное решение, умеет представлять в разных формах результаты своей деятельности).

Определение уровня владения базовыми компетенциями происходит с помощью заполнения анкет самообследования, метода наблюдения и анализа исследовательских работ студентов, с помощью балльно-рейтинговой оценки и портфолио обучающегося.

Возможно выполнение специальных видов работы, которые позволяют развить необходимые для конкретного студента умения и навыки. Ниже представлен ряд персональных проектов, направленных на формирование исследовательской компетентности:

• особенности формирования контрольно-оценочной самостоятельности учащихся первого класса;

• условия формирования учебной самостоятельности младшего школьника;

• педагогическая рефлексия на основе отношения «учитель – ученик»;

• степень влияния стиля общения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся: изучить стиль общения учителя со школьным классом (определить степень влияния стиля общения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся; сформулировать рекомендации по совершенствованию стиля общения учителя);

• создание учебно-познавательной атмосферы на уроках (используемые методы обучения на уроках; комплекс дидактических игр для активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках по предмету);

• ведущие мотивы учения младшего школьника (определить ведущие мотивы учения учащихся класса; выделить условные группы учащихся; сформулировать рекомендации по работе с каждой группой);

• определить влияние речевого поведения учителя на активизацию познавательной деятельности учащихся.

От учебных исследований не следует ожидать объективно ценных научных результатов: занимаясь этим видом работы, студент, как правило, «открывает для себя» то, что фактически уже известно науке. Но эта система мероприятий приобщает его к исследовательской деятельности, способствует развитию инициативы, индивидуальных интересов студентов, которые повышают у студентов интерес к учебе, к самостоятельной творческой деятельности. При этом исследовательская работа студентов должна являться не дополнением к учебно-воспитательному процессу, а его органичной составляющей, что и является сущностью практико-ориентированного подхода.

В отчете о работе отражаются и результаты самодиагностики студента:

а) какие знания составили теоретическую основу исследовательской деятельности;

б) какие умения развивались;

в) какие профессионально значимые качества и свойства личности проявились;

г) какими знаниями необходимо овладеть в будущем;

д) каким умениям надо научиться;

е) какие личностные качества следует развивать в себе.

Результаты диагностики показали, что 80 % студентов первого курса до практики находятся на элементарном уровне. Не обладают активной позицией, стремлением заниматься исследовательской деятельностью. Недостаточно развиты умения работы с литературой, в составлении рефератов, сообщений. Однако уже в конце первого этапа практики картина изменяется. Студент в самоанализе собственной деятельности отмечает формирование умения определять и де-

тально описывать цель деятельности, учитывая контекст; составлять логически последовательный план достижения цели; деятельность проводить, соответствуя данному плану; выбирать методы работы с помощью преподавателя. Наблюдается желание в практической деятельности. Студенты объединяются в группы по интересам исследования, вступая во взаимодействие (дискуссии, обмен опытом, аргументация и доказательство собственной позиции). Но по-прежнему необходимы постоянная роль и контроль преподавателя.

После второго этапа практики почти половина студентов продемонстрировали владение способностью анализировать и обобщать информацию, планировать и выполнять небольшие исследовательские проекты. 12 % студентов могут выступать в качестве оппонентов исследовательских работ сокурсников, критически относиться к информации. Наблюдается тесная связь с научным руководителем. Данный вид практики способствует развитию умений последовательно и тщательно анализировать свою работу исходя из поставленной цели; обозначать возможности дальнейших исследований. В процессе выполнения учебных исследований будущие педагоги учатся самостоятельно проводить исследования, применять свои знания при решении конкретных научных задач; проявляют готовность к проведению прикладных исследований; формированию инновационных идей и разработок; некоторым студентам можно предлагать проведение дополнительных фундаментальных исследований.

Достаточно интересен подход к построению образовательной программы по модульному принципу. Основной структурной единицей образовательной программы становится не учебная дисциплина, а объединяющий их модуль. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Модуль должен быть дополнен существенной долей практикума, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной практико-ориентированной среде. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которые в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания и умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функций) будущего педагога.

Изучение содержания модуля предполагает вначале знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий в условиях учебно-ознакомительной практики, выполнение в ряде случаев самостоятельных профессиональных проб и формулирование

списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия.

После этого в изучение включаются теоретические курсы с большой долей практикума. Это позволит как теоретически, так и практически решать поставленные педагогические задачи (проблемы), взаимосвязанные общим основанием профессиональных действий, требующих знание этого содержания. Важно при этом, что организованное таким образом изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максимально активной самостоятельной работе самих студентов (в том числе в групповых формах): отработка необходимых приемов, методов, методик, то есть конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий. Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, то есть его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации.

Затем опять практика в условиях школы – апробация освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации, специально организованной рефлексии. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия студентом в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности. Наиболее важно организовать психолого-педагогические исследования, направленные на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия [3].

Данное понимание практики позволяет рассматривать ее в качестве одного из основных условий профессионального самоопределения студента, выполняющего интегрирующую функцию между теоретическим и практическим обучением будущего педагога.

Рассмотрим второе направление, которое связано с формированием у студентов компетенций через максимальное приближение содержания учебных дисциплин студентов к их будущей профессии.

Введение понятия компетентности как интегральной характеристики деловых и личностных качеств отражает не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности (В. А. Сластенин). А саму эту компетентность можно рассматривать как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования. Компетентностный подход в образовании, по определению В. П. Беспалько, это «определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [2, с. 6].

К основным принципам такого практико-ориентированного подхода можно отнести следующие:

1. Принцип практико-ориентированного целеполагания.

Согласно этому принципу, процесс обучения каждого студента происходит на основе и с учетом его личных целей, связанных с получением определенного набора компетенций. Это связано с тем, что независимо от степени осознанности своих целей человек живет с потребностью и возможностью ставить и достигать их. Будущему педагогу важно осознать практическую значимость изучаемого учебного материала, понять перспективы своей профессиональной деятельности, увидеть образцы подлинного педагогического творчества. Данный принцип опирается на способность студента ставить цели своей деятельности. В развитии целеполагания большое значение играет самоопределение студента по отношению к конкретному учебному вопросу или всему учебному курсу. Индивидуальные цели студентов постепенно занимают все больше места в системе их образования; любая образовательная ситуация или технологический этап обучения выступают поводом для первичного целеполагания студента, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. Именно оно позволяет поставить для себя конкретные цели и задачи, на основе которых он будет осуществлять затем свою образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий.

Таким образом, принцип практико-ориентированного целеполагания предусматривает необходимость осознания своих целей. Студент обозначает интересующие компетенции, обсуждает их, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой. В результате студент учится соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами.

2. Принцип образовательной рефлексии.

Рефлексия – это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей. Студент осознает не только что-то сделанное, но и способы этой деятельности. Рефлексия – необходимое условие, для того чтобы студент и преподаватель видели схему организации образовательной деятельности, конструировали ее в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты.

Формы образовательной рефлексии различны: письменное обсуждение, анкетирование, эссе, графическое изображение происходящих изменений, работа в группах, различные практикумы с соответствующим самоанализом.

Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов предполагает следующую последовательность:

– развитие направленности студентов на рефлексивную профессиональную деятельность (формирование потребностей, мотивов, ценностных ориентаций), стремления к реализации нововведений и инноваций, готовности действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности;

– включенность студентов в процесс решения нестандартных профессиональных задач;

– формирование способностей к переосмыслению своих личностных и профессиональных стереотипов, адекватной самооценки, самоанализа профессионального роста, без чего невозможна положительная динамика развития рефлексии.

Профессиональная «Я-концепция» личности включает мнение индивида о себе, то есть образ «Я», представление о сущности профессии и самооценку собственного опыта.

Таким образом, практико-ориентированное обучение предоставляет широкие возможности студенту для своеобразной «проверки» «Я-концепции», для уточнения образа «Я» (реального и идеального), для самопознания, расширения диапазона знаний о профессии и ее требованиях к человеку, самообразования и накопления практического опыта.

3. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.

Реализация потенциала образовательной программы возможна лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности. Необходимо дать студенту возможность выбора способов достижения целей, темы исследовательской работы, форм ее выполнения, поощрять собственный взгляд на проблему и ее реализацию. Студент может не только выбрать образовательные компоненты из предлагаемого ему набора, но и создать собственную образовательную траекторию, индивидуальный образовательный маршрут.

Необходимы следующие действия по организации данного процесса:

- структурирование образовательного процесса (согласование с мотивами, целями, образовательными потребностями, с возможностями образовательной среды);
- сопровождение (осуществление тьюторской поддержки, консультативная помощь, проведение специальных занятий);
- регулирование (использование адекватных форм деятельности);
- результативность (четкое определение ожидаемых результатов в виде формирующих компетенций).

Чем большую степень включения студента в конструирование собственного образования обеспечивает преподаватель, тем полнее оказывается индивидуальная творческая самореализация. При этом надо учитывать, что свобода самовыражения и выбора образователь-

ной траектории студента предполагает заданность его способов деятельности. Студент получает приращение компетенций тогда, когда овладевает способами креативной, когнитивной и организационной деятельности.

Принцип выбора образовательной траектории означает, что при освоении учебных дисциплин возможно получение компетенций разного уровня как по теоретическим, так и практическим аспектам.

Для реализации этого принципа преподаватель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать иные смыслы образования, которые могут быть у студента.

На наш взгляд, реализовать такой вид практико-ориентированного подхода можно, например, через целенаправленную исследовательскую деятельность студента, вытекающую в курсовую и дипломную работу.

4. Принцип продуктивного обучения.

Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение обучающимися образовательного продукта. Сформулированные обучающимися цели обучения, составленные ими планы, найденные способы деятельности, рефлексивные суждения и самооценка являются продуктами их образовательной деятельности наряду с исследованиями, выполненными работами, заданиями, тестами и др. Согласно этому принципу, главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов.

Задачей преподавателя при конструировании учебной дисциплины является включение специального набора заданий для самостоятельной работы, причем вариативного характера: разные способы решения, содержание и стиль изложения, форма предъявления, уровень сложности, различная целевая и профессиональная направленность, технология выполнения и др.

Таким образом, образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных и профессиональных качеств, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и профессиональному прообразу деятельности.

5. Принцип личностной значимости образовательной продукции студента.

Полученные личностно-значимые знания большую роль играют в становлении его как личности. С одной стороны, человек, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, подчас более оригинальный, чем общепризнанное его решение.

С другой стороны, акцент делается на исследование реальных процессов, а не на изучение информации о них. Традиционная деятельность «по изучению знаний» уступает место собственной деятельности по «добыванию знаний». В результате образовательная деятельность приобретает продуктивный личностный характер, а усвоение общеобразовательных стандартов происходит через сопоставление с собственными приобретаемыми компетенциями.

Однако этот принцип дополняется существенным требованием: объекты познания и применяемые методы познания должны соответствовать реальным практическим объектам и методам, которые имеются в изучаемой области деятельности (А. В. Хуторской).

6. Принцип поддержки творческой деятельности студента.

Чтобы организовать творческую деятельность студента, преподаватель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель – вызвать мотивацию и направить деятельность студента в направлении получения компетенций и решения связанных с ними проблем. Любое положительное проявление творчества студента должно находить поддержку преподавателя. Смысл построения ситуаций, в которых студент может проявить самостоятельность, состоит в обеспечении его образовательного движения: места для презентации результатов деятельности, объединения по интересам, консультации, мастерские, мастер-классы (для индивидуальной и групповой работы) и др.

Таким образом, в рамках практико-ориентированного обучения развивается внутренняя мотивация студента, так как появляется возможность свободного выбора способов решения обсуждаемой проблемы; студенты ощущают собственную компетентность. Вот почему в системе современного образования актуальными являются вопросы разработки и внедрения в учебный процесс педагогических технологий, повышающих качество и уровень мотивации, привлекательность процесса познания.

В целях реализации указанных нами выше принципов внедрения практико-ориентированного подхода в образовании необходимо обеспечить:

- практико-ориентированное содержание учебной дисциплины;
- мотивационное обеспечение образовательного процесса;
- сознательность и активность студентов в обучении.

Модель такого практико-ориентированного подхода также должна включать: личностные качества; профессиональную компетентность; предрасположенность к профессиональной деятельности и профессиональную готовность; направленность на собственное профессиональное осознание (осознание и целостную оценку самого себя как личности и как специалиста, своего нравственного облика, интересов, ценностей и мотивов поведения).

Основной акцент в этом случае делается на анализ отношений студента к своей профессиональной позиции педагога. Важную роль здесь играет включенность студентов в профессиональную педагогическую среду: участие в работе методических объединений, в семинарах, конференциях, консилиумах, круглых столах, клубах, индивидуальные и групповые консультации с педагогами, проведение мастер-классов и др.

Средствами реализации данной модели выступают диагностический инструментарий, информационно-методическое обеспечение в виде спецкурсов, программ тренингов, творческих групп и экспериментальных площадок, сопровождение студентов в пространстве индивидуально-профессионального развития.

Задача, требующая решения, таким образом, состоит не только в увеличении практической части программы для обеспечения большей профессионализации подготовки педагогов, но и в принципиальной перестройке ее теоретической части. Система практико-ориентированного обучения предполагает пересмотр существующего учебного процесса, задавая новые требования к его содержанию. При лавинообразном росте информации возникает проблема отбора наиболее важного из конкретной области знания, обеспечивающего полноценную учебную, а затем профессиональную деятельность. Новые ориентиры современного общества в развитии образования порождают особую потребность синтеза в единой системе профессиональной деятельности теоретических, фундаментальных, специальных знаний, практических умений, опыта, духовных ценностей, интенсификации прямых и обратных связей между ними.

Основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы. Целью модернизации становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах.

Изучение теории, связанной с освоением профессиональной деятельности, не может происходить в недеятельностной форме. При этом деятельностный подход предполагает не только анализ профессиональной деятельности, ее моделирование и апробацию осваиваемого образца, но и изучение теоретического содержания, которое, прежде всего, связано с результатами самостоятельной (групповой) работы студентов по этому содержанию. Переход от тотального «говорения» преподавателя к лекциям, задающим методологический взгляд на изучаемое содержание, интерактивным по форме и содержанию, анализу самостоятельной (групповой) работы самих студентов. Такой подход позволяет не только сократить необходимые для

этого часы (ресурсы на теорию), но и существенно повысить качество изучения теории. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, тем более учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Практико-ориентированный подход к подготовке педагогических кадров предусматривает:

– определение задач и содержания подготовки студентов с учетом выявленных педагогических проблем, существующих в профессиональной деятельности педагогов, в образовательных организациях;

– диагностику профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги-практики, и учет их при определении всех компонентов подготовки кадров;

– освоение студентами современных технологий в процессе учебной и внеучебной деятельности в вузе;

– изучение и формирование заказа органов образования, работодателей на подготовку педагогических кадров для системы образования;

– целевое систематическое взаимодействие вуза с образовательными учреждениями, органами образования.

Так, в образовательной программе профиля «Начальное образование» представлены спецкурсы по выбору: «Кружковая работа в начальной школе», «Проектная деятельность в начальной школе», «Внеурочная предметная работа младшего школьника» и др.

В программу практической деятельности по этим учебным дисциплинам включены вопросы формирования познавательного интереса младшего школьника, мотивации учения и др. Особое внимание уделяется организации процесса общения, развитию умения оказать индивидуальную помощь учащимся в различных видах деятельности и сферах взаимодействия как со сверстниками, так и с взрослыми.

В спецкурсе «Здоровьесберегающие технологии в современной начальной школе» большое внимание уделяется вопросам валеологической грамотности младшего школьника. Для ее формирования студенты готовят и проводят на базе школы валеологические недели, конкурсы и игры, праздники здоровья, образовательные путешествия, организуют исследовательскую работу по вопросам здоровьесбережения и др. Умение осуществлять целенаправленную работу в школе в состоянии лишь тот, кто сам был участником такого вида деятельности. Понятно, что, уделяя большое внимание валеологической культуре, здоровому образу жизни учащихся, студент начинает обращать внимание на собственный образ жизни. Можно

сказать, что повышается не только профессиональная компетентность будущего педагога, но и происходит становление здоровой личности.

В ходе реализации практико-ориентированного подхода студенты должны взаимодействовать с другими элементами образовательной системы:

1) вузы, профессиональные образовательные центры и другие образовательные учреждения;

2) социальные и общественные организации, информационно-образовательные центры;

3) государственные, региональные и муниципальные органы власти;

4) центры сертификации и аккредитации;

5) выставочные центры, площадки для проведения конференций, симпозиумов и конкурсов и др.

Проводя анализ результатов от внедрения практико-ориентированного подхода в учебный процесс, необходимо провести оценку продуктивности и качества учебного процесса. Кроме того, по каждому критерию должно быть установлено его конкретное оптимальное значение. На определенных этапах внедрения эти критерии должны анализироваться для того, чтобы определить эффективность процесса в целом, выявить его слабые места и внести коррективу учебного плана и рабочей программы подготовки студента.

Общеприняты следующие показатели эффективности внедрения практико-ориентированного подхода:

– репутация и развитие вуза;

– трудоустройство выпускников (потребность школы в кадрах);

– рейтинги обучающихся, степень освоения профессиональных компетенций;

– наличие при вузе особых форм (мест, площадок) профессиональной занятости студентов с целью выполнения ими реальных задач практической деятельности по осваиваемому профилю обучения при участии профессионалов этой деятельности;

– численность студентов и аспирантов, привлекаемых в том числе на оплачиваемой основе к исследованиям в рамках деятельности инновационных и внедренческих структур;

– общий объем научных исследований и разработок по заявкам школы;

– количество проведенных конференций, научных семинаров (в том числе по результатам внедрения практико-ориентированного подхода) и др.

Мониторинг эффективности использования практико-ориентированных методов обучения при подготовке студентов должен проводиться по специально разработанным тестам и анкетам, позволяющим определить уровень знаний, умений и личностно-профессиональных качеств.

Тесты, апеллирующие только к понятийному аппарату дисциплин, позволяют выявить уровень усвоенных знаний. Необходимы другие компетентностные задания, ориентированные на коммуникативные и организаторские способности, максимально приближая студентов к реальной практике работы в условиях школы.

Практико-ориентированная организация процесса обучения бакалавров, безусловно, способствует эффективности их подготовки к выполнению трудовых функций, определенных профессиональным стандартом педагога, и должна выйти на первый план подготовки бакалавров педагогического образования.

Список литературы

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19–27.

2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 6.

3. Бондаренко, Т. Н. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ / Т. Н. Бондаренко, А. П. Латкин // Современные проблемы науки и образования. – № 6. – 2012.

4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования (2013). – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875

6. Саврасова, А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики / А. Н. Саврасова // Известия РАО. – № 3. – 2007.

7. Сластенин, В. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. Сластенин, И. Исаев [и др.]. – М., 2007.

8. American Journal of Educational Research. 2014. – Vol. 2. – No. 8, 683-690 DOI: 10.12691/education-2-8-18 Copyright © 2014 Science and Education Publishing

9. Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu. ru» ISSN: 2074-5885 E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru» 2014. – № 2.

1.3. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА,
БИРЮЛЕВА ЕЛЕНА ИГОРЕВНА

1.3.1. Особенности развития ценностных ориентаций студентов-психологов в практико-ориентированной парадигме высшего образования.

1.3.2. Эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов-психологов в период прохождения производственной практики.

1.3.3. Проектирование программы развития ценностных ориентаций студентов-психологов в период обучения в вузе.

1.3.1. Особенности развития ценностных ориентаций студентов-психологов в практико-ориентированной парадигме высшего образования

Проблема ценностных ориентаций личности вызывает большой интерес у многих отечественных и зарубежных исследователей. Особое значение она приобретает на этапе обучения студентов в высшем учебном заведении, так как именно этот период является сенситивным для освоения и принятия ценностей.

В настоящее время в России происходит обновление содержания высшего профессионального образования. На сегодняшний день к числу основных стратегических направлений модернизации современного образования относится становление компетентного специалиста. Это связано, прежде всего, с высоким уровнем требований современного общества к качеству работ, выполняемых специалистом, увеличением спроса на квалифицированных работников всех сфер жизни общества.

Образовательная среда вуза представляет собой постоянно расширяющуюся сферу жизнедеятельности каждого студента. Она включает в себя непрерывно возрастающее богатство связей будущих специалистов с окружающим миром, раскрывает жизненное значение изучаемых объектов, учит студентов постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях, позволяет преподавателям выявлять подлинную индивидуальность личности студента, создавать условия развития их учебно-профессиональной самореализации.

Ценностные ориентации будущего педагога-психолога выступают в качестве постулатов, необходимых для регуляции своей деятельности, а развитие умений пользоваться ими позволит творчески решать педагогические проблемы. От ценностных ориентаций личности зависит успех в профессиональной сфере, отношение к жизни, целям и средствам удовлетворения этих целей, а также культуры человека в целом.

Большой вклад в изучение ценностных ориентаций внесли такие ученые, как Н. А. Вдовина [6], [7], О. В. Кудашкина [16], Е. В. Пименова [20], М. Рокич [15], С. Л. Рубинштейн [22], Ш. Шварц [14] и др.

В настоящее время наблюдается существенная перестройка ценностей у молодых людей. Формирование системы ценностных ориентаций личности является объектом пристального изучения многих отечественных и зарубежных исследователей, однако при этом наблюдается недостаточная изученность проблемы развития ценностных ориентаций в период прохождения производственной практики студентов-бакалавров.

По нашему мнению, развитие ценностных ориентаций студентов-психологов должно проходить в практико-ориентированной парадигме высшего образования, когда будущий профессионал непосредственно «пробует» себя в деятельности. От адекватной сформированности ценностей зависит возможность создания будущим психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений и реализации себя в профессиональной деятельности.

Практическая направленность обучения является классическим постулатом дидактики высшей школы, кодифицированным в принципе взаимосвязи и единства теории и практики. Проблема практико-ориентированного обучения приобретает особую остроту в настоящее время в связи с введением компетентностных ориентиров функционирования высшей школы, заявленных в современной парадигме образования. Высшее профессиональное образование претерпевает радикальные трансформации в связи с предъявлением ему социального требования готовить выпускника высшей школы таким образом, чтобы он после окончания вуза мог без особых проблем и дополнительной подготовки включаться в реальные трудовые процессы, эффективно используя компетенции, сформированные в процессе обучения.

Л. И. Мартынова в своих работах под практико-ориентированным обучением понимает вид обучения, приоритетной целью которого является развитие у обучающихся способностей и готовности к практической работе, необходимых сегодня в разнообразных сферах профессиональной деятельности, а также достижение понимания, для чего были сформированы данные умения, где и как они используются в реальной практике [17, с. 181].

В настоящее время для того, чтобы в вузе подготовить хорошего специалиста, необходимо построить учебный процесс так, чтобы студент имел возможность проверять, пополнять и использовать свои знания, полученные в ходе теоретического обучения. Для достижения этой задачи в учебных планах всех направлений помимо общепрофессиональных и специальных дисциплин определенная доля учебного времени уделяется практике. Различные виды учебных практик позволяют студенту подтвердить правильность выбранной профессии, наблюдать за тем, как работают профессионалы, получить практический опыт, формировать необходимые умения и навыки, выполнить творческую исследовательскую работу. Такой подход к процессу обучения способствует формированию подготовленного к профессиональной деятельности, конкурентоспособного, мобильного и творческого специалиста.

Многие исследователи уделяют большое значение практике в процессе профессионального образования в вузе. Особенности и виды практик зависят от специальности, учебного плана и общей организации учебного процесса.

Ю. К. Бабанский отмечает, что именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности [3, с. 37].

Ю. Н. Галагузова рассматривает практику в качестве связующего звена между теоретическим и практическим обучением студентов и говорит о приоритетном значении данного вида деятельности. Она создала дидактическую модель профессиональной подготовки специалистов социальных специальностей, которая строится на основе принципов интеграции, детерминации, развития [9, с. 64].

Е. В. Романова считает, что учебная практика – это процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности. Автор считает, что данное понимание практики позволяет рассматривать ее в качестве одного из основных условий профессионального самоопределения специалиста, выполняющего интегрирующую функцию между теоретическим и практическим обучением будущих специалистов, в том числе социальных специальностей. Специфика обучения студентов социальных специальностей, по мнению исследователя, заключается в ярко выраженной направленности студентов на работу с людьми, интересе к социальной ситуации в стране, понимании индивидуальных особенностей клиентов, готовности к бесконфликтному решению проблем и т. д. Все эти особенности работы будущих специалистов социономических

профессий следует учитывать в ходе теоретических, практических занятий, а также в ходе организации и прохождения ими учебных практик. В связи с этим уместно использование практико-ориентированного подхода к организации учебного процесса [21, с. 149].

Необходимость изучения особенностей ценностных ориентаций современных студентов и определение возможных путей их развития обуславливается тем, что от того, какие ценности будут сформированы у юношей и девушек сегодня, зависят путь и перспективы развития нашего общества.

Каждый абитуриент приходит в учебное заведение со своими ценностными ориентациями, сложившимися у него за время учебы в школе, но еще в большей мере вследствие влияния семьи. И чаще всего эти ценностные ориентации имеют узколичностный характер. Профессиональное образование в меру своих сил имеет возможность влиять на ценностные ориентиры учащихся, поскольку в этот период происходит отдаление человека от семьи, в том числе и территориальное (переезд в другой город и т. п.), прежние ценностные ориентации, не подкрепляемые примером извне, могут заменяться другими [20, с. 300].

Таким образом, актуальность развития ценностных ориентаций будущего педагога-психолога в процессе профессионально-ориентированной подготовки обусловлена тем, что именно на этом этапе ценностные ориентации находятся в процессе активного формирования. За время профессионального обучения предоставляется возможность для обретения необходимой устойчивости ценностных ориентаций.

Студенческий возраст представляет особый период жизни и развития личности. В отечественной психологии период юношества характеризуется достижением нового уровня развития внутренней позиции, самосознания и самоуважения, в этом возрасте происходит активное становление личности, построение образа мира, прогнозирование своего места в этом мире, планирование своего будущего и способов самоосуществления [8].

И. А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью [11].

Юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, то есть стремления к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей, выбору своего пути в жизни. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок: овладение понятийным мышлением, накопление достаточного морального опыта, занятие определенного социального положения. Процесс формирования системы ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов. Появление убеждений в юношеском возрасте свидетельствует о значительном качественном переломе в характере становления системы моральных ценностей.

Юношеский возраст является переходным периодом от детства к взрослости. В течение этого периода перестраиваются все прежние отношения к миру и самому себе. Именно этот возраст характеризуется зарождением значимых новообразований, детерминирующих развитие значимых личностных структур.

А. А. Бодалев подчеркивает, что профессия психолога предполагает, что овладевший ею человек на познавательном уровне проявит способность капитально ориентироваться в общем, особенно в единичном, характеризующем психику людей, и хорошо знать причины, которые обусловливают тот или иной тип ее развития или появления в ней конкретных изменений. На уровне поведенческо-инструментальном он сумеет с позиции своей профессии найти и осуществить способы успешного решения любой из проблем, характер которых входит в компетенцию психолога. Естественно, что вероятность достижения именно такого результата после обучения молодых людей на психологических факультетах страны будет выше, если овладевший ею человек на уровне мотивационно-эмоциональном будет относиться к другому человеку как высшей ценности [4, с. 56].

Именно поэтому основной акцент в процессе профессионального обучения психолога в системе непрерывного образования должен быть сделан на развитии ценностно-смысловой сферы будущего психолога. От ее адекватной сформированности зависит возможность создания психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания и осуществления личностных изменений его клиентов.

Система ценностных ориентаций личности на пути восхождения к вершинам профессионализма не является внутренне однородной. В ходе обучения в вузе она проходит ряд своеобразных модификаций, переосмысливается в процессе выработки личностной и профессиональной позиции психолога. В этот процесс вписывается осознание этических норм профессиональной деятельности, определяется доминирование соответствующего уровня в индивидуальной системе ценностей.

Ценностные ориентации личности, являясь отражением образа жизни, определяют не только стиль поведения студента в процессе обучения в вузе, но и мотивацию, и направление его деятельности. Ценностные ориентации являются одной из основ, опираясь на которую у студентов можно формировать определенную направленность в образе жизни, в приоритете ценностной шкалы сознания студентов, в развитии целого комплекса их позитивных качеств, направленных на активно-деятельное участие в жизни общества.

Образование в ценностных ориентациях студенческой молодежи в первую очередь относится к инструментальным ценностным ориентациям. Обусловлено это тем, что большинство студентов придерживаются установки на получение диплома как условия поиска выгодной работы, чтобы заложить основу материального благополучия, получить более высокий социальный статус, иметь возможности профессионального роста, улучшения качества жизни. Такая позиция характеризует снижение значимости общечеловеческих ценностей, рассогласование личных и социальных ценностей и норм. Таким образом, высшее образование все более приобретает прагматическую и инструментальную ценность в молодежной студенческой среде [28, с. 71].

Система ценностных ориентаций современных студентов характеризуется индивидуализацией ценностных ориентаций. В ситуации мировоззренческой дезориентации произошла скрытая деформация норм и образов поведения молодежи, переориентация с общественных проблем на личные, наблюдается преобладание материальных ценностей. Изменились и смысловое содержание, и интерпретация базовых ценностей, среди которых ценности рынка и жизненные стратегии успеха оказались на первом месте. У студенческой молодежи наблюдается несогласованность между ценностными ориентациями и социальным поведением.

Наличие определенной системы ценностных ориентаций личности является необходимым условием возникновения и формирования зрелых жизненных планов, личного и профессионального самоопределения студенческой молодежи.

В психологическом словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского понятие «ценностные ориентации» рассматривается как способ разделения человеком объектов по мере их значимости, ценности формируются при освоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, действиях, интересах, поступках и других проявлениях личности [19, с. 489].

С точки зрения Г. М. Андреевой, ценности представляют собой одновременно мотивационные и когнитивные образования. Они направляют, организуют, ориентируют поведение человека на определенные цели и в то же время детерминируют когнитивную работу с информацией. Ценности выступают для индивида как некоторые критерии оценки действительности, в частности, других людей, а также и самого себя. В то же время ценностные представления являются категориями, при помощи которых человек обозначает те или иные явления мира [2].

М. Рокич впервые дал четкое определение понятию «ценностные ориентации» и разработал легкий в использовании инструментарий. Под ценностями М. Рокич понимает вид убеждений, который имеет центральное положение в индивидуальной системе убеждений. Ценности выступают в роли руководящих принципов жизни. На них основывается поведение человека, его состояние и образ жизни. Автор выделяет два типа ценностей – терминальные и инструментальные [15, с. 26].

По мнению С. Л. Рубинштейна, именно в юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Именно в этот период складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, окружающей действительности, других людях, самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности, формируется осознанное, обобщенное, итоговое отношение к жизни, позволяющее выйти на проблему смысла человеческой жизни [22].

Е. Л. Руднева считает, что ценностные ориентации студентов являются необходимым компонентом их жизненного самоопределения, выражающегося в ценностном выборе ведущих научных идей, образа гражданина, проектирования себя как гражданина и как профессионала. Под профессиональными ценностными ориентациями студента автор понимает элементы внутренней структуры личности, выражающие ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и компонентам будущей профессиональной деятельности [23, с. 130].

Е. В. Пименова отмечает, что основной акцент в процессе профессионального обучения психолога должен быть сделан на развитии его ценностно-смысловой сферы. Автор подчеркивает, что от ее адекватной сформированности зависит возможность создания психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания и осуществления личностных изменений его клиентов [20, с. 301].

А. Н. Нугаева отмечает, что мотивационно-ценностное пространство психологов сегодня нуждается в специальной проработке (уточнении, развитии, осознании места и роли в нем профессиональных ценностей и мотивов). Трансформация и обогащение мотивационных и ценностно-смысловых составляющих жизненного мира личности профессионала происходит в процессе взаимодействия с профессиональной культурой и в реальной жизнедеятельности, одной из составляющих которой является особым образом организованное образовательное пространство. Автор считает, что именно на этапе профессионального обучения в вузе у будущих психологов начинают развиваться те ценности и мотивы, которые в перспективном будущем определяют успешность профессиональной деятельности [18, с. 203].

Н. А. Вдовина и С. В. Сергунина считают, что подготовка будущего специалиста к качественному психологическому оснащению профессиональной деятельности остается актуальной проблемой современности. Ее решение приобретает особую значимость в контексте становления психологической компетентности педагога. Это вызвано тем, что результативность его деятельности, которая существенно влияет на обученность, воспитанность и развитость подрастающего поколения, зависит от качества использования психологической подготовки в процессе профессиональной самореализации [7, с. 20].

О. В. Кудашкина рассматривает ценностные ориентации будущего педагога дошкольного образования. Анализируя и обобщая теоретический материал о содержании ценностной сферы педагога, автор рассматривает ценностные ориентации педагога дошкольного образования как направленность личности на создание, укрепление и распространение ценностей как идеальных объектов особо значимых духовных, социальных, личностных и профессиональных установок, ориентированных на ребенка, его здоровье и безопасность, воспитание и развитие, комфортное пребывание и устойчивую социализацию в образовательном пространстве дошкольного учреждения. Автор дает определение процессу развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования и понимает под данным феноменом поэтапный процесс преобразования ценностей путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием психолого-педагогических условий, объективно способствующих повышению эффективности процесса их совершенствования на этапе вузовского обучения [16, с. 79].

Профессионально-ценностное развитие будущего педагога в своих работах рассматривает Н. А. Вдовина. Она подчеркивает, что профессиональные ценности являются ведущими в системе ценностных ориентаций педагога и определяют профессиональный рост и самореализацию в будущей профессии. Под профессионально-ценностными ориентациями педагога автор понимает систему его устойчивых установок, убеждений, предпочтений, на основе которых выстраиваются избирательные отношения к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности [6, с. 75].

По мнению Н. А. Вдовиной, становление профессионально-цен-

ностных ориентаций наиболее активно происходит в процессе обучения в вузе. Именно в этот период закладываются профессионально значимые качества личности педагога, происходит переосмысление ценностных ориентаций с позиции будущего учителя. Развитие профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога представляет собой процесс поэтапного совершенствования качества их содержания и структуры путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием социальных воздействий, ценностного потенциала вузовской образовательной системы, собственной деятельности в процессе обучения и профессионально-личностного самосовершенствования [6, с. 76].

В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова тоже рассматривают профессионально-ценностные ориентации студентов. Исследователи считают, что именно профессионально-ценностные ориентации являются ядром целостности личности и выражают качественную характеристику смысловой структуры сознания специалиста, служат критерием реализации социальной и профессиональной активности [26].

Е. В. Бондаревская отмечает, что развитие ценностных ориентаций – многоступенчатый процесс. Автор определяет основные задачи формирования ценностных ориентаций, среди которых можно отметить следующие:

– поддерживать индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности;

– развивать и открывать заложенные природой способности и таланты;

– формировать общегуманистические нормы общечеловеческой морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, любви);

– воспитывать уважение к закону, нормам коллективной жизни;

– развивать гражданскую и социальную ответственность;

– формировать потребность в высоких культурных и духовных ценностях [5, с. 29].

Профессиональные ценностные ориентации составляют базовую характеристику личности профессионала, основным содержанием которой является система отношений к ценностям профессии и готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями, значимыми для общества и личности в сфере реализации профессиональной деятельности, а также для различных сторон профессиональной деятельности, к которой у субъекта формируется отношение. В то же время для специалиста важны и ценностные ориентации, не отражающие сущностных характеристик профессиональной деятельности. Эти ценностные ориентации могут отражать социальную значимость профессии, ее статусность, ценности, связанные с теми условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность [12, с. 75].

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, профессиональные ценностные ориентации являются основой жизни человека, через которую реализуется личность, это материальное вознаграждение за труд, средства удовлетворения потребности личности через общественное признание, способы самовыражения, признание обществом индивидуальности личности [1].

По мнению Н. А. Долгушиной, профессиональные ценностные ориентации являются личностным образованием и отражают систему установок, характеризующих отношение личности к профессиональной деятельности как значимой для нее [10, с. 86].

Т. В. Савинова, Е. И. Бирюлева рассматривают ценностные ориентации как компонент профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, под которой понимают особый уровень готовности и возможности специалиста качественно выполнять работу в профессиональной деятельности, при этом самостоятельно решать проблемы и не только самооценивать результаты своей деятельности, но и корректировать их при необходимости [24, с. 217].

Также авторы считают, что именно ценностные ориентации лежат в основе успешной профессиональной самореализации студентов-психологов, под которыми они понимают направленность личности, определяющую ее мировоззрение, активность, подход индивида к себе и обществу в целом, к мотивам и поступкам человека [25, с. 228].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы можем сделать вывод о том, что ценностные ориентации понимаются как важный компонент мировоззрения личности. Подготовка будущего специалиста к качественному психологическому оснащению профессиональной деятельности является особо актуальной проблемой в теории и практике непрерывного образования современного педагога-психолога. Именно юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения.

1.3.2. Эмпирическое исследование ценностных ориентаций студентов-психологов в период прохождения производственной практики

Образовательное пространство высшего учебного заведения включает в себя непрерывно возрастающее богатство связей будущих специалистов с окружающим миром. За годы учебы в стенах вуза студенты раскрывают значение изучаемых объектов, постигают и отрабатывают принципы собственных действий, совершенствуют

и раскрывают свои личностные особенности, развивают свою учебно-профессиональную самореализацию.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

В исследовании приняли участие студенты-бакалавры направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» III–IV курсов в количестве 50 человек.

Для изучения ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» были использованы следующие методики.

1. *«Ценностные ориентации» М. Рокича [15, с. 26]*. Методика основана на ранжировании списка ценностей.

М. Рокич различает два класса ценностей:

1) терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

2) инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Студентам отдельно предъявлялись списки терминальных и инструментальных ценностей, по 18 ценностей в каждом. Испытуемым предлагалось проранжировать представленные ценности.

2. *«Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой [29, с. 18]*. Методика направлена на определение степени выраженности ценностных ориентаций, а также на определение доминирующих ценностных ориентаций личности. Методика содержит 66 вопросов, на которые испытуемый отвечает либо положительно, либо отрицательно.

Степень выраженности каждой из полиструктурных ценностных ориентаций личности определяется с помощью ключа, представленного в бланке ответов. Соответственно этому подсчитывается количество положительных ответов во всех 11 столбцах ценностей. Максимальный балл – это наиболее явно выраженная ценностная ориентация, которая влияет на то, чем человек любит заниматься и к чему реально стремится в жизни.

3. *«Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца [14, с. 57]*. Методика предназначена для изучения ценностно-мотивационной сферы. Основываясь на большом литературном материале, Ш. Шварц выводит из трех универсальных человеческих потребностей основные мотивационные типы.

Тест Шварца состоит из двух частей:

1) «Обзор ценностей» – изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении. Список ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до –1 баллов;

2) «Профиль личности» – исследует ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности. Вторая часть опросника состоит из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до –1 баллов. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемых.

С помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» мы проанализировали иерархию ценностей по двум классам: терминальные и инструментальные. Результаты ранжирования терминальных ценностных ориентаций подростков по данной методике представлены в таблице 2.

Таблица 2

Рейтинг терминальных ценностей подростков по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
1.	Активная деятельность	7	14
2.	Жизненная мудрость	6	12
3.	Здоровье	26	52
4.	Интересная работа	10	20
5.	Красота природы и искусства	1	2
6.	Любовь	23	46
7.	Материально обеспеченная жизнь	21	42
8.	Наличие хороших и верных друзей	3	6
9.	Общественное признание	4	8
10.	Познание	5	10
11.	Продуктивная жизнь	2	4
12.	Развитие	1	2

Продолжение таблицы 2

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
13.	Развлечения	16	32
14.	Свобода	3	6
15.	Счастливая семейная жизнь	19	38
16.	Счастье других	1	2
17.	Творчество	1	2
18.	Уверенность в себе	1	2

У студентов по классу терминальных ценностей преобладающими стали ценности «здоровье» (52 %), «любовь» (46 %), «материально обеспеченная жизнь» (42 %). Незначимыми (2 %) оказались терминальные ценности – «уверенность в себе», «творчество», «развитие», «счастье других».

Результаты ранжирования инструментальных ценностных ориентаций подростков по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Рейтинг инструментальных ценностей подростков по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
1.	Аккуратность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	12	24
2.	Воспитанность	25	50
3.	Высокие запросы	21	42
4.	Жизнерадостность	19	38
5.	Исполнительность	7	14
6.	Независимость	4	8
7.	Непримиримость к недостаткам в себе и других	2	4
8.	Образованность	12	24
9.	Ответственность	10	20
10.	Рационализм	1	2

Продолжение таблицы 3

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
11.	Самоконтроль	3	6
12.	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	3	6
13.	Твердая воля	1	2
14.	Терпимость	1	2
15.	Широта взглядов	4	8
16.	Честность	14	28
17.	Эффективность в делах	1	2
18.	Чуткость	10	20

В иерархии инструментальных ценностей преобладающими оказались ценности: «воспитанность» (50 %), «высокие запросы» (42 %), «жизнерадостность» (38 %). Незначимыми (2 %) оказались такие инструментальные ценности, как «рационализм», «твердая воля», «терпимость», «эффективность в делах».

С помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова) мы исследовали реализацию ценностных ориентаций личности в реальных условиях.

Результаты ранжирования ценностных ориентаций подростков по данной методике представлены в таблице 4.

Таблица 4

Рейтинг ценностей подростков по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова)

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
1.	Приятное времяпрепровождение, отдых	17	34
2.	Высокое материальное благосостояние	20	40
3.	Поиск прекрасного, наслаждение им, эстетическая ориентация	6	12
4	Помощь, милосердие к другим людям	4	8
5.	Любовь	22	44
6.	Познание нового в мире, природе, человеке	19	38

Продолжение таблицы 4

№	Ценностные ориентации	Количество выборов	
		абс.	%
7.	Высокий социальный статус, управление людьми	12	24
8.	Признание, уважение людей, влияние на окружающих	12	24
9.	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	9	18
10.	Общение	2	4
11.	Здоровье	27	54

По результатам проведенной методики наиболее выраженными ценностями у студентов стали «здоровье» (54 %), «любовь» (44 %), «высокое материальное благосостояние» (40 %). Наименее значимой (4 %) оказалась ценность «общение».

С помощью методики «Ценностный опросник (ЦО)» Ш. Шварца исследовалась ценностно-мотивационная сфера студентов.

Результаты ранжирования ценностных ориентаций подростков представлены в таблице 5.

Таблица 5

Рейтинг ценностей подростков по методике «Ценностный опросник» (Ш. Шварц)

№	Ценностные ориентации	Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов	
		количество выборов			
		абс.	%	абс.	%
1.	Конформность	19	38	20	40
2.	Традиции	4	8	4	8
3.	Доброта	10	20	9	18
4.	Универсализм	3	6	3	6
5.	Самостоятельность	21	42	20	40
6.	Стимуляция	23	46	24	48
7.	Гедонизм	27	54	26	52
8.	Достижения	8	16	9	18

Продолжение таблицы 5

№	Ценностные ориентации	Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов	
		количество выборов			
		абс.	%	абс.	%
9.	Власть	25	50	25	50
10.	Безопасность	10	20	10	20

Методика состояла из двух частей. На уровне нормативных идеалов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (54 %), «власть» (50 %). Наименее выраженные ценности – «традиции» (8 %), «универсализм» (6 %). На уровне индивидуальных приоритетов наиболее выраженными ценностями у студентов стали «гедонизм» (52 %), «власть» (50 %). Наименее выраженные ценности также «традиции» (8 %) и «универсализм» (6 %).

1.3.3. Проектирование программы развития ценностных ориентаций студентов-психологов в период обучения в вузе

Полученные данные в ходе констатирующего этапа исследования свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программы развития ценностных ориентаций будущих психологов. При этом основной акцент в процессе обучения должен быть сделан на развитии ценностно-смысловой сферы будущего психолога в период производственных практик. От адекватной сформированности ценностей зависит возможность создания будущим психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений и реализации себя в профессиональной деятельности.

При подготовке программы развития ценностных ориентаций студентов психологов в период прохождения производственной практики нами были проанализированы программы Н. А. Вдовиной [6, с. 76] и О. В. Кудашкиной [16, с. 80].

Н. А. Вдовиной была разработана модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога. Созданная модель включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: исходный уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций (типы, образы существования); процесс развития профессионально-ценностных ориентаций (цель, содержание, психологические механизмы и

средства); психологические условия развития профессионально-ценностных ориентаций; результаты развития профессионально-ценностных ориентаций (уровни и критерии сформированности).

О. В. Кудашкиной создана психологическая модель развития ценностных ориентаций личности педагога на этапе вузовского обучения, которая включает: типы ценностных ориентаций (духовные, социальные, личностные, профессиональные); процесс развития ценностных ориентаций (цель, содержание, этапы, механизмы и средства). Содержание включает программу развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения (специализированный курс «Развитие мотивационно-ценностных ориентаций будущего педагога» и психологический аспект педагогических практик), которая способствует реализации теоретического и практического аспектов деятельности.

Данные программы успешно апробированы и имеют богатый практический материал. Однако основной акцент в данных программах делается на развитие профессионально-ценностных ориентаций студентов в учебное время.

На наш взгляд, основной акцент в процессе обучения должен быть сделан на развитие ценностно-смысловой сферы будущего психолога в период практик, когда будущий профессионал непосредственно «пробует» себя в деятельности.

В ходе исследования была разработана программа развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». Данная программа предполагает комплексное развитие базовых ценностных ориентаций личности и включает в себя три основных этапа:

1) адаптационно-ознакомительный;
2) развивающий;
3) рефлексивно-оценочный.

Адаптационно-ознакомительный этап предполагает осознание студентами своих ценностей. Данный этап включает в себя проведение просветительского мероприятия и реализацию тренинга.

Просветительское мероприятие «Ценности в моей жизни» направлено на формирование у студентов представления о роли ценностей в жизни человека. В ходе данного мероприятия студенты знакомятся с понятием и видами ценностей, получают возможность задуматься над своими ценностями и их роли в своей жизни и жизни любого другого человека.

Тренинг «Мои ценности» направлен на осознание и принятие ценностных ориентаций, развитие мотивации, на развитие ценностной сферы, самосовершенствование и личностный рост.

Задачи тренинга:

1) осознать свои ценностные ориентации;

2) формировать представления о роли ценностей в жизни человека;

3) развивать мотивацию на развитие ценностных ориентаций и ценностной сферы;

4) способствовать личностному росту участников.

Тренинг состоит из четырех занятий, продолжительность каждого занятия – два часа. Каждое занятие включает три части: разминка, основная (рабочая) часть, заключительная часть (завершение) и предполагает использование таких форм работы, как дискуссии, обсуждение, подвижные игры, командные упражнения, выполнение заданий в подгруппах. Подробное содержание тренинговой программы представлено в таблице 6.

Таблица 6

Содержание тренинговой программы «Мои ценности»

№ занятия	Цель	Задачи	Содержание
№ 1	**Знакомство участников тренинговой группы, выработка правил,** создание положительного настроя на работу	1. Познакомить участников тренинга. 2. Снизить эмоциональное напряжение. 3. Создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого. 4. Развивать способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое. 5. Выработать правила работы тренинговой группы	I. Разминка. Упражнение «Баранья голова». Цель: знакомство участников тренинга, настрой на работу, помочь участникам лучше узнать друг друга, сократить дистанцию в общении; сплочение, создание положительного настроения на дальнейшее продолжительное взаимодействие в тренинговой группе. II. Основная часть. Упражнение «Заключение контракта». Цель: выработка правил группы. Упражнение «Интервью». Цель: знакомство участников друг с другом. Упражнение «Рисунок вдвоем». Цель: знакомство участников друг с другом, сплочение, развитие навыка взаимодействия. Упражнение «Восточный рынок».

Продолжение таблицы 6

№ занятия	Цель	Задачи	Содержание
			Цель: помочь участникам лучше узнать друг друга, сократить дистанцию в общении. III. Подведение итогов. Рефлексия занятия. Упражнение «Аплодисменты по кругу». Цель: снятие эмоционального напряжения, завершить занятие на положительной ноте. Рефлексия
№ 2	Снятие состояния эмоционального дискомфорта, развитие эмоций, осознание ценностей, сплочение	Снизить эмоциональное напряжение. Создавать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого. Развивать способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое. Осознать ценности. Сплотить группу	I. Разминка. Упражнение «Здравствуйте, это Я!». Цель: создание благоприятного настроя на работу, на продуктивную деятельность. II. Основная часть. Игра «Связующая нить». Цель: формирование чувства близости с другими людьми. Упражнение «Мои жизненные и профессиональные планы». Цель: определение перспективных жизненных и профессиональных целей; анализ и осмысление своих жизненных и профессиональных перспектив. Упражнение «Волшебный магазин». Цель: во время «торговли» участник начинает активно размышлять о настоящих целях и смыслах жизни. Упражнение «Без маски». Цель: снятие эмоциональной и поведенческой закрепощенности; формирование навыков искренних высказываний для анализа сущности «Я». Упражнение «Сильные стороны».

Продолжение таблицы 6

№ занятия	Цель	Задачи	Содержание
			Цель: осознать свои сильные стороны. III. Подведение итогов. Рефлексия занятия. Упражнение «Прощание по кругу». Цель: снятие эмоционального напряжения, завершить занятие на положительной ноте. Рефлексия
№ 3	Осознание ценностных ориентаций, формирование мотивации на развитие ценностных ориентаций	Формировать представления о роли ценностей в жизни человека. Развивать мотивацию на развитие ценностных ориентаций и развитие ценностной сферы. Способствовать личностному самосовершенствованию	I. Разминка. Упражнение «Прогноз погоды». Цель: создание благоприятного настроя на работу, на продуктивную деятельность. I. Разминка. II. Основная часть. Упражнение «Образ “Я”». Цель: более глубокое осознание личностного существования; соединение вербального и невербального компонентов выразительности самооценочной позиции. Упражнение «Ценности и приоритеты». Цель: осознание ценностей, расставить их в порядке значимости для участника. Упражнение «Способность мотивировать». Цель: создание атмосферы заинтересованности и непринужденности, ориентация участников группы на работу в рамках заданной проблемы. Упражнение «Предложение». Цель: научиться выбирать способы и методы создания и усиления мотивации другого человека.

Продолжение таблицы 6

№ занятия	Цель	Задачи	Содержание
			III. Подведение итогов. Рефлексия занятия. Упражнение «Ладошка». Цель: снятие эмоционального напряжения, завершить занятие на положительной ноте. Рефлексия
№ 4	Осознание ценностных ориентаций, формирование мотивации на развитие ценностных ориентаций, формирование адекватной самооценки; развитие личностных качеств, саморазвитие, самоактуализация, выход из тренинговой ситуации	Формировать представления о роли ценностей в жизни человека. Формировать мотивацию на развитие ценностных ориентаций и развитие ценностной сферы. Повышать самооценку. Снять эмоциональное напряжение. Создавать условия для саморазвития, самоактуализации личности на основе самоанализа	I. Разминка. Упражнение «Приветствие в парах». Цель: снятие эмоционального напряжения, мышечных зажимов, ауторелаксация. II. Основной этап. Упражнение «Пять жизненных целей». Цель: развитие самоанализа, формирование умения ставить перед собой жизненные цели, видеть собственную роль в их достижении. Упражнение «Образ “Я”». Цель: более глубокое осознание личностного существования; соединение вербального и невербального компонентов выразительности самооценочной позиции. Упражнение «Я-реальное и Я-идеальное». Цель: помочь участникам выстраивать адекватную самооценку. Упражнение «Качества». Цель: способствовать выработке у участников более объективной самооценки. III. Подведение итогов. Рефлексия занятия. Упражнение «Сбор чемодана».

Окончание таблицы 6

№ занятия	Цель	Задачи	Содержание
			Цель: развитие навыков общения, получение обратной связи; снятие эмоционального напряжения, завершить занятие на положительной ноте. Рефлексия тренинга. Выход из тренинговой ситуации

Второй (развивающий) этап программы реализуется в процессе прохождения следующих видов производственных практик: «Психолого-педагогическое сопровождение детей в летних оздоровительных лагерях» (III курс), «Психолого-педагогическое сопровождение личности в учреждениях общего и дополнительного образования» (IV курс).

Производственная практика «Психологическое сопровождение детей в летних оздоровительных лагерях» является важнейшим звеном в системе непрерывной педагогической практики студентов, ставя их перед необходимостью творчески организовывать воспитательную работу с детьми во внешкольных условиях, сознательно используя при этом профессиональные знания и умения. Цели производственной практики «Психологическое сопровождение детей в летних оздоровительных лагерях» – закрепление, расширение и углубление освоенных психолого-педагогических знаний и умений в условиях летнего оздоровительного лагеря; приобретение профессионального эмпирического опыта, необходимого для дальнейшего самосовершенствования, оценка адекватности личных качеств выбранной специальности.

Производственная практика «Психолого-педагогическое сопровождение личности в учреждениях общего и дополнительного образования» направлена на закрепление и углубление теоретических знаний, формирование практических умений, навыков, освоение форм и способов деятельности практического психолога в соответствии с основными направлениями работы психологической службы, приобретение студентами практических умений, навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности психолога.

Данный этап предполагает выполнение студентами заданий, способствующих развитию профессиональных ценностей, ценностей общения, этических ценностей, ценностей дела. Большинство заданий требует от студентов оригинального подхода, тем самым

развивается творческое мышление и креативность. Задания позволяют раскрыть потенциал будущего профессионала и способствуют его личностному росту. Студентам предлагаются следующие виды заданий: ведение дневника профессионально-личностного самосовершенствования, составление аксиологического портрета психолога, проведение аксиологических бесед, разработка конспекта и проведение просветительских мероприятий по проблеме развития ценностных ориентаций личности. Содержание заданий по каждому из видов практик представлено в таблице 7.

Таблица 7

Содержание заданий на развивающем этапе программы

№ задания	Содержание задания
Производственная практика «Психолого-педагогическое сопровождение детей в летних оздоровительных лагерях»	
Задание 1	Изучите и подберите методики на диагностику ценностных ориентаций личности (четыре-пять). Оформите их в таблицу № 1. Проведите две-три методики с ребенком. Изучите полученные результаты, оформите их в протоколы. Сделайте заключение о ценностном развитии ребенка. Разработайте психолого-педагогические рекомендации для родителей, педагогов по развитию ценностной сферы ребенка
Задание 2	Заведите «Дневник профессионально-личностного самосовершенствования» (тетрадь в клетку, 18 листов). Каждый день заполняйте его
Задание 3	Опираясь на полученные знания о психологической службе ДОЛ, составьте в творческой форме ее структуру, цели и основные задачи. Отметьте, какие ценностные аспекты формируются у детей в период нахождения в ДОЛ. Кто и какими способами может формировать ценностные ориентации у детей?
Задание 4	Составьте аксиологический (ценностный) портрет психолога, вожатого, воспитателя. Сделайте в виде таблицы сравнительный анализ. Критерии для сравнения выделите самостоятельно
Задание 5	Разработайте и проведите коллективно-творческое дело для своего отряда, направленное на развитие ценностей. Проанализируйте возникшие трудности

Продолжение таблицы 7

№ задания	Содержание задания
Задание 6	Разработайте конспект и проведите просветительское мероприятие для детей своего отряда «Ценности и я»
Задание 7	Проведите с воспитателями аксиологическую беседу. Составьте план-конспект. Проанализируйте возникшие трудности
Задание 8	Составьте презентацию «Ценностные аспекты в ДОЛ и возможные пути их формирования» (с включением фотографий)
Задание 9	Напишите эссе «Как производственная практика “Психолого-педагогическое сопровождение детей в летних оздоровительных лагерях” повлияла на развитие моих ценностных ориентаций»
Производственная практика «Психолого-педагогическое сопровождение личности в учреждениях общего и дополнительного образования»	
Задание 1	Диагностический блок. Изучите и подберите методики на диагностику ценностных ориентаций личности. Проведите их с подростком. Изучите результаты и сделайте выводы
Задание 2	Продолжите вести дневник профессионально-личностного самосовершенствования
Задание 3	Опираясь на полученные знания о психологической службе СОШ, составьте в творческой форме ее структуру, цели и основные задачи
Задание 4	На основании беседы с психологом составьте его профессиональный и аксиологический портрет
Задание 5	Проанализируйте наличие или отсутствие ценностей у себя и у педагога-психолога. Сделайте сравнительный анализ
Задание 6	Посетите мероприятие педагога-психолога (психопросветительские, коррекционно-развивающие и другие). Оцените занятие с точки зрения эмоционального фона, психологического комфорта для учащихся. Какие моменты вы бы изменили?
Задание 7	Заполните психологическую карту на учащегося. Выявите особенности его развития, успеваемости, интересы, особенности общения, особенности ценностных ориентаций
Задание 8	На основании полученных данных разработайте индивидуальную программу по развитию ценностных ориентаций

Окончание таблицы 7

№ задания	Содержание задания
Задание 9	Разработайте конспект и проведите внеурочное мероприятие «Мир человека и его ценности». Проанализируйте проведенное мероприятие. Что получилось, что нет, какие возникли трудности?
Задание 10	Разработайте конспект и презентацию для выступления на педагогическом совете школы «Ценностные аспекты воспитательного процесса в школе»
Задание 11	Напишите эссе «Как производственная практика “Психолого-педагогическое сопровождение личности в учреждениях общего и дополнительного образования” повлияла на развитие моих ценностных ориентаций»

Рефлексивно-оценочный этап направлен на самоанализ ценностных ориентаций. На этом этапе студентам предлагается проанализировать дневник профессионально-личностного роста, по результатам которого каждый студент должен отметить произошедшие изменения и представить их в творческой форме. На этом этапе происходит рефлексия студентами своих ценностей и личности в целом.

Таким образом, в ходе исследования нами был осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме ценностных ориентаций будущих психологов; проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого выявлено, что у студентов преобладают такие ценности, как «гедонизм» (54 %), здоровье» (52 %), «власть» (50 %), «любовь» (46 %), «материально обеспеченная жизнь» (42 %). На основании полученных данных разработана программа развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», предполагающая комплексное развитие базовых ценностных ориентаций личности.

В настоящее время наблюдается существенная перестройка ценностей у молодых людей. Формирование системы ценностных ориентаций личности является объектом пристального изучения многих отечественных и зарубежных исследователей, однако при этом наблюдается недостаточная изученность проблемы развития ценностных ориентаций в период прохождения производственной практики студентов-бакалавров.

По нашему мнению, развитие ценностных ориентаций студентов-психологов должно проходить в практико-ориентированной парадигме высшего образования, когда будущий профессионал непосредственно «пробует» себя в деятельности. От адекватной сформированности ценностей зависит возможность создания будущим психологом максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществления личностных изменений и реализации себя в профессиональной деятельности.

На основании полученных данных разработана программа развития ценностных ориентаций студентов-бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», предполагающая комплексное развитие базовых ценностных ориентаций личности.

Необходимость развития ценностных ориентаций студентов обусловлена тем, что именно люди юношеского возраста являются той активной частью населения, которая в перспективе станет основной в общественном плане деятельности, и ее ценности способны определить ценности общества в будущем.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций будущего педагога-психолога должно осуществляться с позиций практико-ориентированного подхода и являться одной из приоритетных задач высших учебных заведений нашей страны, а также важнейшей задачей развития современного общества.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 2008. – 335 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
3. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 2013. – 148 с.
4. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Просвещение, 2008. – 168 с.
5. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 29–36.
6. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4 (4). – С. 75–77.
7. Вдовина, Н. А. Развитие социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе изучения курсов по выбору / Н. А. Вдовина, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 20−25.
8. Волков, Б. С. Психология юности и молодости / Б. С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
9. Галагузова, Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. … д-ра пед. наук / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 185 с.

10. Долгушина, Н. А. Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций / Н. А. Долгушина // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 11–2. – С. 86–91.

11. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2009. – 384 с.

12. Зыбина, Л. Н. Ценностные ориентации студентов в период обучения в ВУЗе / Л. Н. Зыбина // Философия образования. – 2015. – № 1 (58). – С. 75–84.

13. Казанцева, С. П. Профессионально-ориентированные технологии, их проектирование и роль в профессиональной подготовке будущего учителя / С. П. Казанцева // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 98–99.

14. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2014. – 70 с.

15. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

16. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–81.

17. Мартынова, Л. И. Проблемы практико-ориентированного обучения в вузе МВД России / Л. И. Мартынова // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2014. – № 2 (26). – С. 180–185.

18. Нугаева, А. Н. Мотивационно-ценностная сфера личности специалиста-психолога как основа его профессионального развития / А. Н. Нугаева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74−2. – С. 203−209.

19. Петровский, А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 2009. – 512 с.

20. Пименова, Е. В. Динамика ценностных ориентаций студентов-психологов в процессе профессионального обучения / Е. В. Пименова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 13–1. – С. 300–303.

21. Романова, Е. В. Практико-ориентированный подход как условие профессионального самоопределения студентов специальности «Организация работы с молодежью» / Е. В. Романова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 148–151.

22. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 434 с.

23. Руднева, Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов / Е. Л. Руднева. – Кемерово : КРИП-КиПРО, 2002. – 302 с.

24. Савинова, Т. В. Ценностные ориентации как компонент профессиональной компетентности будущего педагога-психолога / Т. В. Савинова, Е. И. Бирюлева // «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии»: V Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии», 12 ноября 2015 г. : сб. науч. тр. [Электронный ресурс] / под ред. А. Н. Яшковой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 217–221.

25. Савинова, Т. В. Ценностные ориентации студентов-психологов как основа успешной профессиональной самореализации / Т. В. Савинова, Е. И. Бирюлева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология»: Всероссийская с международным участием научная практическая конференция, 3–4 декабря 2015 г. : сб. науч. тр. / ред. кол.: Ю. В. Варданян и [др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 228–233.

26. Сластенин, В. А. Педагогическая аксиология / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Красноярск : СибГТУ, 2008. – 293 с.

27. Сластенин, В. А. Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста / В. А. Сластенин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–129.

28. Тырнова, О. А. Особенности ценностных ориентаций современной молодежи / О. А. Тырнова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 71–75.

29. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : изд-во Института психотерапии, 2012. – 490 с.

1.4. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

АФАНАСЕНКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА,
ВЕДЯШКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

1.4.1. Интерактивное обучение: понятие, сущность, основные характеристики.

1.4.2. Особенности организации интерактивного обучения.

1.4.3. Интерактивные формы и методы обучения студентов вуза.

1.4.1. Интерактивное обучение: понятие, сущность, основные характеристики

Современные тенденции развития высшего профессионального образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Введение системы многоуровневого образования, создание единого образовательного пространства, переход на ФГОС ВО нового поколения, реализация компетентностного подхода обусловливают необходимость совершенно нового подхода к организации обучения. Преподаватель высшей школы должен выполнять не только функцию транслятора научных знаний, но и уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные инновационные образовательные технологии, направленные на создание творческой атмосферы процесса обучения.

Преподавателям высшей школы необходимо целенаправленно овладевать инновационными технологиями, активными и интерактивными формами и методами проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студентов. А также формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности будущих специалистов внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки. Педагогу вуза «в современных реалиях системы высшего образования необходимо несколько иначе подходить к организации учебного процесса и выступать в роли мастера-наставника, вводящего студента в специфику будущей практической деятельности выбранной им профессии. То есть он должен не только в совершенстве владеть теорией своего предмета, но и технологиями реализации теории на практике, в частности в своей прямой педагогической деятельности» [4, с. 80–81].

Вместе с тем, как показывает практика, сегодня самое большое распространение современные образовательные технологии получили не в учебных заведениях, а в системе обучающих организаций, в которых для этих целей созданы ***корпоративные университеты*** – одна из новых форм обучения персонала, при которой оно ведется «в стенах» самой организации и в основном ее собственными силами [12]. Помимо этого активно развиваются ***ассесмент-центры***. Это один из методов комплексной оценки персонала, основанный на моделировании ключевых моментов деятельности сотрудников для выявления уровня развития их профессионально важных качеств (компетенций) и определения потенциальных возможностей [2].

Вот почему для реализации актуальных требований современного рынка труда в образование высшей школы сегодня необходимо включать инновационные технологии, разрабатываемые на основе современных психолого-педагогических исследований и практик. При этом процесс профессиональной подготовки в вузе целесообразно проводить с использованием интерактивных методов обучения, которые создают условия для активного взаимодействия обучающихся друг с другом, с преподавателем, с аудиторией в целом, а, возможно, и с потенциальным работодателем. На наш взгляд, именно интерактивные формы обучения позволяют «перевести студента, будущего специалиста, с пассивной позиции отношения к процессу обучения, к жизни, к себе – в активную, творческую позицию» [4, с. 94]. Таким образом, современный подход к обучению должен ориентироваться на внесение в этот процесс новизны, обусловленной особенностями динамики развития современной жизни и деятельности, спецификой различных технологий обучения и потребностями личности, общества и государства как заказчика образовательных услуг. Помимо этого современное образование должно быть ориентировано и на потенциального работодателя, заинтересованного получить после окончания профессионального обучения уже практически готового квалифицированного специалиста, которого не придется доучивать или переучивать.

Модель специалиста, формируемая сводом требований, предъявляемых к нему со стороны производства (работодателя), находит отражение при выстраивании образовательной стратегии обучения в вузе, что отражено в новом образовательном стандарте. Поэтому перед педагогической наукой и практикой высшей школы сегодня стоит задача создания продуктивной и оптимальной системы, модели обучения, которая бы способствовала достижению не только эффективных образовательных результатов, но и соответствовала бы ожиданиям современного рынка труда.

В педагогике различают несколько моделей обучения: *пассивную, активную* и *интерактивную*.

1. Пассивная модель обучения – это «форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя» [8].

Связь преподавателя со студентами в рамках реализации данной модели осуществляется посредством лекций, опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и тому подобного, где четко прослеживается линия: «педагог – это субъект процесса обучения, а учащийся – объект» (рис. 1). Такие отношения носят субъект-объектный характер, в которых преподаватель активен, а студент пассивен. Поэтому результативность такого типа обучения не очень вы-

сока, и даже хорошо обученный студент-выпускник в практической деятельности дольше адаптируется к профессии, не способен сразу максимально включиться в практическую работу, так как не вооружен в достаточной степени практическим инструментарием. Это, с одной стороны, приводит к разочарованию работодателя в связи с неоправданными ожиданиями к содержанию, качеству и результатам работы нового сотрудника, с другой – к разочарованию молодого специалиста в выбранной профессии. Как результат – оба остаются в проигрыше.

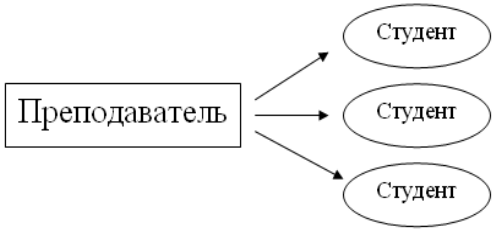

Рис. 1. *Пассивная модель обучения*

2. Активная модель обучения – это модель, в которой используются «методы, стимулирующие познавательную деятельность обучаемых. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Наиболее распространенными и характерными активными методами обучения являются: беседа, диспут, семинар, тренинг, деловая игра» [7, с. 86]. Если пассивные методы предполагают авторитарный стиль взаимодействия, то активные – демократический (рис. 2). Таким образом, активное обучение – это такая форма обучения, при которой преподаватель взаимодействует в ходе занятия с учащимися так, что они становятся активными участниками образовательного процесса. Связь преподавателя со студентами в рамках реализации этой модели осуществляется по принципу субъект-субъектных отношений, в которых педагог стимулирует, направляет и координирует активность обучающихся. Поэтому результативность такого типа обучения достаточно высока. Студент-выпускник, приступая к практической профессиональной деятельности, имеет достаточно четкое представление о ее содержательной и инструментальной стороне. Помимо этого у него уже на этапе учебно-профессиональной деятельности формируются такие качества, как активная жизненная позиция, творческий подход к решению поставленных задач, инициативность, что будет способствовать его эффективной адаптации в профессии и достаточно быстрой включенности в практическую работу.

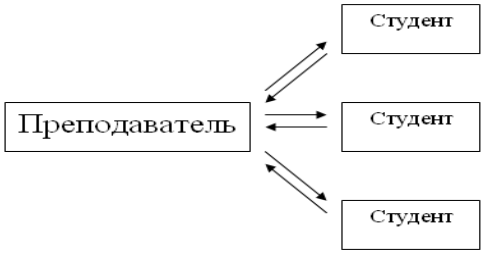

Рис. 2. *Активная модель обучения*

3. Интерактивная модель обучения – это «обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Ключевая особенность метода “взаимодействия” состоит в том, что он представляет собой ПРОЦЕСС ОТКРЫТИЯ, сущность которого заключается в овладении студентами навыков обучения через взаимодействие» [10, с. 3]. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый в нее вносит свой особый индивидуальный вклад, обменивается знаниями, идеями, способами реализации деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности, взаимной поддержки, взаимодополнения, что превращает опыт каждого участника интерактива в ресурс друг друга. Помимо этого атмосфера сотрудничества и открытости к интеграции снимает эмоциональное напряжение участников, что исключает модель соперничества – конкуренции в их взаимодействии и концентрирует усилия всех на достижение результата как личностного, так и команды в целом для выполнения конкретной групповой деятельности. Это, в свою очередь, позволяет не только получать новые знания, но и развивает познавательную активность всех участников интерактива и переводит их взаимодействие на более высокие формы – кооперацию и сотрудничество (рис. 3). Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций; использование ролевых игр – совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится полноценным субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Психолого-педагогический анализ традиционно сложившихся форм, методов и средств организации и проведения занятий в учебных заведениях показывает, что в учебном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации. Традиционные фор-

Рис. 3. *Интерактивная модель обучения*

мы, методы, средства обучения предполагают в основном деятельность преподавателя по передаче информации. При анализе занятия основное внимание уделяется преподавателю и нередко упускается главное, что успешное овладение учебным материалом зависит не только от мыслительной деятельности самого учащегося, но и от формирования у него соответствующих умений, компетенций, которые обеспечат ему в перспективе успешность освоения выбранной профессии. Попытки ввести элементы активизации учащихся, например, с помощью проблемного обучения, часто сводятся к постановке преподавателем по ходу занятия определенной задачи и раскрытию им же самим поднятой проблемы, то есть осуществляется подмена подлинной активности/ интерактивности на ложную, иллюзорную.

Таким образом, на сегодняшний момент наиболее эффективными моделями обучения в реализации образовательных технологий являются активная и интерактивная.

Технология активного обучения – это «такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый учащийся имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Включает в себе методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся» [11, с. 148]. Но при этом нужно понимать, что существует разница между активной и интерактивной моделью обучения.

Сущность интеракции заключается в том, что это взаимодействие (взаимное действие), обусловленное индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями поведения, целями участников взаимодействия и возможными противоречиями, возникающими в процессе совместной деятельности и общения. Суть интерактивного обучения состоит в

том, что учебный процесс организован таким образом, что все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. При этом интерактив предполагает умение работать в группе, создает условия для развития навыков эффективного социального взаимодействия.

Под социальным взаимодействием в интерактивном общении понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализованный другой»), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия и поведение [8, 14, 15].

В педагогике и, прежде всего, в педагогической практике понятие «интерактивное обучение» берет свое начало от термина «активное обучение». В обобщении опыта активной педагогики соединились лучшие традиции зарубежной науки (Г. Гегель, А. Дистервег, Д. Дьюи, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель и др.), достижения русской (Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский) и советской (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) педагогической науки и практики.

На современном этапе психолого-педагогических исследований, в частности в области интерактивного обучения на всех уровнях образования, выявлены следующие подходы. Так, А. А. Белоногова, И. А. Суханова, В. Н. Кругликов изучали проблему формирования различных компетенций учащихся путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность.

Разработки элементов интерактивного обучения можно увидеть в работах учителей-новаторов 70–80-х годов: Ш. Амонашвили, Е. Ильина, С. Лысенковой, В. Шаталова и многих других.

Проблематику создания и внедрения современных технологий в учебный процесс исследовали В. В. Афанасьев, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, В. В. Гузеев, Г. И. Ибрагимов, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов и др. Классификацией интерактивных методов обучения занимались А. П. Панфилова, Т. С. Панина и др.

Активное обучение – представляет собой «такую организацию и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, …комплексного, использования как дидактических, так и организационно-управленческих средств, широкое использование ими различных средств и методов активизации» [1, с. 13].

Тем не менее интерактивное и активное обучение – это два вида обучения, имеющие определенные различия. Так, в интерактивном

обучении не только проявляется активность обучающихся, но и присутствует совершенно новый уровень взаимодействия преподавателя и ученика(ов).

В отличие от активного обучения в интерактивном «значительно расширяется взаимодействие учащихся. Во-первых, друг с другом, во-вторых, с преподавателем, в-третьих, с другими участниками образовательного процесса. То есть интерактивное обучение носит истинно субъект-субъектный характер» [3, с. 36].

Термин ***«интерактивное взаимодействие»*** в настоящее время все чаще используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В широком смысле слова интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон – обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль выполнения принятых решений и т. п. В учебном процессе этими сторонами являются педагог и обучающийся (учитель и ученик – в школе, преподаватель и студент – в вузе и т. п.), а обучение на основе интеракции получило название «интерактивное обучение» [3, 4, 5].

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка (от англ. "*interact"*: "*inter"* – взаимный, "*act"* – действовать). Интерактивный означает «находящийся в режиме взаимодействия, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком)» [1, с. 17]. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется активное взаимодействие на равных со всеми его участниками.

Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии обучаемых с учебным окружением, на собственном опыте участников. В концепции интерактивного обучения учащийся является субъектом своей собственной учебной деятельности. При этом педагог не дает ему готовых и уже сформированных знаний, он побуждает участников образовательного процесса к самостоятельному их поиску.

Интерактивное обучение используется по трем направлениям [1, с. 20]:

1) методы активизации традиционных форм обучения на основе деятельностного подхода;

2) активные методы обучения, применение которых связано с использованием в учебном процессе интерактивных форм обучения;

3) использование активного социально-психологического обучения, в основе которого заложены принципы психологического тренинга.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащегося, а задачей педагога

становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из возможных, но единственного источника информации.

Сравнивая традиционные и интерактивные формы обучения, можно выделить основное отличие: традиционные формы обучения обращаются только к интеллекту ученика, а интерактивные – затрагивают личность обучаемого целиком: его мысли, чувства, знания, интерес и стремление к игре. Обучение с помощью интерактивных форм сопровождается процессом активного и самостоятельного присвоения знаний [4, 5, 7, 8].

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучают посредством активного вовлечения их в интерактивные формы профессионально опосредованной учебной деятельности. Исходя из этого, основные методические инновации в образовании связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Современная педагогика, согласно ФГОС ВО, богата целым арсеналом интерактивных подходов и методов, среди которых можно выделить следующие: творческие задания; работа в малых группах; дискуссия; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); изучение и закрепление нового материала на интерактивной лекции (лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, мини-лекция); эвристическая беседа; разработка проекта (метод проектов); использование общественных ресурсов: экскурсии, приглашение специалистов, спектакли, выставки и т. п.; социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения, например, просмотр и обсуждение видеофильмов; системы дистанционного обучения; обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула, «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки» и др.); тренинги; метод кейсов и др. [13].

Таким образом, основой интерактивной технологии в обучении является взаимодействие преподавателя и обучаемых, а также учащихся между собой и со всеми участниками образовательного пространства. Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главными их которых являются: 1) достижение стратегических и тактических целей обучения; 2) развитие коммуникативных умений и навыков; 3) формирование базовых профессиональных компетенций. Оно помогает установлению эмоциональных контактов между всеми участниками образовательного процесса,

обеспечивает достижение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, адекватно выражать свою позицию, а также создает оптимальные условия и является катализатором для самовыражения, самореализации и саморазвития личности будущего профессионала.

В зависимости от преследуемых целей и задач обучения преподаватель может выбрать любую форму интерактивного взаимодействия с обучающимися.

1.4.2. Особенности организации интерактивного обучения

При использовании интерактивной технологии обучения взаимодействие преподавателя и студентов, студентов друг с другом предполагает их вовлечение в активный процесс познания, в котором они имеют возможность не только максимально использовать собственный ресурс, ресурс друг друга, но и значительно его пополнить, развить, сформировать новый, а значит, приходят к осознанию того, что им необходимо узнать нового и что нужно научиться нового делать. Ведь еще Сократ говорил: «Я знаю только, что я ничего не знаю. Но многие не знают и этого». Из всех мотивов деятельности именно познавательные не имеют зоны пресыщения, а, следовательно, могут выступить «вечным двигателем» в профессиональном и личностном саморазвитии обучающихся.

Специфика интерактивных методов обучения обусловлена высоким уровнем взаимно направленной активности субъектов образовательного процесса, а также эмоциональным единством (схожестью) его участников. В данном случае ведущими факторами мотивации обучения при использовании интерактивных форм будут:

1) профессиональный интерес;

2) творческий характер учебно-познавательной деятельности;

3) состязательность, игровой характер проведения занятий;

4) эмоциональное воздействие (взаимодействие) [1, 3, 4, 8, 9, 14].

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника (фасилитатора) в работе, одного из источников информации и координатора деятельности. Центральное место в его деятельности занимает не только отдельный студент как активный субъект учебной деятельности, а прежде всего группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют, дополняют и активизируют друг друга.

Принципиальное отличие интерактивных заданий от традиционных в том, что в ходе их выполнения ученик получает стимул к внутреннему переживанию, что способствует более глубокому усвоению материала. Другая отличительная особенность интерактивного

обучения состоит в том, что в ходе него не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый, путем поисково-исследовательской деятельности самого обучающегося.

Таким образом, к основным особенностям интерактивного обучения относятся:

1) вовлеченность в образовательный процесс всех его участников, их заинтересованность в познании нового с преобладанием профессионально-познавательной мотивации в учебной деятельности;

2) возможность групповой взаиморефлексии, взаимообогащения путем интеграции индивидуального опыта в процессе групповой деятельности в опыт всех участников процесса познания;

3) осуществление познавательной деятельности в группе на основе кооперации и сотрудничества: преобладание позитивной атмосферы, благоприятного социально-психологического климата, эмоционального подъема, взаимного принятия и поддержки – все это развивает саму познавательную деятельность и переводит ее на более высокий уровень группового творчества, группового инсайта [4, 5, 8, 14].

Педагогические технологии интерактивного обучения проектируются исходя из определенных принципов. К основным методическим принципам интерактивного обучения относят [14]:

• тщательный подбор рабочих терминов, учебной, профессиональной лексики, условных понятий;

• всесторонний анализ конкретных практических примеров управленческой и профессиональной деятельности, в котором обучаемые выполняют различные ролевые функции;

• поддержание всеми обучаемыми непрерывного визуального контакта между собой;

• выполнение на каждом занятии одним из обучающихся функции руководителя, который инициирует обсуждение учебной проблемы;

• активное использование технических учебных средств, в том числе слайдов, фильмов, роликов, видеоклипов, интерактивной доски, с помощью которых иллюстрируется учебный материал;

• постоянное поддержание преподавателем активного внутригруппового взаимодействия, снятие им напряженности;

• оперативное вмешательство преподавателя в ход дискуссии в случае возникновения непредвиденных трудностей, а также в целях пояснения новых для слушателей положений учебной программы;

• интенсивное использование индивидуальных занятий (домашние задания творческого характера) и индивидуальных способностей в групповых занятиях;

• осуществление взаимодействия в режиме строгого соблюдения сформулированных преподавателем норм, правил, поощрений (наказаний) за достигнутые результаты;

• обучение принятию решений в условиях жесткого регламента и наличия элемента неопределенности информации.

Интерактивное обучение предполагает, что педагог также обладает определенными способностями, умениями и навыками для осуществления педагогической деятельности и организации образовательного процесса в интерактивном ключе. Поэтому он должен:

1) регулярно обновлять, использовать и самостоятельно составлять электронные учебно-методические издания;

2) использовать для проведения учебных занятий современные мультимедийные средства обучения;

3) формировать видеотеки с курсами лекций и бизнес-кейсами;

4) проводить аудиторные занятия в режиме реального времени посредством Интернета, когда студенты и преподаватели имеют возможность не только слушать лекции, но и обсуждать ту или иную тематику, участвовать в прениях и т. д.;

5) профессионально владеть основными правилами организации интерактивного обучения: 1) вовлекать в работу в той или иной мере всех участников образовательного процесса; 2) заботиться о психологической готовности обучаемых к непосредственному включению в разнообразные интерактивные формы работы, создавая условия для их самореализации, постоянно поощряя их активность; 3) планировать и организовывать учебную деятельность в малых группах (не более 25 человек), так как количество участников и качество обучения часто находятся в прямой зависимости: поле активного внимания преподавателя и учащихся не безгранично, и поэтому активная и продуктивная работа возможна только там, где каждому в группе есть и находится место, а также нет возможности «отсидеться» за спинами более активных товарищей; 4) готовить помещение для работы заранее, то есть оно должно быть подобрано с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах, двигаться по аудитории свободно, перемещать при необходимости мебель, то есть испытывать физический комфорт; 5) четко фиксировать процедуры и регламент интерактивного занятия, о чем надо договориться в самом начале, и не нарушать оговоренные условия работы, например, проявлять терпимость к чужой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова и т. п.; 6) относиться с большим вниманием к делению участников занятия на группы: использовать как добровольность, так и случайный выбор на разных этапах, то есть формировать репертуарность поведения, гибкость, способность к смене позиций; 7) создавать условия для развития позитивных и доверительных отношений между преподавателем и обучающимися, а также между самими учащимися; 8) использовать демократический, а в случае необходимости и либеральный (на этапе творческого решения проблемы) стиль взаимодействия с учащимися; 9) формировать и закреплять кооперативные навыки взаимодействия обучающихся даже в ситуациях напряженного обсуждения вопросов, наличия разных позиций, то есть развивать способность к сотрудничеству и партнерству в процессе совместной деятельности; 10) актуализировать потребность обучающихся опираться на свой личный опыт посредством приведения в учебный процесс собственных ярких примеров, фактов, образов; 11) использовать при организации и проведении занятий многообразные методы представления информации, формы деятельности для обучающихся, что способствует развитию их мобильности в быстроменяющихся условиях интерактива; 12) активизировать не столько внешнюю, сколько внутреннюю мотивацию учащихся в деятельности, а также их взаимомотивирование [1, 3, 5, 8].

При такой организации образовательного процесса интерактивные формы обучения обеспечивают за счет высокой учебно-профессиональной мотивации и познавательной активности учащихся прочность получаемых ими знаний, развитие практико-ориентированных умений и навыков, творческий подход к выполнению поставленных задач и решаемых проблем, развитие коммуникативной культуры, формирование активной жизненной позиции, командного духа и понимания ценности индивидуальности каждого, свободы самовыражения и самореализации, взаимоуважения и демократичности. Это и есть портрет конкурентоспособного специалиста, соответствующего требованиям современного рынка труда.

1.4.3. Интерактивные формы и методы обучения студентов вуза

Успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности. Именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важными критериями выбора методов обучения.

Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении. Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории, а необходимо иначе подходить к организации учебного процесса. Уметь использовать всю гамму педагогических технологий, в том числе интерактивных. «Это позволяет представить учебный материал в более доступном восприятии для современных студентов ...Больший эффект для студентов интерактивные методы приносят при их комплексном применении в процессе освоения той или иной учебной дисциплины в сочетании с традици-

онными видами учебной деятельности, что позволяет достигать наиболее высокой эффективности в подготовке специалистов» [3, с. 31].

Для иллюстрирования вышеизложенного, опираясь на собственную педагогическую практику, мы можем привести несколько примеров использования интерактивных форм и методов обучения студентов вуза.

Пример 1. Интерактивная бинарная лекция по социальной психологии к разделу «Основы этнопсихологии» на тему «Особенности этнического сознания и идентичности, роль традиционной этнической культуры в их формировании и развитии. Возможности использования традиционной тряпичной русской куклы в коррекции и гармонизации этнического самосознания и самоидентификации как важных компонентов структуры личности».

Интерактивная лекция – «основная форма обучения теории вводной части курса, целью которой является донесение информации и активное усвоение этой информации студентами» [13, с. 91].

Бинарная лекция – это «разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента и т. п.)» [13, с. 91].

Необходимы: демонстрация культуры дискуссии, вовлечение в обсуждение проблемы студентов

Основной целью бинарной лекции является активное вовлечение студентов в мыслительный процесс для формирования у них способности высказывать свою точку зрения на проблему, присоединяться к одной из представленных точек зрения, делать свой выбор после изложения лекторами двух различных взглядов на одну проблему.

Данная лекция состояла из двух блоков и велась двумя специалистами.

Блок I: ***«Особенности этнического сознания и идентичности, роль традиционной этнической культуры в их формировании и развитии».***

Ведущий первого блока: Афанасенкова Елена Леонидовна, кандидат психологических наук.

План:

1.1. Понятия «этническое сознание» и «этническое самосознание» – соотношение между ними. Структура, функции, этапы становления и формирования этнического самосознания.

1.2. Этническая идентичность и самоидентичность – общая характеристика и соотношение понятий. Этапы становления этнической идентичности.

1.3. Факторы, влияющие на процесс формирования и развития этнической идентичности и самосознания. Нарушения в этнической идентичности и самосознании.

1.4. Традиционная культура как важнейшее условие формирования гармоничной этнической самоидентичности и самосознания.

1.5. Концептуальные положения этнофункционального подхода А. В. Сухарева в понимании особенностей формирования этнического сознания и этнической идентичности русских.

1.6. Обратная связь и тестирование на определение возможных отклонений в этнической самоидентичности и самосознании.

Блок II: ***«Возможности использования традиционной тряпичной русской куклы в коррекции и гармонизации этнического самосознания и самоидентификации как важных компонентов структуры личности».***

Ведущий второго блока: Скоропадская Ольга Евгеньевна, педагог-психолог МБДОУ № 27 «Зарничка», частный практикующий психолог, бизнес-тренер. Ведущая практическая техника – арт-терапия.

План:

2.1. Кукла – атрибут повседневной жизни человека и игры.

2.2. Кукла как феномен. Ценность куклы как части этнической культуры.

2.3. Сакральная и игровая направленность традиционной тряпичной русской куклы.

2.4. Виды кукол, их предназначение и традиционные способы изготовления.

2.5. Возможности использования традиционной тряпичной русской куклы в коррекции и гармонизации этнического самосознания и самоидентификации.

2.6. Мастер-класс по изготовлению традиционной обрядовой куклы Спиридон-Солнцеворот.

Таким образом, в данной лекции интерактивными формами работы были такие, как дискуссия, мастер-класс по изготовлению кукол, предоставление студентам выполнения домашнего задания к данной лекции, тестирование и самоанализ, творческие отчеты и их защита с групповым обсуждением.

Мастер-класс – «имитационный неигровой метод активного обучения, представляющий собой оригинальную авторскую методику, опирающуюся на свои принципы и имеющую определенную структуру, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия… Это один из методов интерактивного обучения, в ходе которого осуществляется деятельностное, интеллектуальное и эстетическое развитие и воспитание учащихся, т. к. в ходе мастер-класса актуализируются способности его участников самостоятельно и нестандартно мыслить» [7, с. 67].

Цель мастер-класса – создание условий для полноценного про-

явления и развития педагогического мастерства его участников на основе организации пространства для профессионального общения по обмену опытом работы.

Мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны ведущего.

Пример 2. Круглый стол «*Вклад З. Фрейда в развитие психологической теории и практики: современный взгляд»*, посвященный 160-летию со дня рождения ученого.

Круглый стол – это «имитационный игровой метод обучения, позволяющий закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы и научить культуре ведения дискуссии. В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования» [7, с. 68].

Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форму деятельности научных работников.

Данная интерактивная форма включала в себя:

1) краткие сообщения по теме круглого стола (время – 5 мин. для студентов, до 10 мин. для преподавателей и гостей);

2) просмотр и обсуждение отрывков документальных фильмов о жизни и творчестве З. Фрейда;

3) развернутую дискуссию по проблематике круглого стола;

4) демонстрацию и обсуждение использования метода «Видеосновидение» в современной психологической практике (автор метода – Дудник Д. В., кандидат медицинских наук, психиатр-нарколог, психоаналитик, представитель Уральского межрегионального содружества оздоровительных центров «Наш доктор»).

Тема дискуссии: «Зигмунд Фрейд: врач, мыслитель, психолог, ученый или историческая фигура?».

Джон Ф. Килстром – Калифорнийский университет, Беркли: *«Фрейд представляет интерес для психологов как историческая фигура. Его лучше изучать как писателя на филологическом факультете, чем как ученого на факультете психологии. Психологи вполне могут обойтись без него».*

Харитонов Александр Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, президент Русского психоаналитического общества: *«Два открытия обессмертили его (З. Фрейда): он разгадал тайну человеческого сна и первым подобрал универсальный ключ к подсознанию человека».*

Тимченко Геннадий Николаевич – российский практикующий специалист в области психоаналитического консультирования, глубинной и семейной психологии, член правления Русского психоаналитического общества (с 2002 г.), вице-президент межрегиональной общественной организации «Русское психоаналитическое общество» (2005 г.), член редакционной коллегии журнала «Психоаналитический вестник» (с 2002 г.), заместитель главного редактора «Психоаналитического вестника» (с 2005 г.): *«Когда обостряется в обществе проблема сексуальности (в том числе в России), ее глобального влияния на общественные процессы, всегда вспоминают идеи, методы, подходы З. Фрейда к решению этой сложной, щепетильной, тонкой темы»*.

Серж Гингером – французский гештальттерапевт: *«Никто не может доказать его (З. Фрейда) теорию, но по инерции все говорят, что она верна. Это больше похоже на религию, чем на науку»*.

Татьяна Давидовна Марцинковская – доктор психологических наук (1995), профессор (1998) Психологического института РАО, специалист в области методологии и истории психологии, философии и психологии культуры, исторической психологии личности:

«Без преувеличения можно сказать, что австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд – один из тех ученых, кто во многом повлиял на дальнейшее развитие современной психологии, а может быть, и направил ее по определенному пути развития. Это связано не только с содержанием его концепции, но и с личными качествами ученого».

«Хотя не все аспекты теории Фрейда получили научное признание, а многие его положения сегодня кажутся принадлежащими скорее истории, чем современной психологии, невозможно не признать, что его идеи повлияли на развитие не только психологии, но и культуры, искусства, медицины, социологии. Фрейд открыл целый мир, который лежит за пределами нашего сознания, и в этом его огромная заслуга перед человечеством».

Вопросы дискуссии:

1. Классический (ортодоксальный) психоанализ З. Фрейда: целостная или противоречивая концепция, чистая теория или реальная практика?

2. Мужская психология в трудах З. Фрейда: желание победить Бога-Отца в религии или отрицание слабости собственного отца?

3. Взгляд на женщину в психоанализе: женская психология – продолжение или противоположность мужской психологии (женщина в психоанализе З. Фрейда, женский взгляд в работах Карен Хорни и Анны Фрейд)?

4. Карл Юнг, Альфред Адлер, Анна Фрейд, Эрик Эриксон… – кто является истинным последователем Зигмунда Фрейда?

5. Фрейд о вопросах сексуальности: научный подход или антинаучная ложь?

6. Изменилось ли понимание природы и функций защитных механизмов, насколько это актуально для современной психологической практики?

7. Есть ли у психоанализа будущее как у психологического направления? (Если «да», то какое? Если «нет», то почему?)

8. Жизнь идей З. Фрейда после смерти ученого: повлияли и влияют ли до сих пор идеи З. Фрейда на современную культуру, политику, общество, психологию, психотерапию?

В данном примере интерактивными формами работы с аудиторией выступили: дискуссия, анализ видеороликов к теме, просмотр «видеосноведения».

Пример 3. Групповые занятия с использованием тренинговых техник.

Тренинг – это «метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок» [12, с. 222].

Достоинство тренинга заключается в том, что он обеспечивает активное и интерактивное вовлечение всех участников в процесс обучения.

Техника № 1: «Маска» [3, с. 62–63].

Цель: актуализация бессознательного компонента Я-сознания в творческой деятельности самоподачи – самопрезентации для последующего его анализа через групповую рефлексию с целью гармонизации Я-концепции.

Инструкция: «Изготовьте свою маску (НЕЛЬЗЯ покупать маску или выполнять ее на компьютере) в любой интересной и доступной для вас технике: папье-маше, коллаж, рисунок, аппликация, вышивка, шитье, лепка и т. п. Маска должна выполнять две функции:

1) функцию самоподачи (самопрезентации), то есть маска должна выражать какие-то ваши яркие личностные черты, особенности (настолько очевидно, что другие могут об этом догадаться);

2) защитную функцию, то есть маска должна скрывать, защищать, маскировать какие-либо ваши черты, особенности, страхи.

Дайте своей маске имя.

При работе с маской НЕЛЬЗЯ использовать слова и какие-либо общепонятные (общекультурные) символы. До работы в тренинговом круге свою маску НИКОМУ не показывать и ее имя НИКОМУ не говорить».

Работа в тренинговом круге. Все участники упражнения соединяются в тренинговый круг, рассаживаясь соответствующим образом на стульях. Для формирования доверия между участниками группы и тренером, а также для их стимулирования к работе и самораскрытию ведущий тренингового занятия организует «блиц-интервью». Он разрешает

членам Т-группы задать себе по одному вопросу (например, даже личному), на которые он ответит или не ответит (пояснив почему), чтобы встать в равную позицию с членами тренинга (так как тренер маски не делает, но в тренинговой работе принимает активное участие).

Затем тренер объясняет правила работы в упражнении:

1. Каждый участник группы поочередно (по желанию или с применением считалочки) показывает свою маску. Группа ее внимательно рассматривает в течение одной-двух минут.

2. После этого каждый участник Т-группы высказывается по следующим аспектам:

- какие ассоциации возникли, как только увидел маску;
- какие черты, особенности автора маска выражает;
- какие черты, свойства автора маска скрывает, маскирует или защищает;
- предположение по поводу того, какое имя маска имеет.

3. Завершает обсуждение тренер (по этим же критериям), давая обобщающий психологический портрет автора маски.

4. Последним высказывается автор маски. Сообщает группе:

– какие идеи были заложены им в маску при ее создании;

– что из высказываний участников упражнения его удивило – поразило, совпало – не совпало;

– какое имя он сам дал маске.

Во время обсуждения соблюдаются следующие правила:

√ запрещается оценивать высказывания других, так как каждый имеет право на свое мнение и на то, чтобы его высказать;

√ нельзя перебивать других участников, если возникло желание дополнить свое мнение, надо подождать, пока закончит свою речь очередной участник группы и только потом высказаться;

√ если мнение какого-то члена Т-группы совпало с предыдущим(и), он все равно его обозначает, так как мнения могут не только расходиться, но и совпадать, тем более по одному и тому же предмету, вопросу, обстоятельству.

Во время работы высказываются все члены группы, ОТМАЛЧИВАТЬСЯ НЕЛЬЗЯ.

Для тренера в интерпретации маски необходимо ориентироваться на общие инструкции к проективным методикам:

Δ общие интерпретации к рисуночным тестам;

Δ цветовой тест Люшера;

Δ трактовки проективных методик «Несуществующее животное», «Автопортрет» и других.

Помимо этого обращать пристальное внимание на материал, из которого изготовлена маска, степень оригинальности идеи и ее воплощения, технику и технологию выполнения, аккуратность – неаккуратность и т. п.

Диапазон использования данной методики довольно широк как в тренинговой групповой, индивидуальной работе, так и в консультационной работе психолога. Она, как любая проективная методика, может выступать только сопутствующим инструментом исследования психологических особенностей личности, но как дополнительный способ научного познания дает большое количество сопутствующей качественной информации об объекте исследования (авторе маски).

Техника № 2: разыгрывание ситуаций: «Знакомство с незнакомым человеком», «Встреча с другом» – с использованием видеосъемки (с последующим анализом видеоматериалов) [3, с. 68].

Цель: актуализация потенциала коммуникативных способностей: вербальных и невербальных средств.

Упражнение 1: «Знакомство с незнакомым человеком».

Описание ситуации: встреча с незнакомым человеком, который вам понравился, но он пока не обращает на вас внимание. Подойдите к нему, обратите на себя внимание, дайте ему понять, что он вам понравился, скажите ему комплимент, выразите желание познакомиться поближе. Представьтесь, узнайте, кто он такой. Так как вы спешите, извинитесь, но, прежде чем расстанетесь, договоритесь о новой встрече. Выполните все упражнение, повернувшись лицом друг к другу.

Упражнение 2: «Встреча с другом».

Описание ситуации: встреча со знакомым человеком, которого давно знаете. Выразите свою радость и удивление по поводу неожиданной встречи. Обменяйтесь приветствиями, спросите о его делах. Он сообщает вам что-то приятное, и вы радуетесь за него. Затем он говорит о какой-то личной неприятности (проблеме), вы искренне выражаете ему свое сочувствие. Так как вы спешите, извинитесь и расстаньтесь.

Комментарий к упражнениям.

Работа выполняется в парах. Для каждого упражнения пары формируются новые, используя любой игровой прием жеребьевки. Например, объединение в пары по одинаковому месяцу рождения, по любимому времени года, по одинаковой первой букве имени и т. п.

Ведущий тренинга оглашает задание: «Вы должны будете, разбившись на пары, придумать сюжет и разыграть ситуацию общения по предложенной схеме (упр. 1; упр. 2). Время на подготовку – 10 минут».

Проигрывание ситуаций снимается на видео с последующим просмотром в группе, совместным обсуждением и анализом.

Техника № 3: сиюминутный пантомимический театр на примере разыгрывания сказки «Принцесса и Разбойник» [3, с. 68–70].

Цель: актуализация невербальных средств общения, творческого потенциала участников тренинга, создание условий для самораскрытия, творческого эмпатического взаимодействия в ситуации неопределенности, для групповой рефлексии и саморефлексии.

Используется прием «ситуативного» театра, когда члены

Т-группы наугад разбирают «роли» и разыгрывают сказку, непосредственно подключаясь к действию по мере чтения ее содержания рассказчиком.

Варианты возможных ролей: *Рассказчик, Царь, Царица, Принц, Принцесса, Разбойник, Конь, Дворец, Окно, Крыльцо, Поляна, Дуб, Цветочки (можно несколько штук два-три), Бабочки (можно несколько штук, две-три), Кабанчики (можно несколько штук два-три), День-1, День-2, День-3, Вода, Фляга, Луна, Звезды (можно несколько штук две-три).*

Один и тот же человек может выполнять не одну, а две-три роли, в зависимости от численности группы.

Единственная «говорящая» роль – Рассказчик.

Для усиления эффекта театра на этапе подготовки к спектаклю участникам Т-группы предлагается из имеющихся подручных материалов (куски ткани, бумага и т. п.) подготовить для себя реквизит. Время для подготовки – 5–7 минут.

Разыгрывание спектакля (возможны разные варианты содержания сказки или какой-либо ситуации, например, «Утро начальника»).

Примерный текст сказки «Принцесса и разбойник»

(возможны вариации)

Картина первая. ***Занавес открывается.***

Рассказчик читает сказку:

Прекрасный Дворец с кованым серебром Крыльцом.

В некотором Царстве, в некотором Государстве жили-были не тужили Царь с Царицей. Они очень любили друг друга, поэтому никогда не ругались, никогда не расставались, практически везде ходили вместе, да и делали все вместе.

И была у них дочь-Принцесса. И красива она была и стройна, и румяна, и бела, и умна, и весела... С почтением и уважением относилась к отцу-Царю и матушке-Царице. А они в дочке-Принцессе души не чаяли! Любили ее всем сердцем, холили и лелеяли свое единственное дитя.

Занавес закрывается.

Картина вторая. ***Занавес открывается.***

Прекрасный Дворец, в нем открыто Окно.

У Окна сидит прекрасная Принцесса, любуется полной Луной и мерцающими Звездами. Луна своим волшебным и загадочным сиянием мягко освещает красавицу Принцессу, а Звезды как будто ласково и приветливо подмигивают ей.

Вдруг в этой тишине раздается какой-то странный и страшный шорох… Принцесса пугается, а потом выглядывает из открытого Окна, чтобы понять, в чем дело.

Занавес закрывается.

Картина третья. ***Занавес открывается.***

Широкая лесная Поляна, на ней растут нежные Цветочки, порхают легкие Бабочки, с визгом проносятся молодые Кабанчики, а посредине Поляны стоит развесистый столетний Дуб.

Вдруг эту тишину нарушает страшный крик и хохот злого Разбойника, который украл юную Принцессу из родительского Дворца. Он тащит бедную Принцессу, которая горько плачет, к раскидистому Дубу, стоящему посреди широкой Поляны.

Злой Разбойник требует, чтобы Принцесса вышла за него замуж. Но та, рыдая, твердо дает ему отказ. Тогда Разбойник привязывает испуганную Принцессу к Дубу и начинает ее безжалостно пытать.

Занавес закрывается.

Картина четвертая. ***Занавес открывается.***

Широкая лесная Поляна, на ней растут нежные Цветочки, порхают легкие Бабочки, с визгом проносятся молодые Кабанчики, а посредине Поляны стоит развесистый столетний Дуб, к которому привязана измученная Принцесса.

Мимо Поляны на своем резвом и вороном Коне мчится Принц. Увидев изнуренную Принцессу, привязанную к раскидистому Дубу, он останавливает своего вороного Коня и не может отвести от нее своих восхищенных глаз. Влюбляется Принц в Принцессу с первого взгляда!

Занавес закрывается.

Картина пятая. ***Занавес открывается.***

Широкая лесная Поляна, на ней растут нежные Цветочки, порхают легкие Бабочки, с визгом проносятся молодые Кабанчики, а посредине Поляны стоит развесистый столетний Дуб, к которому привязана измученная Принцесса.

Влюбленный Принц сходит со своего резвого Коня, подходит к раскидистому Дубу, отвязывает Принцессу и дает ей свежей Воды из своей походной Фляги. Принцесса приходит в себя, смотрит с благодарностью на Принца и тоже влюбляется в него с первого взгляда.

Занавес закрывается.

Картина шестая. ***Занавес открывается.***

Широкая лесная Поляна, на ней растут нежные Цветочки, порхают легкие Бабочки, с визгом проносятся молодые Кабанчики, а посредине Поляны стоит развесистый столетний Дуб.

Принц и Принцесса сидят под Дубом и не могут друг на друга наглядеться. Вдруг откуда ни возьмись выскакивает злой Разбойник! И завязывается между ним и Принцем битва за прекрасную Принцессу ни на жизнь, а на смерть! День проходит, второй День проходит, третий День на убыль идет, а Разбойник и Принц все бьются мечами своими булатными… Но в сказке Добро всегда побеждает Зло (вот бы так не только в сказке, но и в жизни было)! Поэтому Принц наконец поражает Разбойника в самое сердце, и падает тот на широкую Поляну замертво.

Занавес закрывается.

Картина седьмая. ***Занавес открывается.***

Широкая лесная Поляна, на ней растут нежные Цветочки, порхают легкие Бабочки, с визгом проносятся молодые Кабанчики, а посредине Поляны стоит развесистый столетний Дуб.

Освободил в честном бою Принц от плена прекрасную Принцессу. Кинулась она к нему с благодарностью, а Принц взял ее за белые рученьки и посадил на своего резвого вороного Коня, сел сам на него, и поскакали они вместе во Дворец к родителям Принцессы.

Занавес закрывается.

Картина восьмая. ***Занавес открывается.***

Прекрасный Дворец, в нем открыто Окно.

Сидят у открытого Окна во Дворце безутешный Царь и горюющая Царица. Тоскуют они по своей любимой дочери-Принцессе. И тут видят они через открытое Окно, как скачет на резвом вороном Коне их любимое дитя Принцесса – живая и невредимая, а рядом с ней прекрасный и могучий Принц-спаситель. Царица от радости лишилась чувств, но Царь не растерялся и подхватил свою жену Царицу, не дал ей на пол упасть.

Занавес закрывается.

Картина девятая. ***Занавес открывается.***

Прекрасный Дворец с царским Крыльцом.

Вышли полные любви и счастья Царь и Царица на кованое серебром Крыльцо своего Дворца. Подошли к ним влюбленные Принц и Принцесса. И попросил Принц руку Принцессы у Царя и Царицы, а те с радостью дали молодым свое родительское благословение. И поцеловали тут троекратно Принц и Принцесса друг друга в уста сахарные.

Сыграли вскоре пышную свадьбу в сем Царстве-государстве. А на той свадебке веселились и плясали от души и Принц с Принцессой, и Царь с Царицей, и Луна со Звездами, и нежные Цветочки с порхающими Бабочками, и молодые Кабанчики с вороным Конем, и даже широкая Поляна с развесистым Дубом, да и царский Дворец с Окном и Крыльцом!

А как отыграли свадьбу, так и стали они все жить-поживать, да добра наживать! Вот и сказке конец, а кто слушал – МОЛОДЕЦ!

Занавес закрывается.

Все актеры выходят на поклон. Аплодисменты!!!

Все театральное действие снимается на видео, затем эти материалы анализируются группой.

После проведения тренинговых упражнений, которые снимаются на видеокамеру, обязательно проходит их анализ и обсуждение.

Цель: формирование навыков анализа и самоанализа с целью последующей коррекции и самокоррекции, усиление механизмов групповой и индивидуальной рефлексии, создание условий для личност-

ной гармонизации, улучшения внутригрупповых отношений, для развития эмпатии и толерантности.

Анализ видеозаписи и обсуждение выполненного упражнения можно проводить, используя следующие вопросы:

– Какие чувства испытывали и почему при просмотре видеоматериалов, где участвовали вы и другие члены группы?

– Какие затруднения испытывали в данном упражнении, ситуации общения, в процессе взаимодействия с партнером(ми)?

– Что помогло преодолеть возникшие трудности?

Техника № 4: самопрезентация «Знакомьтесь – это Я!» [3, с. 65–66].

Направлена на отработку умения подавать (презентовать) себя с акцентировкой на самых важных, выгодных, отличающихся от других характеристиках личности; преодоление чувства неловкости (страха) при публичной самоподаче.

1. Самопрезентация «Знакомьтесь – это Я!» – вариант первый.

Подготовка: на отдельных листочках тренер пишет названия самых разных предметов, например, сотовый телефон, автомобиль, кресло, акварельные краски и т. п.

Задание участникам видеотренинга: «Вытащите листочек и, исходя из полученной «роли», от лица этого предмета составьте свою самопрезентацию, в которой отразятся самые важные и интересные ваши качества, увлечения и т. п. (время на работу 5–10 мин.). Презентация должна быть яркой, интересной, захватывающей на одну-две минуты.

По окончании работы произойдет жеребьевка и каждый из вас в соответствии с выбранным номером реализует перед группой свою презентацию».

Данный вариант самопрезентации лучше использовать в начале тренинговой работы с временной группой.

2. Самопрезентация «Знакомьтесь – это Я!» – вариант второй.

По окончании первого дня видеотренинга его участникам дается задание на дом: «Подготовьте на одну-две минуты свою самопрезентацию в творческой форме и отразите в ней такие качества, особенности, увлечения и другие, которые о вас еще не знают одногруппники. Поразите их новой о вас информацией, привлеките к себе через презентацию их внимание чем-то неожиданным и оригинальным».

На другой день с этого упражнения после разминки начинается работа в тренинге (с видеозаписью). После любого на усмотрение ведущего вида жеребьевки каждый член Т-группы в соответствии с выбранным номером реализует перед группой свою презентацию (см. примеры таких презентаций в приложении 4.3.2).

Данный вариант самопрезентации лучше использовать в тренинге с постоянно функционирующей за рамками тренинга группой, то

есть когда у членов коллектива уже сложились какие-либо представления о каждом. Тогда данный вариант самопрезентации позволяет группе с новой стороны увидеть друг друга, разрушает стереотипы, формирует более гибкое мышление и поведение.

3. Самопрезентация «Знакомьтесь – это Я!» – вариант третий.

Самопрезентация может быть представлена через использование техники «акростих», то есть использование слова, в котором начальные буквы строк составляют какое-нибудь слово или фразу.

Задание участникам видеотренинга: «Выберите наиболее приятную форму своего имени (обращения к вам), запишите его по буквам в столбик и на каждую букву подберите определение, фразу, которая очень точно и ярко вас характеризует, можно это сделать как в стихотворной, так и нестихотворной форме. Время на работу – 5–7 минут.

Например:

Легкая
Естественная
Надежная
Активная

По окончании работы после одного из вариантов жеребьевки поочередно члены Т-группы осуществляют самопрезентацию.

4. Самопрезентация «Знакомьтесь – это Я!» – вариант четвертый.

По окончании первого дня видеотренинга его участникам дается задание на дом: «Подготовьте и выполните в любой доступной для вас творческой форме свой герб и придумайте для него девиз».

Пример 4. Групповые творческие (исследовательские) работы.

Форма организации учебно-познавательной деятельности, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога. Стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества [13, с. 31].

Проективная методика «Три круга» (групповой рисунок) [3, с. 63–65].

Пошаговая инструкция:

1. Нарисовать отдельно каждому участнику на выбранном поле ватмана три круга, время – 3–5 мин.

2. Украсить свои три круга, время – 7–10 мин.

3. Создать из своих кругов свой мир, установив между ними определенную связь, время – 10–12 мин.

4. Соединить «свой мир» с мирами тех участников группы, которые вам очень нравятся и вы с ними очень хотели бы соединиться, время – 4–6 мин.

5. Представьте теперь, что это ваш ОБЩИЙ МИР! Вы должны его сделать визуально и содержательно ЕДИНЫМ. Соедините «Свои миры» в общий мир с помощью изобразительных средств, время – 5–7 мин.

6. Подготовьте презентацию вашего «Общего мира». Для этого вы должны:

1) дать ему название;

2) объяснить, из чего и как он возник;

3) определить, для чего он предназначен;

4) подготовить по нему экскурсию для преподавателя, объяснив все символы на рисунке и их предназначение в вашем общем мире;

5) рассказать, что ждет ваш общий мир в будущем и как он будет развиваться;

6) презентация вашего мира может быть проведена как группой, так и одним-двумя представителями группы. Время на презентацию – 5–7 мин.;

7) как вы поступите со своим рисунком и каким образом возьмете ответственность за него.

Время на выполнение этой части задания – 10–15 мин.

Цель проективной методики «Три круга»:

• определить общий эмоциональный тон в группе;

• уровень группообразования, то есть уровень развития группы;

• составить общегрупповой социально-психологический портрет;

• составить индивидуальные социально-психологические портреты каждого члена группы: психоэмоциональное состояние; личностные особенности; место в системе межгрупповых отношений, то есть социальное положение (статус) каждого члена группы в ней.

Порядок оформления отчета:

1. Название метода исследования.
2. Время и место проведения.
3. Общая информация об объекте исследования.
4. Общая информация о диагносте и диагностах.
5. Процедура проведения диагностики с комментариями.
6. Анализ и интерпретация полученных данных в соответствии с целью исследования.
7. Формулирование обобщающих выводов и формирование заключения (цели, ключи, комментарии).
8. Рекомендации.

В данной методике прелусмотрено и выполнение домашнего задания, что является формой интерактива:

– придумать свой герб и защитить его;

– дать расшифровку своего имени (значимых понятий: Россия, малая Родина, любовь, дружба, национализм…) по принципу акростиха – индивидуальная и групповая…;

– подготовить самопрезентацию от лица какого-либо одушевленного или неодушевленного предмета.

Пример 5. Метод проектов: *интегративный психолого-педагогический семинар (с использованием интерактивных технологий)* как

завершающий этап практического занятия по теме «Социализация и воспитание как вектор развития личности и общества будущего».

Метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [9, с. 18].

Предварительно по данной теме была проведена бинарная лекция двумя преподавателями: первый – преподаватель по психологии, второй – преподаватель по педагогике.

Защита проектов: «Личность будущего – Школа будущего – Общество будущего».

Время для защиты проекта – 15 мин.

Команды-соперницы задают по одному проблемному вопросу, минута на обсуждение ответа. Оцениваются и вопросы (глубина, содержательность, оригинальность), и ответы (правильность, аргументированность, лаконичность) участников команд.

Критерии оценки (от 0 до 3 баллов):

• содержательная наполненность;

• актуальность – социальная значимость, практическая значимость;

• качество подготовки – доступность, ясность идеи.

Задания для самостоятельной групповой работы:

ᵛ Какие личностные качества и профессиональные компетенции должны быть сформированы у современного учителя – личности будущего, чтобы формировать ребенка, подростка – личность будущего, которые будут творцами общества будущего?

ᵛ Разработать вариант модели современного учителя – учителя будущего: 1) какими личностными качествами он должен обладать; 2) какими профессиональными компетенциями он должен владеть – представить качества и компетенции в иерархической последовательности, то есть в первую очередь, во вторую и т. д.

По истечении времени (10 мин.) группы защищают свои модели.

Приведенные выше примеры далеко не исчерпывают возможности использования интерактивных технологий в процессе обучения студентов вуза. Однако они показывают, как может быть реализован потенциал преподавателя высшей школы в организации и проведении практико- и личностно-ориентированных занятий с учетом требований нового образовательного стандарта и современного рынка труда. Собственная педагогическая практика позволила нам убедиться в преимуществах технологии интерактивного обучения в вузе, которая позволяет:

1) создать условия для формирования и закрепления професси-

ональных ЗУН, для развития умения самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить собственные индивидуальные подходы к решению проблем;

2) повысить эмоциональный отклик студентов на процесс познания, что актуализирует их внутренний неподдельный интерес к обучению, к будущей профессиональной деятельности, при этом у них актуализируются как ведущие именно профессионально-познавательные мотивы учения, интерес к овладению новыми ЗУН и желание к их практическому применению;

3) развивать творческие способности, устную и письменную речь, умение формулировать, высказывать и отстаивать свою позицию, точку зрения;

4) преодолевать стереотипы в обучении, разрабатывать новые подходы к решению профессионально опосредуемых (моделируемых) ситуаций (задач) [4, с. 93–94].

Таким образом, именно интерактивный подход в подготовке специалиста нового типа является наиболее продуктивным, соответствующим требованиям современного образования и ожиданиям будущего работодателя.

Список литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Ассессмент-центр. Коротко о главном. – Режим доступа : http://hr-portal.ru/blog/assessment-centr-korotko-o-glavnom (дата обращения: 12.06.2017).

3. Афанасенкова, Е. Л. Видеотренинг общения как эффективная форма развития коммуникативной компетентности студентов (в сфере профессий «человек – человек») / Е. Л. Афанасенкова. – Южно-Сахалинск : изд-во «Кано», 2017. – 116 с.

4. Афанасенкова, Е. Л. Интерактивные технологии обучения в работе преподавателя высшей школы по подготовке педагогов-психологов / Е. Л. Афанасенкова // Известия Российской академии образования, 2017. – № 3 (43). – С. 80–95 (Журнал из перечня ВАК).

5. Букатов, В. М. Интерактивные методы обучения как условие осуществления личностной конгруэнции учителя и профилактики социальной девиации у подростков на школьном уроке / В. М. Букатов // «Проблемы девиантного поведения подростков в современном обществе». Всероссийская научно-практическая конференция (20–30 октября 2015 г.) : сборник материалов. – Южно-Сахалинск : изд-во ИРОСО, 2015. – С. 20–24.

6. Бухарова, Г. Д. Активные методы обучения как фактор профессиональной социализации будущих учителей / Г. Д. Бухарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2014. – С. 65–71.

7. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

8. Григораш, О. В. Интерактивные методы обучения в современном вузе / О. В. Григораш, А. И. Трубилин // Научный журнал КубГАУ. – № 101(07). – 2014. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-sovremennom-vuze-1 (дата обращения: 15.06.2017).

9. Гулакова, М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. – Режим доступа : http://e-koncept.ru/2013/13219.htm (дата обращения: 14.06.2017).

10. Интерактивные методы и приемы обучения. Терминологический словарь / сост. Р. Г. Мусина. – Ташкент, 2007. – 30 с.

11. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.

12. Корпоративный университет: условия и этапы создания / Юрий Духнич. – Режим доступа : http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/cu.shtml (дата обращения: 12.06.2017).

13. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : изд. центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

14. Панина, Т. С. Интерактивное обучение / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова // Образование и наука. – 2007. – № 6 (48). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie

15. Привалова, Г. Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в ВУЗе / Г. Ф. Привалова // Журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2014. – № 3. – Режим доступа : https://science-education.ru/ru/article/ (дата обращения: 14.06.2017).

16. Семенова, Л. И. Использование интерактивных методов обучения в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов / Л. И. Семенова // Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты: материалы международной научно-практической конференции 15–16 января 2012 года. – Пенза – Прага : науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. – 136 с.

ГЛАВА II.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ТЕРЕЩЕНКО ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ

2.1.1. Понятие «кейс-технологии», преимущества и ее типы.
2.1.2. Структура кейса и его реализация.
2.1.3. Примеры кейс-технологий в преподавании психологических дисциплин.

2.1.1. Понятие «кейс-технологии», преимущества и ее типы

Эффективность образовательного процесса в высшей школе во многом зависит от того, насколько преподаватель владеет современными технологиями контроля и оценки качества учебной деятельности обучающихся. В новом тысячелетии нашим государством взят курс на модернизацию отечественного образования, в том числе и в системе высшей школы. В связи с данной установкой многими специалистами активизировался поиск новых эффективных методов обучения. В наши дни изменяется система высшего профессионального образования. На смену «традиционных» методов обучения студентов по типу «лекция–семинар» приходят новые стратегии, модели и технологии образования. Среди них часто используются интерактивные («онлайновые») курсы и программы, обучающие тренинг-семинары, ролевые и деловые игры, мастер-классы, «мозговой штурм», анализ реальных ситуаций и пр. То, что для российского образования является новизной, мало изучено и недостаточно глубоко проработано, в зарубежной практике принимает достаточную эффективность управления образовательным процессом.

В современных условиях будущий специалист должен обладать не только сформированными теоретическими представлениями в выбранном направлении подготовки, но и владеть практическими умениями и навыками, которые позволят ему обеспечить готовность выполнять профессиональные задачи и функции в различных, порой даже нестандартных ситуациях. Таким потенциалом обладают активные методы и технологии обучения, которые направлены на формирование умений и навыков самостоятельно добывать и структурировать необходимую информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, критически анализировать получаемые знания и применять их для реализации вновь поставленных задач. В число таких технологий входит образовательная технология case-study. По мнению М. В. Антиповой, П. А. Баева, М. Р. Варданян и других [1, 2.3], целью обучения с помощью данной технологии является формирование специалиста, способного к информационно-аналитической работе прикладного характера: владеющего методами сбора, обработки и анализа сложного комплекса информации, готового постоянно совершенствовать навыки анализа и оценки, умеющего сопоставлять факты, определять симптомы той или иной проблемы, выявлять причины их появления, анализировать возможные варианты решения проблемной ситуации и реализовывать оптимальные решения.

Case-study как образовательная технология широко применяется в зарубежной практике бизнес-образования, где получила завершенную методологическую основу и приобрела популярность.

Кейс-метод, кейс-стади (case-study), метод анализа конкретных ситуаций, метод ситуационных задач и ряд сходных названий мы объединим под термином «кейс-технология». Кейс-технология относится к группе средств аутентичного оценивания. Она, как и другие средства этой группы, является интерактивным методом обучения, которые ориентированы преимущественно на практические результаты деятельности обучающихся и позволяют взаимодействовать всем, включая педагога, учитывают и стимулируют инициативу обучающихся в образовательном процессе. Название технологии произошло от латинского *«casus»* – запутанный необычный случай, а также от английского *«case»* – портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть технологии. Студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. Кейс же представляет собой описание конкретной ситуации, которая имела место быть в той или иной практике, которая содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию приносится часть реальной жизни, реальная ситуация, над которой предстоит поработать и представить обоснованное решение. Опираясь на историко-педагогический анализ данной технологии, мы оказываемся на родине case-study в Гарвардском университете. В начале XX века преподавателями данной образовательной организации помимо

традиционных занятий (лекций и практикумов) вводились дополнительные, которые представлялись в виде групповой дискуссии, в рамках которой студенты разбирали конкретные ситуации управленческого характера.

Исследование Е. В. Сергеевой, М. Ю. Чандры [5] показывает, что наибольшее распространение кейс-технологии приобрели в бизнес-образовании начиная с 70–80-х годов, постепенно «завоевывая» пространство образования. В наши дни в системе высшего профессионального образования кейс-технологии успешно применяются не только по экономическим, управленческим направлениям подготовки бакалавров и магистров, но и гуманитарным. Кейс-технологии сегодня позволяют получить знания по тем учебным дисциплинам, где не всегда удается дать однозначный ответ. В таких случаях представленные обучающимися несколько вариантов ответов могут соперничать по степени их истинности.

Кейс-технология – это педагогическая технология, основанная на моделировании ситуации или использовании реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем. Основными понятиями, используемыми в кейс-технологии, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» может пониматься как состояние, событие, действие, поворотный момент для принятия решения, набор определенных взаимосвязанных фактов, который содержит в себе противоречие, необходимость оценки или способов выхода на новый уровень. Ситуация желательно должна быть представлена в динамике изменения (было – есть – будет). Однако объективные или субъективные причины (комплекс факторов) влияют на ситуацию в ее неопределенности. Отсюда необходимо на основе анализа найти адекватные ситуативные решения.

Остановимся на самых распространенных кейс-технологиях:

• метод ситуационного анализа (описываются реальные экономические, психолого-педагогические ситуации). Студентам необходимо проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, продолжить возможные решения и выбрать лучшее из них;

• метод инцидента. Специфика этого метода заключается в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Студенты получают краткое сообщение о случае из жизни, ситуации в образовательной организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому важно собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения;

• метод ситуационно-ролевых игр, сочетающих в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и системой контроля. Цель проигрывания ролей состоит в том, чтобы воссоздать перед аудиторией правдивую социально-психологическую ситуацию и затем дать обучаемым возможность оценить поступки и поведение участников игры – исполнителей;

• метод дискуссии по специально подготовленному материалу с описанием истории конкретной проблемы.

Использование кейс-технологий имеет ряд преимуществ: во-первых, в учебном процессе акцент делается не на овладение готовым заданием, а на выработку студентом знаний; во-вторых, процесс обучения студентов ярко эмоционально окрашивается, снижается его «сухость»; в-третьих, обучающиеся получают важный для себя жизненный опыт решения проблем с возможностью соотносить теоретические концепции с реалиями нашего времени; в-четвертых, у студентов развиваются индивидуально-психологические качества (коммуникативность, умение слушать, слышать, понимать других, работать в группе).

Типы кейсов. В современной теории и практике образования существует большое количество классификаций кейсов по различным основаниям. Мы сосредоточимся на классификации типов кейсов, представленных в работе Е. В. Сергеевой и М. Ю. Чандры [5]. Начнем с наиболее используемых кейсов в образовательном процессе:

1) проблемные кейсы. В проблемных кейсах проблема определена заранее и используется тогда, когда учащиеся не имели дело с кейсами. В проблемных ситуациях результатом является определение и формулирование основной проблемы, иногда формирование проблемного поля и всегда – оценка сложности решения;

2) проектные кейсы. Для проектных кейсов в качестве результата выступает программа действий по преодолению проблем, сложившихся в ситуации;

3) описательные кейсы. Это в первую очередь кейсы, в которых описывается конкретная ситуация и решение практически не требуется. Главное, что нужно сделать при работе с таким кейсом, – это описать преимущества и недостатки уже данного решения. Он призван облегчить ученикам понимание теоретических положений;

4) открытые кейсы. Данный кейс не содержит конкретных вопросов. Важной частью работы учеников является формулирование проблем, стоящих в анализируемой ситуации, определение возможных путей их решений.

Интерес представляет классификация «кейсов» *по размеру*:

– «полные кейсы» (в среднем 20–25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление;

– «сжатые кейсы» (3–5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию;

– «мини-кейсы» (1–2 страницы), как и сжатые кейсы, предна-

значены для разбора в аудитории и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии. По мнению П. А. Баева [2], кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать обучающихся на поиск дополнительной информации для анализа. Такой подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

2.1.2. Структура кейса и его реализация

При создании кейса педагогу необходимо ответить на несколько вопросов: где, когда, кто, что именно, зачем? В результате получится три основных составляющих структуры кейса. Временная часть кейса – любая ситуация, описанная в кейсе, происходит во временной системе координат. Кейс-материал составляется в строгом соответствии с временной структурой, указываются конкретные даты, временная последовательность изложения разбивается на несколько отрезков, что позволяет включить в канву изложения ситуации комментарии, размышления, мнения, цитаты и пр. Сюжетная часть – в тексте кейса должна разыграться драма, способная приковать к себе внимание. Столкновение идей – лучшая гарантия успеха кейса. Разъяснительная или информационная часть – изложенная в кейсе ситуация должна быть понятна читателю до мельчайших подробностей, содержать подробнейшую информацию о той сфере деятельности, в которой разворачиваются описываемые ситуации и сведения. Е. В. Сергеева и М. Ю. Чандра [5] рекомендуют следующую **последовательность изложения кейса**.

1. Введение – включает несколько абзацев: название кейса и авторство, название организации, учреждения, имена и описание главных персонажей (педагог, клиент, родители клиента и т. д.), которые в дальнейшем будут фигурировать на страницах кейса.

2. Проблема – описание дается в виде нескольких абзацев: краткое описание проблемы, описание структуры проблемной ситуации.

3. Формулировка задания для студентов.

4. Материалы для решения указанной проблемы – разбиты на темы и подтемы. Цель этого раздела – представить большой объем необходимой информации. Структурированные материалы могут быть представлены как:

а) подробная история ситуации с важнейшими моментами ее развития, датой и местом, где происходит действие;

б) описание внешней среды – история проблемы, главные силы, описание состояния данной проблемы и причин ее проявления;

в) расширенное описание ситуации по проблеме – общее состояние дел, слабые и сильные стороны участников событий, ключевые фигуры, влияющие на ситуацию, и другие необходимые сведения, возникшие в ходе решения исследуемой проблемы;

г) случаи из жизни, близкой обучающимся, а также случаи, предложенные самими участниками;

д) схемы, таблицы, статистика, фотографии с места событий, официальные документы, письма и т. д.

В работе педагога над созданием кейса можно выделить несколько этапов.

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач.

2. Определение проблемной ситуации. При этом важно помнить, что текст кейса не должен подсказывать ни одного решения относительно поставленной проблемы.

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.

4. Поиск подходящей психолого-педагогической среды, системы для создания кейса (организации, учреждения, жизненной ситуации), которые имеют непосредственное отношение к тезисам программной карты.

5. Сбор информации в избранной системе, которая должна быть объемной и достаточной для составления тезисов программной карты.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает выбранную систему; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса. Кейс должен быть написан интересно, простым и доходчивым языком (при необходимости сопровождаться иллюстрациями, прямыми цитатами, рассказом от первого лица), при этом отличаться некоторым «драматизмом», чтобы выделить суть и значимость проблемы.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведение методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.

10. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий. Изучение реакции на кейс необходимо для получения максимального учебного результата.

12. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса: разработка задания для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий обучающихся и преподавателя в момент обсуждения кейса.

Реализация кейс-технологии

Реализация кейс-технологии представляет собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации. Однако условно можно выделить следующие этапы работы с кейсом: I этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями; II этап – выделение основной проблемы (проблем), выделение персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию; III этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»; IV этап – анализ последствий принятия того или иного решения; V этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий, указание на важные проблемы, механизмы их предотвращения и решения; VI этап – подготовка презентации итогового варианта; VII этап – оценивание участников дискуссии, подведение итогов.

При разработке рабочей программы содержание учебной дисциплины, как предлагает Т. Е. Денисович [4], целесообразно разделить на два раздела: теоретические психолого-педагогические основы и практикумы (практикум по профессиональной этике в образовании), в том числе, по нашему мнению [6], по различным предметным видам судебно-психологической экспертизы, психологическому консультированию подростков и их родителей. Причем практикум по времени должен составлять не менее 2/3 части от общего времени на изучение дисциплины. Преподаватель размещает кейсы на сайте кафедры для того, чтобы студенты смогли с ними ознакомиться заранее и выработать свою собственную позицию для участия в дискуссии. Подбор этих кейсов зависит от опыта самого преподавателя. Наиболее удачными, по мнению М. Р. Варданян, являются те кейсы, в которых преподаватель сам эмоционально «проживал» конкретную ситуацию, это так называемые кейсы «field research». С «живыми» кейсами, сюжет которых не закончен или разбит на несколько частей, преподаватель знакомит студентов на занятиях. Нами представлен собственный практический опыт использования кейс-технологий в преподавании дисциплин «Психологическое консультирование подростков» (для магистров психологии), «Юридическая психология» (для бакалавров юриспруденции, бакалавров и магистров психологии и психолого-педагогического образования).

2.1.3. Примеры кейс-технологий в преподавании психологических дисциплин

Дисциплина «Юридическая психология»

Структура кейса

Фабула дела – это описание юридической ситуации, разрешение

которой в соответствии с действующим законодательством требует привлечения судьей, прокурором, адвокатом экспертов, обладающих специальными психологическими знаниями.

Заключение психолога-эксперта – это процессуальный документ, содержащий психологический анализ материалов уголовного или гражданского дела, научно обоснованная оценка поведения участников ситуации (обвиняемого, свидетеля, пострадавшего), их психического состояния, позволяющая юристу профессионально и законодательно правильно продолжать ведение дела или выносить свой вердикт.

Вопросы, предлагаемые на разрешение эксперту-психологу, – это предмет экспертизы, проблемное поле профессиональных размышлений юриста при обращении к эксперту-психологу по тому или иному делу. Умение формулировать эти вопросы в соответствии с правовыми нормами по конкретному делу и возможностями современной психологии, а также давать оценку проведенному исследованию и его процессуальному оформлению в форме заключения является обязательной составной частью профессиональной компетентности юриста.

Задания – это своеобразный сценарий для выполнения профессиональной роли юриста, выполнение задания – это совершение будущим юристом обязательного алгоритма профессиональных действий.

Методические рекомендации – это перечень теоретических, правовых и информационных источников, на котором обязательно должны быть выполнены высококвалифицированные профессиональные действия юриста в процессе работы над уголовным или гражданским делом.

Кейс «Употребление, распространение наркотических веществ в преступной группе»

Фабула уголовного дела

Настоящее уголовное дело возбуждено 7 ноября 2014 года заместителем начальника Смоленской таможни полковником таможенной службы Герасимовым Ю. Г. по признакам состава преступления, предусмотренного ч. 3 ст. 229.1 УК РФ – по факту контрабанды наркотических веществ. Проведенным по делу предварительным расследованием установлено, что 19 ноября 2014 года в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий в помещении МСЦ – ОСП ГЦМПП филиала ФГУП «Почта России» по адресу: г. Смоленск, ул. Вокзальная, д. 2, обнаружено почтовое отправление (с находящимся в нем неизвестным веществом), которое имело марку с надписями: «republique francaise la poste ip 5,65 eur letter prioritaire international», с реквизитами получателя и отправителя. Почтовое отправление имеет марки Французской республики. Указанное почтовое отправление с содержимым в ходе проведения оперативно-розыскных ме-

роприятий было изъято и направлено на химическое исследование в ЭКО УФСКН России по Смоленской области. Согласно справке об исследовании ЭКО УФСКН России по Смоленской области от 21.11.2014 года № 1990, представленное на исследование вещество, находящееся в вышеуказанном почтовом отправлении, является наркотическим средством – гашиш, общей массой 54,27 грамма, которое, согласно «Перечню наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, подлежащих контролю в РФ», утвержденному Постановлением Правительства РФ от 30 июня 1998 года № 681 в редакции Постановления Правительства РФ от 18.05.2012 года № 491, включен в список «Наркотических средств и психотропных веществ, оборот которых в Российской Федерации и международными договорами Российской Федерации (список 1)», отнесен к наркотическим средствам. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 01.10.2012 года № 1002 гашиш включен в список наркотических средств и психотропных веществ в соответствии с законодательством Российской Федерации и международными договорами Российской Федерации и является наркотическим средством, а указанный размер – 54,27 г является крупным размером. 21 декабря 2014 года начальником СО Управления ФСКН России по Смоленской области уголовное дело №140 было передано в Следственное управление Следственного комитета РФ по Смоленской области в связи с тем, что к совершению преступления причастен несовершеннолетний гражданин Сурыгин А. С., согласно ст. 151 УПК РФ предварительное следствие производится следователями Следственного комитета РФ по уголовным делам о тяжких и особо тяжких преступлениях, совершенных несовершеннолетними. Для установления в названной группе социально-психологических признаков высокой организованности, устойчивости и сплоченности по данному уголовному делу требуются специальные познания, в связи с чем необходимо назначение и производство психологической судебной экспертизы.

Заключение психолога-эксперта

Амбулаторная судебно-психологическая экспертиза СУРЫГИНА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВИЧА, 1998 года рождения, обвиняемого по статье 229.1 ч. 2 п. «в» – по факту контрабанды наркотических веществ в уголовном деле на основании постановления следователя СО по городу Смоленск СУ СК России по Смоленской области Марковой Н. В. от 26 мая 2015 года.

При проведении судебно-психологической экспертизы психологом использовался комплекс валидных, надежных методов, включенных в структуру экспериментально-психологического метода: психологический анализ материалов уголовного дела, листы дела не прошнурованы и не пронумерованы, методы наблюдения, направленной клинико-

психологической беседы, а также следующие психологические методы: методы, направленные на изучение познавательных психических процессов – методика «Пиктограмма», «Исключение предметов», «Интерпретация переносных смыслов», на изучение индивидуально-психологических особенностей, в том числе формирование лидерских качеств в группе – опросники FPI, Шмишека, проекции рисуночных тестов, изучение самооценки по методу Дембо-Рубинштейн, методика «Самоописание», методика диагностики лидерских способностей Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, тест восьми влечений Сонди, интегративный личностный профиль MMPI. Предварительный и часть основного этапа экспертного исследования проводились в кабинете № 41 следователя СО по городу Смоленск СУ СК России по Смоленской области Марковой Н. В. 27.05.2015 года с 11.00 до 14.00, включающий знакомство с постановлением о назначении экспертизы, предварительный психологический анализ материалов уголовного дела. 04 июня 2015 года в период с 10.30 до 12.30 там же проводилось экспериментально-психологическое исследование с использованием методов наблюдения, клинико-психологической беседы и ряда психологических проб. В этот же день в условиях лаборатории психодиагностики и психологического инструментария на психолого-педагогическом факультете СмолГУ в период времени с 17.30 до 18.40 проводилось экспертное исследование индивидуально-психологических особенностей подэкспертного. Заключительный этап экспертного исследования проводился в период с 10.00 5 июня и до 10.00 15 июня 2015 года на кафедре общей психологии психолого-педагогического факультета СмолГУ, включающий психологическую оценку полученных данных экспериментально-психологического исследования, сопоставительный анализ полученных результатов в процессе экспериментально-психологического исследования с результатами ретроспективного анализа материалов дела, оформление выводов первичной экспертизы, технический набор текста заключения эксперта. Подэкспертный на момент обследования отчетливых жалоб на понижение памяти, внимания, умственной работоспособности не предъявляет. О цели проведения экспертизы осведомлен. В начале экспериментального обследования держался несколько скованно, напряженно, преобладала «закрытая» поза, ближе к середине эксперимента стал более раскованным, свободным, по существу в плане заданного отвечал на вопросы психолога-эксперта. Фон настроения ближе к ровному. Эмоциональные реакции адекватны контексту беседы. Словарный запас достаточный. Речь по составу и грамматическим конструкциям не нарушена. Поведение адекватное. Границ социальной дистанции с экспериментатором не нарушает. О себе излагает основные анамнестические сведения. Родился в городе Смоленске в семье служащих вторым ребенком из троих детей. Со слов подэкспертного свою семью

описывает как благополучную. Рос и развивался в соответствии с возрастными периодами. Помнит себя отчетливо со старшего дошкольного возраста. В школе учится своевременно, легко. Особое внимание отдает математике. Мотивация учения и успеваемость в школе имеют тенденцию к некоторому снижению в звене основной и старшей школы по мере взросления. В настоящее время перешел в 11-й класс МБОУ «СОШ № 1» города Ярцево Смоленской области, где и проживает в настоящее время с родителями. Текущая успеваемость удовлетворительная и хорошая. Пояснил психологу, что в школе поведение периодически отличалось недостаточной упорядоченностью, спонтанностью («…иногда в школе любил драться… вообще, я рос ребенком балованным…»). В разговоре акцентирует внимание на подростковых увлечениях футболом и боксом. Однако здесь же утверждает, что к этим занятиям в настоящее время «охладел» и ничем не занимается. Текущие высказывания относительно образа будущего достаточно абстрактны, несколько незрелы («…хочу получить хорошее высшее образование…»). С уверенностью заявляет, что видит себя «управляющим», собирается учиться на направлении подготовки «управление персоналом». Подэкспертный употребляет наркотические вещества около одного года («…Попробовал в компании… марихуана, гашиш, ЛСД…»). При наводящих вопросах психолога подробно описывает состояния наркотического опьянения («…был испуг… состояние паники… было сильное возбуждение, галлюцинации, прилив сил, чувствовал себя уверенно…»). Заключение комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы от 30.04.2015 года № 287: «Употребление нескольких наркотических веществ с вредными последствиями» (по МКБ-10 F 19.1). Отношение к употреблению ПАВ в настоящее время облегченное. Описывая свой характер, испытуемый стремится представлять себя только в выгодном свете, давая о себе только положительные характеристики («…я человек добрый, незлопамятный, честный, спокойный, стеснительный, не люблю хвалиться…»). Данные характеристики из школы, по материалам уголовного дела, описывают подэкспертного как положительного ученика, способного, дисциплинированного, доброжелательного, иногда упрямого. Основные параметры самооценки – шкалы «ум», «здоровье», «характер», «счастье» (методика Дембо-Рубинштейн) средние. Однако, анализируя параметр «здоровье», уточняет: «…усталость к концу дня… плохо сплю…». Инструкции к заданиям различной степени сложности усваивает в основном сразу же после первого предъявления, сразу же включается в работу. Темп психической деятельности средний. Заметных признаков повышенной истощаемости психических процессов не обнаруживается. Мнестические процессы без грубых нарушений. Кривая запоминания 10 слов выглядит следующим образом: 7–8–7–8–10, отсрочено 9 из 10 слов. Объем опосредованного

запоминания сохранен. Внимание неустойчивое, нерезко ослаблены его концентрация и распределение. Ассоциативные образы («пиктограммы») адекватны задаче запоминания, преимущественно конкретного типа. В целом сохранена способность к опосредованию сложных понятий. Мышление последовательное, целенаправленное. Суждения адекватные, логичные, с элементами обстоятельности. Уровень основных мыслительных операций сохранен, без явных интеллектуальных ограничений. Интеллектуальные способности обследуемого расположены в рамках нормативных вариаций. При исследовании индивидуально-психологических особенностей на фоне неискренности, неоткровенности, стремления представлять себя в благоприятном свете, давать социально приемлемые, одобряемые ответы прослеживаются смешанный тип реагирования, спонтанность, общительность, склонность к непосредственной реализации возникающих побуждений, амбициозность, стремление к доминированию в межличностном взаимодействии, лидерству, склонность к риску. Имеет место стремление к соперничеству, предприимчивости. Структура личности обследуемого отличается высокой мотивацией успеха, экстравертированностью, активностью. Ведущей потребностью обследуемого (является нормативным личностным разбросом, характерным в том числе для лиц юношеского возраста) является властолюбие. Обследуемый обнаруживает невысокий уровень волевого самоконтроля, в целом сохранные критические и адаптационные возможности. Характерологический тип (по Шмишеку) – гипертимный. Интегративный личностный профиль MMPI выявляет высокие показатели по шкале «ложь», что позволяет признать его недостоверным. Имеющиеся индивидуально-психологические особенности нашли непосредственное отражение в поведении обследуемого, но не оказали существенного влияния, поскольку они не нарушали нормальный ход деятельности и целевую структуру поведения подэкспертного. Имеют место наличие психологических проблем, связанных с употреблением психоактивных веществ, признаки повышенной склонности к формированию лидерских качеств у подэкспертного. 06 апреля 2015 года начальником СО Управления ФСКН России по Смоленской области уголовное дело было передано в Следственное управление Следственного комитета РФ по Смоленской области в связи с тем, что к совершению преступления причастен несовершеннолетний гражданин Сурыгин А. С., согласно ст. 151 УПК РФ, предварительное следствие производится следователями Следственного комитета РФ по уголовным делам о тяжких и особо тяжких преступлениях, совершенных несовершеннолетними. 07 апреля 2015 года уголовное дело принято к производству следователем Марковой Н. В. Для установления в названной группе социально-психологических признаков высокой организованности, устойчивости и сплоченности по данному уголовному делу требуются

специальные познания, в связи с чем назначена психологическая судебная экспертиза. По поводу обстоятельств инкриминируемого ему деяния рассказывает уклончиво, неоткровенен, придерживается защитной линии поведения. Обследуемому в разговоре о ситуации деликта в ряде случаев необходимы уточняющие вопросы эксперта-психолога. Так, в начале разговора обследуемый констатировал, что его обвиняют в контрабанде. Признает свою вину частично. Поясняет, что является активным пользователем сети Интернет, «часто зависаю на сайтах». Уточняет, что еще употреблял психоактивные вещества до того, как «наткнулся на сайт в Интернете». При просьбе психолога рассказать о механизмах реализации возникающих побуждений (поиск, заказ наркотического средства) поясняет, что есть «теневой Интернет», в котором имеет место «черный рынок»... Далее рассказывает о том, что «рылся со всякими прикольными штучками». Позже якобы подумал заказать. Не скрывает, что обращался к знакомым и малознакомым лицам, которые употребляли наркотические вещества. Акцентирует внимание на личности Шибаева Максима, студента художественно-графического факультета СмолГУ, с которым познакомился в сети «Вконтакте», тогда уже употреблявшего наркотические вещества. Именно через него познакомился с Гусевой Анной, являющейся студенткой Смоленского педагогического колледжа. В материалах уголовного дела на протяжении октября-ноября 2014 года представлена переписка «Вконтакте» с Гусевой А. В переписке делается акцент на распространение, эпизоды употребления наркотических веществ («насчет кристалликов»), периодически к Гусевой А. высказывает недоверие в получении и передаче посылки. Вместе с тем категорически отрицает подобное взаимодействие с Михайловым Д. С. Говорит, что никогда не просил его заказывать ему посылок с наркотиками. Во время экспертного исследования Сурыгин А. С. подтверждает взаимодействие только с Гусевой А. Обеспокоен сложившейся судебно-следственной ситуацией. Психологический анализ материалов уголовного дела, данные клинико-психологической беседы с подэкспертным, а также данные настоящего экспериментально-психологического исследования показывают, что в период времени с весны 2014 года и до последующего времени через знакомого Шибаева М. у подэкспертного несовершеннолетнего Сурыгина А. С. сначала с Гусевой А., а позже и Михайловым Д. С., а также другими неустановленными лицами произошло объединение в группу (разновидность преступной группы – «компания лиц, по предварительному сговору»). Сговор произошел относительно мест, времени и способа совершения правонарушения. Цель группового взаимодействия зависит как от внутренних факторов (в одних случаях – взаимное уважение, поддержка, дружба, в других – психологическая зависимость, формирование вредных привычек, переросших в медико-психологические девиации), так и внеш-

них (объединение с целью совершения противоправных действий). Подобная группа возникла из случайных образований. Несмотря на то, что в данной группе до конца не сформировались ее структурные элементы, система подчинения, тем не менее уже выделяется активный ее член – лидер Сурыгин А. С., во взаимодействии с которым возрастает значимость в связи с совершением деликта. Он благодаря более высокому уровню своего интеллектуального развития легко способен варьировать свое поведение в зависимости от ситуации успеха–неуспеха. Находчивый, предприимчивый Сурыгин А. С. мог осуществлять манипулятивное общение с Гусевой А. и Михайловым Д. В. Психологический анализ преступной группы показывает, что ее участники еще не чувствуют необходимости в более сложной организации. Межличностные отношения строятся в основном на личных предпочтениях и эмоциональных связях. Таким образом, психологический анализ группы позволяет выделить формирующиеся признаки ее организованности, о чем свидетельствует не только просоциальная направленность интересов членов группы по отношению друг к другу, но и общая продолжительность совместной противоправной деятельности, распределение ролей, общность антисоциальных установок. Вместе с тем сплоченность членов группы не столь такова, чтобы невозможно было преодолеть связывающую их круговую поруку и получить важные для дела показания. Учитывая выявленные индивидуально-психологические особенности подэкспертного Сурыгина А. С. в ситуации совершения противоправных действий, связанных с незаконным оборотом наркотиков, психотропных и сильнодействующих средств, вероятностный сценарий его поведения как главного члена преступной группы, мотивационная линия его поведения направлены на установление способов и средств удовлетворения потребностей как в рамках употребления психоактивных веществ, так и их распространения (отдельно как им самим, так и членами группы, им созданной).

Вопросы по кейсу:

1. В чем заключается юридическая значимость представленной судебно-психологической экспертизы?
2. Какие виды преступных групп имеют важное юридическое значение для следователя?
3. Какова специфика делинквентного поведения несовершеннолетних в преступных группах?
4. Какие статьи Уголовного кодекса применимы при решении данной профессиональной задачи?

Задания по кейсу:

Представьте себя в роли следователя, ведущего данное уголовное дело, и выполните следующие задания:

а) составьте постановление о назначении экспертизы по данному уголовному делу;

б) разработайте типичные вопросы в соответствии с УК РФ и УПК РФ по данной первичной психологической экспертизе в соответствии с фабулой дела;

в) дайте анализ экспертного заключения психолога в соответствии с ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» от 31 мая 2001 года № 73-ФЗ;

г) в соответствии с выводами психолога-эксперта разработайте и представьте тактику дальнейших профессиональных действий следователя по существу данного уголовного дела;

д) сформулируйте возможные типичные ошибки, возникающие при постановке вопросов в этой и аналогичной ситуации профессиональной деятельности юриста.

Методические рекомендации по решению кейса:

1. Ознакомьтесь с разделом «Судебно-психологическая экспертиза» в учебной литературе по курсу «Юридическая психология».

2. Проанализируйте перечень нормативных актов, обязательных для решения кейса (УК РФ, УПК РФ, ФЗ № 73 «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» 2001 года).

3. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Кейс «Самоубийство офицера»

Фабула уголовного дела

2 сентября 2013 года около 6 часов утра нарядом полиции ОВД «Заднепровский» города Смоленска около подъезда № 5 дома № 7 по улице Академика Королева был обнаружен труп Сергеева В. В. Прибывшими на место происшествия работниками полиции было установлено, что Сергеев В. В. выбросился из окна, расположенного на лестничной клетке дома № 7. Работниками «скорой помощи» и полиции после осмотра лежащего на земле тела Сергеева В. В. была констатирована его смерть, и труп Сергеева доставлен в судебно-медицинский морг Смоленской области.

Заключение психолога-эксперта

Посмертная судебно-психологическая экспертиза лейтенанта войсковой части № 22212 Сергеева Василия Валерьевича, 1991 года рождения, призванного в Вооруженные Силы РФ в августе 2007 года, умершего 2 сентября 2013 года.

Посмертная судебно-психологическая экспертиза проведена 30 октября 2013 года на основании постановления следователя Военной прокуратуры Смоленского гарнизона старшего лейтенанта юстиции Грецова К. Ю. от 27 октября 2013 года.

Права и обязанности, предусмотренные ст. 57 УПК РФ, эксперт

там разъяснены. Об уголовной ответственности по ст. 307 УК РФ эксперты предупреждены.

На разрешение экспертизы были поставлены следующие вопросы:

1. Имелись ли у Сергеева В. В. индивидуально-психологические особенности, которые бы могли оказать существенное влияние на совершение самоубийства?

2. Не находился ли Сергеев В. В. в период, предшествовавший самоубийству, в эмоциональном состоянии, которое бы могло оказать существенное влияние на совершение самоубийства?

При проведении психологической экспертизы психологом был использован психологический анализ материалов уголовного дела (ретроспективный анализ материалов, характеризующий личность подэкспертного). Родился без патологии первым ребенком из двух детей (допрос матери подэкспертного, его отца от 20.09.2013). Рос в семье военнослужащего «здоровым, нормальным ребенком», тяжелыми заболеваниями не болел», был дружен со сверстниками, которых родители считали «интересными и порядочными» людьми (допросы матери подэкспертного от 21.09.2013). По характеру всегда был «добрым, восприимчивым, но необидчивым, общительным, к окружающим относился с теплотой и уважением» (допросы отца подэкспертного от 21.09.2013). В школу пошел вовремя, успевал на хорошие оценки (допрос матери подэкспертного, его отца от 21.09.2013). В период школьной учебы «закончил двухгодичные “МИДовские” курсы английского языка», на районных олимпиадах занимал призовые места (допрос матери подэкспертного от 21.09.2013). С членами семьи был дружен, «к домашним относился сердечно, хорошо», также поддерживал отношения со многими девушками, «но привязанности к ним не было и жениться он не собирался» (допросы матери подэкспертного и его отца от 21.09.2013). Увлекался фотографией. Закончил Академию фотохудожника, купил себе фотоаппарат, «в последнее время чрезмерно занимался компьютером, играл в компьютерные игры» (допросы матери подэкспертного, его отца от 21.09.2013). С 1 августа 2007 года учился в академии ФСК РФ, окончил ее 31.07.2012 (выписка из послужного списка). В академии «учился легко, без особых перегрузок, хотя спорту не уделял должного внимания», был в этот период дружен со сверстниками, поддерживал с ними ровные отношения (допросы матери подэкспертного, его отца от 21.09.2013, допрос последнего от 20.09.2013). К уголовной и административной ответственности никогда не привлекался. Приводов в милицию не имел (справки из ОВД г. Смоленска и Смоленской области, отдела полиции «Заднепровский» г. Смоленска от 16.9.2013, допрос отца подэкспертного от 20.09.2013). На учете у психиатра и нарколога не состоял (справки из психоневрологического диспансера и наркологического диспансера от 22.09.2013). Сведений об употреблении Серге

евым В. В. алкоголя и наркотиков в материалах дела не содержится. Был принят на службу по контракту сроком на 5 лет с 11 августа 2007 года на должность младшего офицера войсковой части (выписка из приказа командира войсковой части за № 586-лс от 11.08.2007). В части ему был поручен самостоятельный участок работы, «соответствующий профилю и объему знаний, которые были им получены при обучении в академии», офицеру «были также четко определены перспективы профессионального и служебного роста», а «для приобретения необходимых навыков он прикреплен к опытному сотруднику», «к порученному делу стремился подходить с должной мерой ответственности, добросовестно относился к поручениям руководства», «с товарищами по работе был корректен, доброжелателен, внешне опрятен, подтянут»; однако командованием отмечены «существенные пробелы в общеобразовательной и профессиональной подготовке, которые создавали для него определенные трудности в освоении нового вида деятельности», «проявлялись недостаточная способность концентрироваться на их преодолении, неверие в собственные силы, что негативно влияло на его морально-психологическое состояние», «обнаружились серьезные трудности в освоении нового направления служебной деятельности, что, по его собственному признанию, было связано с недостаточным уровнем как базовой, общеобразовательной, так и языковой подготовки», и «через неделю после выхода на работу… начал сначала в беседах с товарищами по службе, а затем и с руководством высказывать сомнения в своих профессиональных способностях и намерения уволиться со службы и продолжить трудовую деятельность в коммерческих структурах», при этом «какие-либо конкретные названия таких структур» не указывались, и лишь «после неоднократных бесед с сотрудниками, разъяснившими нецелесообразность принятия недостаточно обдуманных решений, касающихся дальнейшей жизнедеятельности, Сергеев В. В. 31.08.2009 года заявил о готовности к дальнейшей службе в прежнем качестве» (служебная характеристика от 23.09.2013, допрос Шевелева А. В. от 17.09.2013). Сослуживцы считали его «отзывчивым», «добрым», «открытым», «доброжелательным»; Сергеев В. В. с сослуживцами поддерживал ровные отношения, им он «не рассказывал много о своей личной жизни», коллегами отмечались скромность и некоторая застенчивость, стремление «стать полноценным членом коллектива» (допросы Королева П. Н., Алексеева А. Н. от 17.09.2013). Как отмечали сослуживцы, «выполняя служебные поручения, иногда был неуверен в себе, своих способностях, недооценивал себя, иногда высказывал мысль, что в будущем не сможет качественно выполнять свою работу», но и «на службе не делал никаких странных высказываний, в том числе о самоубийстве», странностей в поведении не обнаруживал, об угрозах от кого-нибудь не сообщал (допросы Королева

П. Н., Алексеева А. Н. от 17.09.2013). По мнению родителей подэкспертного, у их сына «было какое-то депрессивное состояние», «он сильно переживал свои отношения с коллегами по работе», «постоянно говорил, что не видит никакого смысла в том, чтобы жить», не видел для этого «стимула», в семье уже была договоренность о посещении в ближайшие дни сыном психолога (объяснение Сергеевой Т. А. от 2.09.2013), допрос отца подэкспертного от 20.10.2013). По мнению отца погибшего, «служба давалась сыну тяжело, он говорил, что не справляется со своими служебными обязанностями, служба ему не нравилась, он тяготился службой»; «написал рапорт об увольнении, но его уговорили остаться» (допрос Сергеева В. А. от 20.09.2013). Родные об угрозах в адрес Сергеева В. В. ничего не знали, «в азартные игры он не играл», «деньги ни у кого не занимал», недостатка в средствах не испытывал (допросы матери подэкспертного, его отца от 21.09.2013). Последнее время бегал по утрам (объяснение Сергеевой Т. А. от 2.09.2013). Отец подэкспертного 1.09.2013 года заступил на суточное дежурство и в период этого дежурства дома отсутствовал, о случившемся узнал от супруги (допрос Сергеева В. А. от 21.09.2013). Сергеев В. В. после возвращения со службы 1.09.2013 года поел и «пошел гулять в парк Реадовку», где в последнее время часто прогуливался с матерью; странностей при этом не обнаруживал (допрос матери подэкспертного от 21.09.2013). С прогулки вернулся около 22.30 того же дня и «с порога сказал, что он не хочет спать и, не раздеваясь, вошел в свою комнату» (допрос матери подэкспертного от 21.09.2013). В начале шестого утра 2.09.2013 случайный прохожий у входа в подъезд дома № 7 по улице Академика Королева «услышал стук», после чего примерно через 30–40 минут от работников полиции узнал, что около этого подъезда разбился человек (допрос Угринович В. В. от 29.09.2013). Мать Сергеева В. В. проснулась около 6 часов 30–40 минут утра 2.09.2013 года и увидела, что «входная дверь в квартиру была приоткрыта», затем через некоторое время – около 7.00, начала искать сына и увидела его труп на улице (объяснение Сергеевой Т. А. 2.09.2013, ее допрос от 21.09.2013). 2 сентября 2013 года около 6 часов утра нарядом полиции около подъезда № 5 дома № 7 по улице Академика Королева был обнаружен труп Сергеева В. В., прибывшими на место происшествия работниками полиции было установлено, что Сергеев В. В. выбросился из окна, расположенного на лестничной площадке девятого этажа (постановление о возбуждении уголовного дела, протокол осмотра трупа от 2.09.2013). Через некоторое время после случившегося мать подэкспертного «обнаружила, что будильник в его комнате на подъем установлен на 02.15 и постель у него не была подготовлена ко сну, а просто была накрыта одеялом без пододеяльника» (допрос матери подэкспертного от 21.09.2013). Психологический анализ материалов уголовного дела

показывает, что у подэкспертного в период непосредственно перед гибелью выявлены признаки пониженного фона настроения, депрессивный тип реагирования. Об этом свидетельствуют стойко подавленное, угнетенное настроение, утрата интереса к жизни, заниженная самооценка, утрата уверенности в своих силах и в будущем, пессимистическое отношение к настоящим и будущим событиям, появление мыслей о никчемности жизни, исчезновении ее смысла. Это состояние развилось у личности, которая ранее была достаточно гармоничной, он успешно справлялся с учебной программой в школе и вузе, в том числе и с дополнительными курсами обучения. В материалах дела не содержится признаков непривычных для испытуемого психологических нагрузок, которые бы могли привести его к психологическому кризису как причине выявленной депрессивной направленности личности. Психологический анализ материалов уголовного дела позволил выделить у Сергеева В. В. следующие индивидуально-психологические особенности: высокий уровень интеллектуального развития, ответственность, добросовестность, высокий уровень активности с мотивацией на достижение поставленной цели, целеустремленность, уверенность в себе, общительность при некоторой поверхностности межличностных контактов, доброжелательность, заинтересованность в социальной оценке своей личности. Эти особенности характера, учитывая их выраженность и место в структуре его, являются одним из проявлений индивидуальных особенностей здоровой личности. В связи с развившимся депрессивным состоянием у подэкспертного возникло состояние дезадаптации, он поэтому не смог установить приемлемых отношений с коллегами, не мог в полной мере справляться с обязанностями и не смог использовать полученные им ранее специальные знания, так что у командования даже не сформировалось мнение о слабой его подготовке. Вместе с тем указанные особенности характера на фоне болезни облегчили принятие решения на уход из жизни. Однако суицидальный поступок был обусловлен механизмами не психологического, а более глубокого психопатологического уровня регуляции психической деятельности. Его попытки разрешить ситуацию привычным способом – занятиями спортом, уходом из трудной ситуации путем увольнения со службы не дали ожидаемых результатов. И поэтому ситуация с учетом грубого нарушения ее восприятия и оценки вследствие болезни субъективно воспринималась им как безвыходная.

Ответы на вопросы следствия:

Выявленные у Сергеева В. В. индивидуально-психологические особенности (пониженный фон настроения, депрессивный тип реагирования, утрата интереса к жизни, заниженная самооценка, пессимистическое отношение к настоящим и будущим событиям, появле-

ние мыслей о никчемности жизни, исчезновении ее смысла) оказали существенное влияние на совершение самоубийства. В связи с развившимся депрессивным состоянием у Сергеева В. В. в период, предшествовавший самоубийству, возникло состояние дезадаптации, и с учетом грубого нарушения восприятия ситуации и оценки ее вследствие болезни субъективно последняя воспринималась как безвыходная и было принято решение покончить собой. Дезадаптивное поведение подэкспертного характеризовалось механизмами не психологического, а психопатологического уровня регуляции психической деятельности в связи с предполагаемым расстройством психической сферы.

***Вопросы по кейсу**:*

1. В чем заключается юридическая значимость представленной судебно-психологической экспертизы?
2. Какие виды психических состояний имеют важное юридическое значение?
3. Какие статьи Уголовного кодекса применимы при решении данной профессиональной задачи?

***Задания по кейсу**:*

Представьте себя в роли следователя, ведущего данное уголовное дело, и выполните следующие задания:

а) составьте постановление о назначении экспертизы по данному уголовному делу;

б) разработайте типичные вопросы в соответствии с УК РФ и УПК РФ по данной первичной психологической экспертизе в соответствии с фабулой дела;

в) дайте анализ экспертного заключения психолога в соответствии с ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» от 31 мая 2001 года № 73-ФЗ;

г) в соответствии с выводами психолога-эксперта разработайте и представьте тактику дальнейших профессиональных действий следователя по существу данного уголовного дела;

д) сформулируйте возможные типичные ошибки, возникающие при постановке вопросов в этой и аналогичной ситуации профессиональной деятельности юриста.

Методические рекомендации по решению кейса

1. Ознакомьтесь с разделом «Судебно-психологическая экспертиза» в учебной литературе по курсу «Юридическая психология».
2. Проанализируйте перечень нормативных актов, обязательных для решения кейса (УК РФ, УПК РФ, ФЗ № 73 «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» 2001 года).
3. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Кейс «Определение места проживания ребенка при раздельном проживании родителей»

Фабула гражданского дела

13.06.2001 года Королев А. Р. обратился в Промышленный суд г. Смоленска с заявлением (л. д. 66), в котором указывал, что его бывшая жена, Терехова Н. К., воспитанием детей не занимается, систематически бьет детей, угрожает им, выражается в их адрес нецензурной бранью, препятствует встречам детей с отцом, систематически на несколько часов оставляет детей одних в квартире. В своем объяснении от 13.06.2001 года пояснил, что его жена бьет детей, вовремя их не кормит, дети спят в мокрой постели, в голом виде бегают по квартире в холодное время. В объяснениях, данных его сыном Гришей 19.06.2001 года (заочное решение суда от 13.03.2002 года), он выразил желание жить с отцом. Рассказал, что мать уделяла им с сестрой мало внимания, ругала из-за того, что они хотят видеться с отцом, систематически их пугала, била. Проверкой по данному заявлению было установлено (л. д. 64, 65), что Терехова Н. К. воспитанием детей занимается, у детей есть отдельные спальные места, одежда и обувь по сезону, продукты питания. Информация о фактах жестокого обращения с детьми не нашла подтверждения. Не было выявлено оснований для постановки Тереховой Н. К. на профилактический учет в ПНД РОВД как неблагополучной матери. С Тереховой Н. К. была проведена беседа. 28.12.2001 года Королев А. Р. обратился в районный суд с исковым заявлением об определении места жительства детей, Королевых Григория и Лидии. В заявлении указал, что с ответчицей, Тереховой Н. К., он состоял в браке с 1997 по 25.01.2001 год, от брака имеет двух несовершеннолетних детей, в воспитании которых Терехова Н. К. чинит ему препятствия. Указал также, что Терехова Н. К. долго скрывала от него детей, запрещала им общаться с отцом, плохо выполняет свои обязанности по воспитанию детей: часто оставляет детей одних на длительное время, не соблюдает правильный режим питания детей, что приводит к заболеваниям у детей, не занимается их своевременным лечением, применяет как метод воспитания физическую силу. Заявил, что поведение ответчицы неблагоприятно действует на детскую психику, нервную систему. 11.03.2002 года в связи с исковым заявлением Королева А. Р. было проведено обследование жилищно-бытовых условий несовершеннолетних Королевых Григория и Лидии по адресу, где дети в тот период проживали с отцом и бабушкой. В квартире было чисто, комнаты были обставлены мебелью, у детей было все необходимое для сна, отдыха, игр. При общении с бабушкой и детьми было выяснено, что дети хотят проживать с отцом и матерью, но больше с отцом, так как чувствуют себя с ним спокойнее. Терехова Н. К. для беседы не явилась, была доставлена в администрацию

Промышленного района инспектором по делам несовершеннолетних, отрицала факт препятствия встречам детей с отцом. Органами опеки и попечительства было дано заключение о целесообразности определения места жительства несовершеннолетних детей с отцом. 13.03.2002 года состоялось судебное заседание, на которое ответчица не явилась, было вынесено заочное решение, в соответствии с которым место жительства детей было определено с отцом. Терехова Н. К. обратилась в суд с заявлением о пересмотре заочного решения, пояснив, что не могла присутствовать в суде в связи с тем, что находилась в больнице с телесными повреждениями, нанесенными ее бывшим мужем Королевым А. Р. (л. д. 35). Согласно выписке из истории болезни № 7980 (л. д. 36), Терехова Н.К. находилась в нейрохирургическом отделении городской клинической больницы с 02.03.2002 по 19.03.02 года с диагнозом: «Закрытая черепно-мозговая травма, сотрясение головного мозга, флексионная травма шейного отдела позвоночника, синдром вертебробазилярной недостаточности», указывалось, что она была избита бывшим мужем. Согласно определению суда от 05.06.2002 года, заочное решение об определении места жительства детей с отцом было отменено. В 2002 году Терехова Н. К. неоднократно обращалась с заявлениями (л. д. 54, 55, 56–57, 59), в которых указывала, что Королев А. Р. препятствует ее встречам с детьми, просила принять меры. В судебном заседании от 28.08.2002 года (л. д. 83–97) Королев А. Р. повторил исковые требования. Также сообщил, что после заявления матери, что она заберет детей к себе навсегда, сын Гриша очень расстроился, у него был приступ удушья; после общения с матерью в выходные дни Гриша хотел выпрыгнуть в окно. Гриша рассказывал бабушке, что мать сильно ругала его, била по голове, кричала на него. Терехова Н. К. исковые требования не признала. Сообщила, что причиной конфликтов в семье были ее плохие отношения со свекровью. Заявила, что Королев не дает ей видеться с детьми. Допрошенная в суде Михальчик М. Н., сотрудник органов опеки и попечительства, заявила, что дети побаиваются мать, хотят жить с отцом, высказала уверенность, что мать кричит на детей, пояснила, что если бы дети сказали, что хотят жить с матерью, то она вынесла бы другое решение. Для решения экспертных вопросов назначена комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза решения вопроса о месте проживания ребенка при раздельном проживании родителей.

Заключение комиссии экспертов

Первичная судебная амбулаторная комплексная психолого-психиатрическая экспертиза Королевой Л. А., 1998 г. р., в гражданском деле по иску Королева А. Р. к Тереховой Н. К. об определении места жительства их детей проведена 14.07.2003 года на основании определения Промышленного суда г. Смоленска от 17.05.2003 г. На раз-

решение экспертов поставлены следующие вопросы: 1. Каковы уровень, структура психического, в том числе интеллектуального, развития детей? 2. Имеются ли у несовершеннолетних детей признаки психических расстройств, отставания в психическом развитии или иные аномалии психики? 3. Если да, то имеется ли причинно-следственная связь между их возникновением и создавшейся конфликтной ситуацией между родителями детей, а также не находится ли их возникновение в причинно-следственной связи с общением с кем-либо из родителей? 4. Каково их действительное отношение к матери и отцу, а также к возможности проживания с отцом или с матерью? 5. Имеется ли психическое воздействие на детей как со стороны отца, так и со стороны матери, а также со стороны их бабушки Королевой Г. С.? 6. Какова степень и характер воздействия данной ситуации на психическое состояние детей и их способность к принятию самостоятельного решения? 7. Способны ли дети в данном возрасте и в конкретной ситуации к выработке самостоятельных решений? 8. Как скажется на психическом развитии детей их проживание с матерью или с отцом? 9. С кем из родителей, учитывая психологические особенности детей, а также их взаимоотношения с каждым из родителей, целесообразно их проживание? По данному делу подэкспертная ранее экспертизу не проходила. При проведении экспертизы использованы методы клинико-психопатологического исследования (анамнез, катамнез, медицинское наблюдение, клиническая беседа, описание психического состояния, анализ имеющихся симптомов психических расстройств) в сочетании с анализом данных соматоневрологического состояния, а также данных лабораторных, инструментальных и экспериментально-психологических методов исследования. Из материалов гражданского дела, из медицинской документации (лечебно-профилактический журнал № 81198) и со слов испытуемой известно следующее. Наследственность психическими заболеваниями не отягощена. У родственников по линии отца (тетя, дядя) отмечался энурез до 10 лет. Родилась 03 декабря 1998 года от третьей беременности. Вторая беременность у матери испытуемой закончилась выкидышем. Беременность матери испытуемой протекала с угрозой прерывания, в связи с чем с 12-й по 20-ю неделю она находилась в стационаре. Родилась в срок, роды срочные, со стимуляцией родовой деятельности. Закричала сразу, оценка по шкале Апгар 8–8 баллов. Вес при рождении 3000 г, длина 51 см. До 1,5 месяцев находилась на грудном вскармливании. Раннее развитие без особенностей: начала держать голову с 1 месяца, сидела к 7 месяцам, ходила к году. Раннее речевое развитие с задержкой, фразовая речь появилась с 2,5 лет. Наблюдалась в поликлинике с диагнозом: «Задержка речевого развития». В период с 1998 года между родителями испытуемой отношения стали конфликтные, в семье часто были скандалы. В мае 2001 года отец испытуемой ушел из семьи, Лида и ее брат проживали вместе с матерью в трехкомнатной квартире ее сестры. Согласно акту обследования жилищно-бытовых условий проживания несовершеннолетних Королевых Григория и Лидии от 19.08.2002 года (л. д. 82), в квартире чисто, комнаты обставлены необходимой мебелью. При осмотре педиатром в возрасте 3 года 1 месяц у нее отмечалось учащенное безболезненное мочеиспускание, в том числе 2–3 раза за ночь. С 20.09.2001 по 20.11.2001 год Лида посещала детский сад № 17. Согласно представленной характеристике (л. д. 133), всегда приходила чисто и аккуратно одетая, мать вовремя приводила ее в детский сад и забирала домой, Лида всегда была в хорошем настроении, развивалась соответственно возрасту. С 24.11.2001 года Лида была госпитализирована в детскую больницу с диагнозом: «ОРВИ среднетяжелой формы, острый бронхит, лакунарная ангина, реактивный панкреатит». После выписки из больницы 08.12.2001 года она вместе с братом стала жить у своего отца, Королева Л. 28.12.2001 года была осмотрена нефрологом, неврологом в связи с жалобами на частые мочеиспускания (через 20–30 минут), ежедневный ночной энурез до 2–3 раз за ночь. В то же время отмечалось, что в день посещения поликлиники она не мочилась примерно 5 часов. При осмотре неврологом отмечалось, что девочка активная, интеллектуально развитая. На электроэнцефалограмме от 28.01.2002 года были выявлены признаки негрубой дисфункции стволовых структур мозга. 21.01.2002 года была осмотрена логопедом. Отмечалось, что у нее речь фразовая, словарь достаточен, она запоминает стихи, считает до пяти. Было дано заключение: «Метеральная парафазия, экспрессивный аграмматизм», были рекомендованы логопедические занятия. С марта 2002 года Лида посещала детский сад. Согласно представленной характеристике от 17.12.2002 года, Лида – спокойная, уравновешенная девочка; в группе сверстников она чувствовала себя уверенно, комфортно, легко входила в контакт с детьми и взрослыми. Характеризовалась как добрая, отзывчивая, аккуратная, самостоятельная, всесторонне развитая. Отмечалось, что на занятиях она была активна, проявляла интерес к знаниям. Далее указывалось, что она адекватно оценивает отношение к себе всех детей, знала, что ее любят, и сама ко всем относилась хорошо. В детский сад девочку приводил отец или его сестры, они же забирали ее. В группу Лида приходила ухоженная, опрятная, аккуратная. 04.11.2002 года девочка была осмотрена неврологом. Отмечалось, что на фоне напряженной семейной обстановки у нее появились признаки психоэмоциональной нестабильности, сензитивности. При осмотре органической патологии выявлено не было. Было дано заключение: «Психоэмоциональная лабильность», Лидия была направлена к психологу. 01.04.2003 года

была осмотрена логопедом. Отмечалось увеличение словаря, длины фразы, имелись нарушения произношения отдельных звуков. Заключение: «Дислалия». При настоящем обследовании в ОГУЗ «СОКПБ» установлено следующее. СОМАТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ. Правильного телосложения, удовлетворительного питания. Отмечается влажный кашель. По органам и системам без физикально определяемой патологии. НЕВРОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ. Признаков очагового поражения ЦНС не выявлено. ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ. На беседу пришла с родителями и братом. В начале держится несколько настороженно, на вопросы не отвечает, опускает голову, держится ближе к отцу. В дальнейшем быстро осваивается, вступает в беседу, отвечает на вопросы. В ходе комиссии при большом количестве взрослых держится свободно, уверенно, непринужденно, охотно отвечает на вопросы. В ходе обследования девочка более позитивно реагирует на отца, машет ему рукой, бежит к нему, обнимает его, улыбается. Она демонстрирует привязанность к брату, откликается на его реплики, улыбается при разговоре с ним. При контактах с матерью девочка держится несколько отстраненно. Цель экспертизы Лида не понимает, считает, что она находится у папы на работе. Говорит, как ее зовут, сколько ей лет. Сообщает, что накануне у нее был день рождения, рассказывает, кто приходил к ней в гости. Говорит, что ходит в детский сад, ей там нравится, она хочет пойти в школу. При выполнении элементов методики «Семантический дифференциал» характеризует себя как самую добрую, самую красивую, самую умную, самую послушную. На вопрос, кого из родителей она больше любит, отвечает, что обоих. На вопрос, с кем из родителей любит играть, отвечает, что с Гришей. Высказывает желание жить с папой, так как у него больше места, больше игрушек. На вопрос, где хотела бы жить, если бы игрушек не было ни у мамы, ни у папы, отвечает, что с мамой. Эмоциональные реакции испытуемой живые, непосредственные, адекватные ситуации. У девочки позитивное отношение к себе. Запас сведений, словарный запас и интеллектуальные возможности соответствуют возрасту. При экспериментально-психологическом исследовании применялись методы наблюдения за поведением и игровой деятельностью девочки, беседы, психологического эксперимента с использованием заданий из теста «Способность к обучению в школе» Г. Вицлака, Цветового теста отношений (ЦТО), проективных рисуночных методик «Моя семья», «Семья животных», «Превращения», «Превращенная семья», методик диагностики семейных отношений Рене Жиля, «Строительство дома», детского теста тематической апперцепции (САТ). Девочка при встрече с экспериментатором боязлива, смущается, вначале не отвечает на вопросы, однако постепенно становится более контактной. Говорит, что ей 5 лет, что вчера праздновали ее день рождения. Речь несколько

нечеткая, девочка говорит короткими простыми предложениями, однако словарный запас достаточен. Соглашается пойти с экспериментатором и матерью в другое здание поиграть с игрушками, порисовать. При этом живо эмоционально реагирует на расставание с отцом, машет ему рукой, улыбается. Вместе с экспериментатором и матерью принимает участие в ролевой игре, проявляет воображение, но остается несколько пассивной. На предложение исполнить песенку, прочитать стихотворение отвечает отказом, стесняется, говорит, что «забыла». Лишь после подбадриваний и помощи мамы тихим голосом исполняет короткую песенку. В то же время предлагаемые в игровой форме экспериментальные задания выполняет послушно и старательно. Девочка хорошо усваивает инструкции, корригируема, обучаема. Память, внимание без нарушений. Вместе с тем самостоятельная организация материала и собственных действий несколько затруднена, необходима помощь экспериментатора. При совместной работе с матерью (построение домика из кубиков) взаимодействие между матерью и дочерью слабое. Мать выполняет задание одна, не включая в работу ребенка, в то время как дочь пассивно наблюдает за ее действиями. Затем по предложению экспериментатора кубики берет девочка, при этом собственных вариантов не предлагает, имитирует то, что делала мать. В дальнейшем девочка работала только с экспериментатором в отсутствии матери. Девочка правильно называет предметы на предлагаемых ей картинках. Она способна к простым обобщениям («цветы», «фрукты», «овощи», «животные»). Девочка правильно устанавливает логические связи и осмысляет ситуации по коротким сериям последовательных картинок. Может сравнить похожие изображения и выделить имеющиеся в них отличия. Считает до 10, оперирует понятиями «больше» – «меньше». Правильно называет основные цвета и фигуры (треугольник, квадрат). Может воспроизвести графически треугольник и четырехугольник, продолжить рисовать простой узор по образцу. Графика в рисунках людей в целом соответствует нормативам ее возраста. По данным проективных методик (ЦТО, рисуночные методики), эмоциональный фон девочки, ее восприятие себя в целом позитивны. Вместе с тем в проективной продукции проявляются признаки неуверенности, тревоги, ощущения нестабильности, недостаточной опоры и поддержки. Для девочки значимы фигуры отца, матери и брата. В то же время каждая из них имеет неоднозначную эмоциональную окраску. Ближе всего к себе девочка воспринимает брата, в рисунках наблюдаются признаки эмоциональной идентификации с ним. Она хотела бы жить вместе с ним и играть с ним. В то же время в ЦТО он ассоциируется с серым цветом, занимающим 6 ранг из 8 в последовательности по предпочтению, что свидетельствует о возможных проблемах в отношениях. Эмоциональное отношение к матери мож-

но рассматривать, с одной стороны, как преимущественно позитивное (ассоциации в ЦТО с желтым цветом, 1 ранг по предпочтению; изображение матери в рисунке семьи наиболее детализировано). В то же время фигура матери на семейных рисунках либо отсутствует, либо появляется последней. В рисунке «Превращенная семья» образ матери имеет доминирующий и несколько агрессивный оттенок (девочка рисует тигра с прорисованными «ногтями» на всех лапах, затем огорченно заявляет, что получился не тигр, а паук). В методике Рене Жиля в различных ситуациях мать располагается вдали от остальных членов семьи либо поблизости от сына. Это свидетельствует об определенной конфликтности отношения девочки к матери и ощущении дистанцированности от нее. Образ отца представляется наиболее значимым для девочки. На рисунках отец появляется первым из родителей, расположен близко к изображению самой девочки. В методике Рене Жиля девочка также выбирает себе место ближе всего к отцу (но не непосредственно рядом с ним), между отцом и братом. В то же время о некоторой неоднозначности эмоционального отношения к отцу свидетельствует то, что в методике ЦТО с отцом ассоциируется коричневый цвет, занимающий 7 ранг по предпочтению. Недостаточная структурированность, дифференцированность и устойчивость отношения к каждому из родителей в отдельности отражается в выполнении задания «Строительство дома», где девочке было предложено построить из кубиков домики для мамы и папы. Она начинает работу со строительства «маминого» домика, хотя «папин» дом получается больше и выше. На вопросы экспериментатора отвечает, что «красивее» и «веселее» мамин дом, но больше игрушек там, «где папа». В процессе выполнения задания девочка путает дома, называет их обратную принадлежность. В завершение говорит, что хочет жить в «папином» доме, потому что там много игрушек. Этот же мотив звучит впоследствии и при ответе на вопрос о том, с кем из родителей ей в дальнейшем хотелось бы жить. При отсутствии негативного отношения к бабушке (матери отца) девочка не упоминает ее как члена семьи и не изображает на рисунках. Одним из проблемных признаков семейных взаимоотношений служит отсутствие или слабая выраженность в различных проективных методиках конструктивных контактов между персонажами, их изолированность. Так, результаты детского теста тематической апперцепции (CAT) состоят лишь из формального описания животных на картинках без попыток объединить их в конкретную ситуацию, что по уровню интеллектуального развития девочке доступно. Таким образом, в экспериментально-психологическом исследовании выявляется соответствующий возрастным нормам уровень интеллектуального развития девочки. Она обладает достаточным словарным запасом, соответствующим возрасту объемом представлений и навыков, в том

числе конструктивно-практических и графических, способна к проведению основных мыслительных операций, установлению логических связей, осмыслению ситуаций на элементарном материале. У девочки достаточно развиты воображение и способность к ролевой игре. Память, внимание не нарушены. В целом позитивные эмоциональный фон и отношение к себе сочетаются у девочки с признаками некоторой неуверенности, пассивности, стеснительности, тревоги, с ощущениями нестабильности, недостаточной опоры и поддержки со стороны членов семьи, трудностями конструктивного взаимодействия с ними. При высокой значимости фигур брата и обоих родителей обнаруживается определенная конфликтность и неоднозначность их эмоциональной окраски. Особые значимость и близость характерны для образов брата и отца, вместе с тем отношения к каждому из родителей в отдельности слабо структурированы, дифференцированы и устойчивы. На основании изложенного и в соответствии с заданными вопросами комиссия экспертов приходит к заключению, что уровень интеллектуального развития К. Лиды соответствует возрастным нормам. Королева Лида психическим расстройством не страдает, в анамнезе у нее отмечалось специфическое расстройство развития речи, обусловленное резидуальной органической микросимптоматикой. В связи с отсутствием у Лиды психических расстройств причинно-следственная связь с создавшейся конфликтной ситуацией, в том числе с общением с кем-либо из родителей, не может быть установлена. Отношение Лиды к отцу и матери, а также к возможности проживания с кем-либо из родителей позитивное. В материалах гражданского дела нет указаний на то, что на детей имеется психическое воздействие со стороны отца, матери или бабушки Королевой Г. С. Способность Лидии к принятию решения в ситуации не ухудшилась. Вопрос о том, способны ли дети в данном возрасте и в конкретной ситуации к принятию решений, не входит в компетенцию экспертов и решается исходя из законодательства Российской Федерации. В соответствии со статьями Семейного кодекса РФ К. Лидия, как не достигшая возраста 10 лет, самостоятельно принимать решения не может. Вопрос о том, как скажется на психическом развитии детей их проживание с кем-либо из родителей, не входит в компетенцию экспертов. Вопрос о том, с кем из родителей целесообразно их проживание, не входит в компетенцию экспертов.

Вопросы по кейсу:

1. В чем заключается юридическая значимость представленной комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы?

2. Каковы возможные выводы психолога-эксперта в соответствии с представленными материалами?

3. Какие статьи Гражданского, Семейного кодексов применимы при решении данной профессиональной задачи?

Задания по кейсу:

Представьте себя в роли судьи, ведущего данное гражданское дело, и выполните следующие задания:

а) составьте проект постановления (определения) суда о назначении психолого-психиатрической экспертизы по данному гражданскому делу;

б) разработайте типичные вопросы в соответствии с ГК РФ, ГПК РФ, СК РФ по данной первичной комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизе в соответствии с фабулой дела;

в) дайте анализ экспертного заключения психолога в соответствии с ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» от 31 мая 2001 года № 73-ФЗ;

г) в соответствии с выводами психолога-эксперта разработайте и представьте тактику дальнейших профессиональных действий судьи по существу данного гражданского дела;

д) сформулируйте возможные типичные ошибки, возникающие при постановке вопросов в этой и аналогичной ситуации профессиональной деятельности юриста;

е) соотнесите ключевые понятия судебной психологии с дальнейшими изменениями проблематики и общественным развитием в юридической практике гражданского судопроизводства на современном этапе: *статьи СК РФ, правовые категории, психологические категории.*

Результаты представьте в таблице 8.

Таблица 8

Обобщающая таблица по теме «Определение места проживания ребенка при раздельном проживании родителей»

Статьи СК РФ	Психологические категории	Юридические критерии
Ч. 3 ст. 65 СК РФ	Индивидуально-психологические особенности каждого из родителей	
Постановление Пленума Верховного суда РФ № 10 от 27.05.1998 «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей»	Индивидуально-психологические особенности ребенка; особенности и уровень его психического развития	

Продолжение таблицы 8

Статьи СК РФ	Психологические категории	Юридические критерии
Ч. 3 ст. 65 СК РФ	Способность ребенка к выработке и принятию самостоятельных решений	
Ч. 3 ст. 65 СК РФ	Психологическое отношение каждого из родителей к ребенку	
Ч. 3 ст. 65 СК РФ	Психологическое отношение ребенка к каждому из родителей, другим членам семьи	
Ч. 3 ст. 65 СК РФ	Возможное негативное влияние психического состояния, индивидуально-психологических особенностей каждого из родителей на психическое состояние и особенности психического развития ребенка	
Ч. 1 ст. 66 СК РФ		

Методические рекомендации по решению кейса

1. Ознакомьтесь с разделом «Судебно-психологическая экспертиза» в учебной литературе по курсу «Юридическая психология».

2. Проанализируйте перечень нормативных актов, обязательных для решения кейса (ГК РФ, ГПК РФ, СК РФ, ФЗ № 73 «О государственной судебно-экспертной деятельности в РФ» 2001 года).

3. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Дисциплина «Психологическое консультирование подростков»

Кейс «Психолого-педагогическое консультирование педагогов образовательного учреждения в работе с подростками»

Педагог формулирует запрос к психологу в форме, не предполагающей его участия в процессе оказания помощи («Поработайте с Синицыным… он мне надоел, не дает проводить урок…»). При уточняющих вопросах педагога-психолога учитель истории Варвара Михайловна акцентирует внимание на повышенной раздражительности Синицына Ильи, изменчивости его фона настроения. Из психологического анамнеза, беседы с матерью, знакомства с материалами личного дела известно следующее:

наследственность отягощена алкоголизмом по линии матери, психопатическими чертами характера по линии отца (дед умер от пневмонии, когда мальчику было 11 лет). Бабушка и отец мальчика заикались. Отец до 22 лет состоял на учете в психоневрологическом диспансере в связи с эпилепсией; по характеру требовательный, аккуратный, тревожный, контролирующий, работает часовщиком. Родители матери и отца были против их брака. Сначала молодожены жили со свекровью, которая работала воспитателем в детском саду. Хотела только внука («если не мальчик – выгоню из дома»). Мальчик родился от первой беременности, вес при рождении – 4100 г., до 1 месяца ребенка кормили из рожка, мать лечилась в больнице по поводу сепсиса. По возвращении матери ребенок сразу перешел на грудное вскармливание. Мальчик рос беспокойным, подвижным, суетливым. В 1 год 7 месяцев возник стеноз гортани, существовала угроза смерти. До 7 лет отмечалось заикание. Мать вышла на работу, когда мальчику исполнилось полтора года. С ребенком сидела свекровь, которая опекала его от столкновений с реальной обстановкой: «Не ходи, упадешь, разобьешься». Гулял отдельно от детей. В старшем дошкольном возрасте стал отличаться непослушанием, раздражительностью, непредсказуемостью («мог исподтишка ударить ребенка из группы детского сада»). При разборе ситуаций агрессивного поведения либо огрызался, либо молчал, опустив голову, иногда плакал. В группе детского сада старался подчинить всех детей, порой настраивал всех против конкретного ребенка. До 6 класса учился удовлетворительно. Читал много стихотворений, решал сложные задачи, увлекался математикой. С 6–7 класса стал уставать, понизилась мотивация к учению. В классе собирал вокруг себя неупорядоченных, внушаемых подростков, настраивал их на негативные поступки в отношении как детей, так и учителей. Согласно школьной характеристике, мальчик раздражительный, грубый, негативистичный, порой неуправляемый. Периодически при разговоре с ним случаются истерики. В беседах угрюм, не смотрит собеседнику в глаза, сидит, отвернувшись в сторону. Домашние задания не выполняет. Разговоры с подростком родителей и педагогов положительной динамики в его поведении не обнаруживают. В этом учебном году запас знаний Ильи не пополняется, учиться стало сложнее. По результатам экспериментального исследования, проводимого педагогом-психологом, на первый план выступают признаки выраженного личностного дисгармоничного формирования; среди которых неоткровенность, неискренность, стремление представлять себя сугубо с положительной стороны, давать социально приемлемые одобряемые ответы. У обследуемого отмечены

легковесность, прямолинейность суждений, оценок, активность личностной позиции, стремление к доминированию в межличностном взаимодействии, эгоцентричность, демонстративность, упрямство, настойчивость, низкая эмоциональная устойчивость, изменчивость фона настроения в зависимости от ситуации успеха – неуспеха, склонность к вспыльчивости, раздражительности, импульсивности в сложных, эмоционально насыщенных ситуациях, невысокий волевой самоконтроль поведения, дисфорические колебания настроения, сопротивляемость внешне средовым воздействиям, склонность к кумуляции негативных переживаний с последующей их аффективной разрядкой. После неоднократных жалоб педагогов на Илью родители обратились повторно к педагогу-психологу (« Нас заставила к вам обратиться классный руководитель… лучше поздно, чем никогда…»).

Вопросы по кейсу:

1. Какова специфика психологического консультирования педагогов в образовательном учреждении?
2. Какие основные теоретические подходы к консультированию педагогов чаще используются педагогами-психологами образовательных учреждений?
3. Какими принципами следует руководствоваться педагогу-психологу, знакомя педагогов с итогами диагностического этапа?

Задания по кейсу:

Представьте себя в роли педагога-психолога, осуществляющего данный консультативный процесс, и выполните следующие задания:

а) познакомьтесь с представленной ситуацией психологического консультирования педагогов по проблеме взаимодействия с подростками в связи с особенностями их личностного развития;

б) составьте план диагностических мероприятий (в виде психодиагностической таблицы);

Таблица 9

Обобщающая таблица

Феноменология проблемы	**Возможные психологические причины**	**Способы проверки**

в) проанализируйте теоретическое описание проблемы;

г) сформулируйте диагностические гипотезы;

д) укажите способы проверки диагностических гипотез и сформулируйте психологический диагноз;

е) наметьте пути оказания дальнейшей помощи семье подростка и формулировки рекомендаций для родителей.

Методические рекомендации по решению кейса

1. Ознакомьтесь с разделом «Личностное развитие подростка» в учебной литературе по курсу «Психология подросткового возраста».

2. Проанализируйте особенности современного педагога именно как клиента педагога-психолога.

3. Проведите сравнительный анализ особенностей оказания психологической и педагогической помощи, используя таблицу с критериями: зачем, с какой целью, когда, как долго, кто, как, в какой форме, какими методами, каков результат?

Таблица 10

Обобщающая таблица

Критерии сравнения	Психологическая помощь	Педагогическая помощь

4. Выберите тактику поведения деятельности педагога-психолога в ситуации, когда педагог обратился с запросом по поводу своего собственного ребенка-подростка.

5. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Кейс «Психологическое консультирование родителя младшего подростка»

На прием к педагогу-психологу обратилась Алина Владимировна, мать ученика 5 «В» класса Евгения С. Поводом обращения явились неспособность матери «управлять сыном», непонимание друг друга в течение последнего времени («…Помогите, не справляюсь со своим сыном… не могу найти общий язык…»). Возраст ребенка – 12 лет.

Из данных анамнеза: Евгений является уроженцем города Смоленска. Мать Евгения училась с будущим мужем в школе. В 20 лет они поженились, и через год родился мальчик. Во время беременности был незначительный токсикоз. У матери резус-фактор отрицательный, после родов у ребенка в течение месяца определялась желтуха. В первый год сын развивался нормально, был спокойным. Когда ребенку было 8 месяцев, отца призвали в Вооруженные Силы РФ. Ко времени возвращения отца ребенку

исполнилось 2,5 года. Отец воспринял ребенка прохладно, мало им занимался. С этого возраста у мальчика появилась возбудимость, бросался при игре с детьми песком, не было страха перед высотой. На слова «нет», «нельзя» реагировал усилением гиперактивности. С помещением в детский сад начались конфликты с воспитателями. Жаловались на его неуправляемость, непослушание. По этой причине пришлось сменить детский сад. Впервые обратились к неврологу, когда ребенку было 4 года. По его заключению неврологической патологии не обнаружено, даны рекомендации воспитательного характера, рекомендована консультация психолога. По инициативе свекрови, когда мальчику было 7 лет, его устроили в православную гимназию. В середине первого года обучения был исключен за плохое поведение. Отец впервые проявил интерес к сыну и устроил его в другую школу (не по микрорайону). Весь период начальной школы протекал для мальчика в целом удовлетворительно. В этот период мать стала встречаться с другим мужчиной, затем попала в автомобильную аварию и месяц находилась в больнице. Отец, оставшись один на один с мальчиком, не всегда мог справиться с воспитательными позициями, периодически наказывал сына. Евгений боялся отца. Когда мальчику исполнилось 10 лет, то родители развелись, и ребенок остался с матерью. Отчим Евгения говорил, что умеет ладить с детьми, так как по природе он человек коммуникабельный. Мать многие воспитательные функции доверила новому мужу. В результате до 10 лет у Евгения практически не было друзей, затем появилась тяга к общению с ровесниками с признаками отклоняющегося поведения. В 4-м классе родители часто стали закрывать ребенка дома, не пускали к нему друзей. Отчим занимался с мальчиком по вечерам, заставлял делать уроки. В настоящее время при переходе в основное звено школы Евгений вновь заметно изменился: стал упрямым, непослушным, стремится манипулировать матерью, резко снизилась мотивация к обучению в школе. По ряду основных предметов получил более 8 неудовлетворительных оценок. Мать обратилась к педагогу-психологу через классного руководителя Ингу Викторовну. В первичной беседе предъявляла вышеуказанные жалобы. Установление контакта осуществлялось через приветствие, представление себя, краткое описание процесса консультирования и сообщение принципа конфиденциальности. Алине Владимировне, матери Евгения, была предоставлена возможность выговориться («…Расскажите, пожалуйста, что вас беспокоит в вашем сыне?»). Во время слушания были применены базисные техники психологического консультирования: паузы, пассивное слушание с вербальными компонентами, парафраз и обобщение. По окончании рассказа матери Евгения ей был за-

дан вопрос: «Алина Владимировна, что вы чувствуете, когда мне об этом говорите?». Психологом были актуализированы чувства и переживания клиентки (ее тревога, беспокойство за сына, страх развития сильной конфронтации с ним). По итогам первичной встречи формулировка проблемы и запроса – мать с ребенком не слышат друг друга. Евгений стал оппозиционно вести себя, игнорировал выполнение домашних заданий. Проанализировав жизненный стиль ребенка (технологии консультирования в рамках адлерианского подхода), мы предполагаем формирование у него неправильного поведения в связи с такими нарушенными стратегиями, как привлечение внимания и властолюбие. Поскольку ребенок большую часть времени предоставлен сам себе (мать работает целый день, мальчик чаще один дома), нуждаясь во внимании матери, он старается периодически манипулировать ею, стремясь, с одной стороны, привлечь ее внимание к нему, а с другой – к власти их отношений взаимодействия. Стратегия дальнейшей работы предполагает консультативную помощь как матери, так и ребенку.

Вопросы по кейсу:

1. Какова специфика психологического консультирования родителей в образовательном учреждении?
2. Какие основные теоретические подходы к консультированию родителей чаще используются педагогами-психологами образовательных учреждений?
3. Назовите основные характеристики консультативных стратегий с учетом стиля воспитания.

Задания по кейсу:

Представьте себя в роли педагога-психолога, осуществляющего данный консультативный процесс, и выполните следующие задания:

а) познакомьтесь с фрагментом психологического консультирования родителя по проблеме взаимоотношений с младшим подростком в связи с особенностями его личностного развития;

б) составьте план диагностических мероприятий (в виде психодиагностической таблицы);

Таблица 11

Обобщающая таблица

Феноменология проблемы	Возможные психологические причины	Способы проверки

в) проанализируйте теоретическое описание проблемы;

г) сформулируйте диагностические гипотезы;

д) укажите способы проверки диагностических гипотез и сформулируйте психологический диагноз;

е) наметьте пути оказания дальнейшей помощи семье подростка и формулировки рекомендаций для родителей.

Методические рекомендации по решению кейса

1. Ознакомьтесь с разделом «Личностное развитие подростка» в учебной литературе по курсу «Психология подросткового возраста».

2. Раскройте основные характеристики детско-родительских отношений по А. С. Спиваковской:

а) **адекватность** – степень точности восприятия индивидуальных особенностей другого человека. Неадекватное восприятие ребенка, искажение его образа у родителя проявляется в том, что последний может не вполне правильно представлять себе мотивационную сферу ребенка, возрастно-психологические и эмоционально-личностные особенности. Искажения возникают вследствие действия защитных механизмов проекции, отрицания, рационализации, идеализации, обесценивания. У ребенка же искажение образа родителя проявляется в мифе «всемогущества», пик которого приходится на дошкольный и младший школьный возраст; в мифе «холод непонимающего родителя», чаще встречающемся у подростков; в мифе «беспомощного родителя», наблюдающемся у взрослых, которые воспитывались в неполных семьях, семьях алкоголиков;

б) **динамичность** – способность к восприятию другого в зависимости от различных ситуаций;

в) **степень дифференцированности** – способность отличать образ от отношения к образу. А. Я. Варга считает родительское отношение целостной системой разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания его характера, поступков. Влияние родительского отношения на психическое развитие ребенка, на формирование его личности очень велико. Описано множество нарушений родительского отношения и, как следствие, нарушений в развитии маленького человека. Любой стиль воспитания основан, в первую очередь, на эмоциональном отношении. Известно, что в семье оно играет важную интегрирующую роль, благодаря чему члены семьи ощущают себя единой общностью, чувствуют теплоту и поддержку друг друга.

3. Опишите основные стили воспитания и их структурно-содержательные характеристики, используя исследования О. А. Карабановой, А. С. Спиваковской и др. Заполните таблицу 12.

Таблица 12

Обобщающая таблица

Стили семейного воспитания	Структурно-содержательные характеристики стиля
Симбиотический стиль	
Авторитарный стиль	
Демократический стиль	
Попустительский стиль	

4. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Кейс «Консультирование педагогом-психологом подростка, имеющего трудности в отношениях с отцом»

Юля, 15 лет, обратилась к педагогу-психологу школы с проблемой частых ссор и непонимания в отношениях с родителями, особенно с отцом.

Фрагмент беседы:

Юля (Ю): В общем, отец начинает кричать, я тоже срываюсь, и мы опять ссоримся. Потом я просто ухожу к себе и начинаю плакать.

Психолог (П): А как бы тебе хотелось, чтобы вы с ним разговаривали?

Ю.: Ну как… Спокойно, без крика. Чтобы можно было как-то договориться.

П.: А как этого можно добиться?

Ю.: Не знаю… вот если бы он не кричал, я бы тоже не заводилась.

П.: Сейчас передо мной нет твоего отца, и я не могу попросить его: «Евгений Игоревич, вы уж постарайтесь на Юлю не кричать».

Ю.: Да, даже если бы вы попросили, это бы не помогло.

П.: Возникает вопрос, кто в этой ситуации окажется взрослее и мудрее, кто первым сделает шаг к изменению? Когда ты была маленькой, твои родители заботились о тебе, успокаивали, объясняли, терпели, а теперь ты сама уже взрослая. В ваших отношениях с отцом есть два человека – ты и он. Как я понимаю, отец не будет ничего менять в ваших отношениях.

Ю.: Не будет, это точно.

П.: Тогда кто может предпринять какие-то шаги, ведущие к изменению?

Ю.: Ну… Я, наверное…

П.: Наверное. Ведь больше-то некому. Теперь от тебя зависит, как сложатся ваши отношения с отцом.

Ю.: Да… Получается, что от меня.

При уточняющих вопросах психолога (на приеме у педагога-психолога отец Юлии) отец жалуется на побеги дочери из дома, ее конфликты с родственниками и ровесниками, повышенную обидчивость и ранимость. Семейный анамнез. В семье матери прадед страдал психическим расстройством, что является семейной тайной. Прабабка, по национальности грузинка, была по характеру властным человеком, пыталась все время контролировать своего мужа и всю семью. Мать подростка – единственная дочь в семье. Юлия родилась от второго брака матери. В первом браке у матери детей не было. О прародителях со стороны отца известна следующая информация: дед умер в 45 лет от инсульта, бабка трагически погибла год назад в результате разбойного нападения на даче. Брак между родителями заключен по «разуму». Отец с матерью одно время мигрировали по стране. Юлия родилась в Казахстане. У матери девушки три года назад был роман с мужчиной, который трагически погиб. После сильных переживаний из-за его смерти у нее развился алкоголизм. Со слов матери, это был «уход от жизни, уход от себя». Муж о связи с другим мужчиной догадывался, но после того, как тот погиб, простил жену. Год назад под давлением супруга жена прошла процедуру кодирования по поводу своего «расстройства». В настоящее время алкоголь не употребляет. Супруги часто ссорятся между собой, особенно из-за воспитания детей. В семье существует две коалиции: мужская и женская (отец–сын, мать–дочь). Конфликты возникают в результате столкновений полярных принципов в сфере семейных ролей. Сложилась следующая циркулярная последовательность событий. Когда Юлия ссорится с братом, отец вмешивается в их конфликт и неосознанно его обостряет, выступая на стороне брата. Мать защищает дочь. Супруги отдаляются друг от друга. Из межличностного конфликта он становится внутрисемейным. До «кризиса» у матери с дочерью регистрировалась «симбиотическая связь». Семья проживает в отдельной трехкомнатной квартире, в которой производится ремонт. Заработок отца нестабилен, зависит от заказов. Отец склонен к изменчивости фона настроения в связи с фрустрированной потребностью в самореализации. Мать работала в частной школе. Сейчас уволилась и сидит дома, занимается детьми. Юлия является старшей дочерью в семье, кроме нее в семье есть младший брат 13 лет.

Анамнез жизни и появления проблем. Юлия родилась недоношенной, с рождения регистрировалась энцефалопатия. Поздно начала говорить, не было периода ползания. До школы постоянно наблюдалась неврологом, принимала медикаментозное лечение. Детские дошкольные учреждения не посещала. Требовала к себе постоянного внимания из-за слабого здоровья. Поступила в пер-

вый класс школы, где работала учителем мать. С первых дней не смогла ужиться в классе: не могла никому дать отпор, обижалась на учеников. В настоящее время встречает у обучающихся агрессию, не переносит шуток, смеха, все принимает на свой счет. В недавний период погибает бабка, которая оказывала Юлии необходимую эмоциональную поддержку. Обострились отношения с братом, что послужило запуском ее девиантного поведения. Стала убегать из дома, иногда пребывала в сомнительных компаниях, нередко ее жизнь подвергалась опасности. Сообщала родителям, что она жива-здорова по сотовому телефону. В один из побегов, случайно перепутав, сбросила SMS-сообщение о местонахождении отцу (перепутала номер, хотела переслать адрес места нахождения своему приятелю). Была удивлена, увидев отца на месте встречи, и согласилась поехать домой. Семья обратилась за помощью к психологу. В начале первого интервью в контакт вступает с опаской, по мере присоединения психолога интерес к общению возрастает. С удовольствием рассказывает о своей жизни, акцентируя внимание на волнующих ее темах: отношения с братом, непереносимость школы и страх вхождения в школьный коллектив, страх осуждения, кошмарные сновидения с покойницей-бабкой. Фон настроения неустойчивый. Личностная сфера Юлии представляется незрелой, что находит свое отражение в отношениях со сверстниками, особенно с молодыми людьми (пассивность, доверчивость, исполнительность). Самооценка низкая («Чувствую себя тряпкой»). С трудом сформулировала три положительных качества: доброта, отзывчивость, доверчивость. Одной из причин появления своих проблем Юлия назвала недостаток отцовской любви. Выявлены ресурсы: любовь к маленьким детям, умение готовить, верность своим друзьям. Мотивация на проведение консультативной работы высокая. Четко формулирует цели консультирования («Хочу жить в семье, наладить отношения с родителями, нормально учиться»). Каким способом решать проблемы, не знает, лучший вариант видит в индивидуальных беседах.

Вопросы по кейсу:

1. Какова специфика психологического консультирования при первичной встрече педагога-психолога с подростком и его родителями в образовательном учреждении?
2. Какие основные теоретические подходы к консультированию подростков, родителей чаще используются педагогами-психологами образовательных учреждений?
3. Назовите основные характеристики консультативных стратегий в работе с подростками и родителями.
4. Перечислите часто встречаемые ошибки в консультировании

при первичной встрече педагога-психолога с подростком и родителями.

Задания по кейсу:

Представьте себя в роли педагога-психолога, осуществляющего данный консультативный процесс, и выполните следующие задания:

а) познакомьтесь с фрагментом психологического консультирования подростка по проблеме взаимоотношений с родителями с учетом особенностей личностного развития подростков;

б) составьте план диагностических мероприятий (в виде психодиагностической таблицы);

Таблица 13

Обобщающая таблица

Феноменология проблемы	Возможные психологические причины	Способы проверки

в) проанализируйте теоретическое описание проблемы;

г) сформулируйте диагностические гипотезы;

д) укажите способы проверки диагностических гипотез и сформулируйте психологический диагноз;

е) выделите основные типологии подростковых проблем и рассмотрите стратегию психолого-педагогического сопровождения подростка в зависимости от типа проблемы (результаты представьте в виде таблицы);

Таблица 14

Обобщающая таблица

Типичные подростковые проблемы	Стратегии психолого-педагогического сопровождения
1. Учебные затруднения	
2. Поведенческие и коммуникативные проблемы	
3. Трудные жизненные ситуации	
4. Экзистенциальные проблемы	

ж) наметьте пути оказания дальнейшей помощи семье подростка и формулировки рекомендаций для Юлии.

Методические рекомендации по решению кейса

1. Ознакомьтесь с разделом «Личностное развитие подростка» в учебной литературе по курсу «Психология подросткового возраста».

2. Проведите подробный анализ проблем подростка, описанных в работах Т. П. Авдуловой, В. Г. Казанской и др.

3. Ознакомьтесь с перечнем рекомендованных сайтов и информационных ресурсов.

Список литературы

1. Антипова, М. В. Метод кейсов (case study) : метод. пособие для препод. / М. В. Антипова. – М. : Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВПО «МарГТУ», 2011.

2. Баев, П. А. Практикум по методике Case-study : учеб. пособие / П. А. Баев. – Иркутск : РИО НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2008.

3. Варданян, М. Р. Практическая педагогика : уч.-метод. пособие на основе метода case-study / М. Р. Варданян, Н. А. Палихова, И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск, 2009.

4. Денисович, Т. Е. Проблема выбора технологий в повышении качества реализации образовательных программ / Т. Е. Денисович // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2009. – № 10. – С. 42–47.

5. Сергеева, Е. В. Современные технологии оценки учебных достижений обучающихся : учеб. пособие / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра. – Волгоград : ПРИНТ, 2013. – С. 72–83.

6. Терещенко, В. В. Использование кейс-метода в преподавании юридической психологии у бакалавров юриспруденции / В. В. Терещенко // Право и образование. – М. : СГУ, 2014. – № 6. – С. 55–64.

2.2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОТЫ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ВАРИАТИВНОСТИ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ, АСПИРАНТАМИ И УЧИТЕЛЯМИ

БУКАТОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ

2.2.1. Совместное конструирование учебно-игровых заданий с помощью театрализации, обсуждений, жеребьевок и школьных учебников.

2.2.2. Творческая апробация сконструированных игровых приемов, деталей и вариантов.

2.2.1. Совместное конструирование учебно-игровых заданий с помощью театрализации, обсуждений, жеребьевок и школьных учебников

Предлагаемые материалы, по сути дела, являются кратким пересказом диктофонных записей факультативных встреч-заседаний *методического практикума* для аспирантов, студентов и молодых учителей. Протекание наших заседаний определялось:

а) интерактивной непредсказуемостью;

б) театрально-этюдной эскизностью;

в) двигательной включенностью всех присутствующих;

г) неоднократной сменой участниками своих ролей;

д) работой малыми группами.

Совокупность этих составляющих помогала и ведущему, и обучаемым освобождаться от привычных для вузов лекционных форм подачи программного материала и фронтально-учебных «диалогов», заменяя их деловой полифонией ситуативной коммуникативности [1, 9].

На первой же встрече участники – несколько аспирантов, студентов и учителей – решили, что интерактивность для наших собраний обязательна, и она будет обеспечиваться разнообразно, например, жеребьевками. То есть при конструировании игровых вариантов *учебные предметы, возраст* учеников и сами игровые приемы обучения будут выбираться «методом тыка» [2, с. 21]. Тут же изготовили билетики двух цветов с указанием классов и предметов. Сначала по жеребьевке определились с предметом: посыльные вытянули два зеленых билетика с учебными предметами. На одном «физика», на другом – «геометрия». Потом другие посыльные – два желтых с указанием класса. Оказались: 11-й и 8-й классы.

По «считалке» выбрали нового посыльного. Им оказалась одна из аспиранток. Она наугад открыла «Хрестоматию игровых приемов обучения» [13]. Выпало: ***1.15. Сочинение заданий для выкупа фантов*** [см. на сайте ОТКРЫТЫЙ УРОК: www.openlesson.ru раздел «СБОРНИК игровых приемов обучения»] Все ахнули! Если бы по жребию выпали «начальные классы», то недоумений не было. А вот с одиннадцатиклассниками – как показалось всем присутствующим – в «фанты» не поиграешь. Как считают многие школьные учителя, времени мало [4]: и учебный план надо выполнять, и к экзаменам ребят готовить…

По другой «считалке» выбрали следующего посыльного для определения учебной темы урока по двум предметам, выпавших по жребию, – физике и геометрии. Он наугад открыл соответствующие учебники. Оказалось, что конструировать и «на себе» проверять (методом *разыгрывания-инсценировок*) игровые приемы обучения мы будем по теме: § 7 «Теорема Пифагора» (Погорелов А. В. Геометрия: для 7–11 кл.), а на физике по теме: § 57 «Зависимость массы от скорости. Релятивистская динамика» (Мякишев Г. Я. и Буховцев Б. Б. Физика: для 11 кл.).

Приступили к делу, то есть стали готовиться к тому, чтобы начать в лицах разыграть возможные варианты игровой «режиссуры урока» [6].

Пример 1. Исходные варианты.

Каждая тройка обучаемых взяла по экземпляру «Хрестоматии игровых приемов обучения» (сейчас необходимые экземпляры можно заменить Интернетом – планшеты, айфоны, смартфоны и ноутбуки для современных студентов не проблема). В первом разделе нашли описание нужного нам *«Сочинения заданий для выкупа фантов»*. Из него узнали, что этот игровой прием обучения может или предшествовать заданию «Выкуп фантов», или быть самостоятельным. Нами упомянутый «Выкуп фантов» размещен во втором разделе хрестоматии, то есть в **«Игровых разминках»**.

Собравшиеся на наше методическое заседание-совещание решили, что сначала следует заглянуть в раздел с разминками, чтобы освежить в памяти игровые условия выкупов тех фантов, которые во многих игровых соревнованиях приходится платить участникам за свои оплошности и ошибки, чтобы оставаться в игре и не вылетать из нее.

Хрестоматийный вариант «Выкупа фантов». Разыгрывание фантов или залогов является старинной забавой, которая может стать украшением многих уроков в современной школе. Участники складывают в шляпу, кепку, сумку, коробку – *«в шапку»* – фанты, собранные при выполнении предыдущего задания. И выбирают остроумного выдумщика, которому поручают назначать задания владельцам фантов.

Назначающий отворачивается. Один из играющих, не глядя, достает первый попавшийся фант. Назначающий придумывает задание, которое выполняет тот, кто является хозяином фанта.

Пропеть петухом, проквакать, пропрыгать на одной ноге от окна к двери – такие задания очень популярны… Диапазон заданий может быть широк – от индивидуальных до групповых: изобразить шумовой оркестр или историю-сценку «На рыбалке», «В магазине», «Пожар» и т. п. Современным педагогам будет интересно узнать, что в книжечке анонимного автора XIX века «Святочный подарок молодым девицам, или Выйду ли я замуж?» приведен следующий перечень *задач для выкупов фантов*:

1. Каждого уподобить чему-нибудь.
2. Быть зеркалом.
3. Сказать сказку.
4. Всех поцеловать.
5. Спеть песню.
6. На сидящую по правую руку стишок рассказать.
7. Представить куклу.
8. Перед всеми сознаться, чем страдает его сердце.
9. Сказать три правды.
10. Отвечать каждой на три вопроса.
11. Протанцевать в кругу польку.
12. Признаться, кого любишь.
13. Сказать три анекдота.

Популярность подобных списков в XIX веке была связана с тем, что «многие из дам – как отмечалось в другой подобной книжечке – оказывали неудовольствие, что за выкуп фантов производятся одни поцелуи». Поэтому в некоторых книжечках того времени в качестве образца предлагалось до 50 вариантов заданий, часть из которых перешли в арсенал театральной педагогики и с многочисленными изменениями бытуют и в наши дни, составляя золотой фонд групповой психотерапии [13, с. 123–124].

Заканчивалась статья-описание отсылкой читателя в первый раздел, где среди заданий для налаживания делового настроя класса на уроке рассказывалось о *«Сочинении заданий для выкупа фантов»*.

Хрестоматийный вариант «Сочинения всем классом заданий для выкупов». Само по себе сочинение школьниками на самом уроке заданий для выкупов может стать увлекательным и полезным для учеников занятием. Особенно, если они его будут выполнять в *малых группках* (командах). Тогда полученные в командах списки ученики с удовольствием смогут сравнить и выбрать лучшие варианты для составления «генерального» перечня.

Возможный вариант: все команды (группки) принимают на себя какое-то условие. Например, составить список заданий, которые вы-

думывали бы *флибустьеры,* играй они в фанты! Или *витязи, рыцари, спартанцы, афиняне, древние китайцы*. Или Шерлок Холмс с Ватсоном (три дня не курить трубку(!) или разучить новую пьесу для скрипки, но какую же именно, какого композитора(?); для ответа нужно порыться в справочниках и по истории литературы, и по истории музыки). Разумеется, что командам для составления на уроке таких перечней понадобится заглянуть и в учебную, и в дополнительную литературу, чему грамотный учитель будет только рад [13, с. 44].

Итак, руководствуясь этими *исходниками*, начинающим методистам предстояло сконструировать несколько возможных вариантов, не просто украшающих «режиссуру урока», но обеспечивающих возможность непредсказуемо углубиться в учебный материал особо желающим ученикам [16].

Пример 2. Конструирование уроков для старшеклассников.

Перво-наперво возник вопрос: это какие-такие фанты могут быть у старшеклассников на уроке? Ведь если фантом будет безделушка какая, то ее и выкупать никто не станет. Фант на то и фант, чтобы им не бросаться и сил на выкуп не жалеть.

Стали думать. Первый вариант – ***дневник***. Один из студентов категорически против. Дескать, в школе чуть что, сразу «дневник на стол». Ведь для учеников из всех действий учителя это на уроках одно из самых противных и банальных. Зачем же нам на игровых уроках этакое поощрять? Тогда как большинству собравшихся этот вариант очень даже приглянулся. Непроизвольно возникла деловая дискуссия, развивающая психолого-педагогическую компетентность собравшихся. Оппоненты рассуждали иначе: учитель годами собирал у детей дневники (то за опоздание, то за отсутствие домашнего задания, то за плохое поведение), а тут вдруг возьмет да заявит: «Нука, выкупай у меня свой дневник. Как фанты выкупают знаешь?». Ведь ученики почти в шоке будут. Кто-то из них подумает, что это какая-то, видимо, шутка, учительский «прикол». А кто-то всерьез растеряется – как так выкупать? И что потом вы мне дневник отдадите и ничего в нем плохого не напишете? Предложение, конечно, заманчивое [7]. Если только его не испортить ложкой дегтя в виде какого-нибудь зубодробительного задания: вот выучишь, дескать, весь параграф назубок – дневник твой и делать запись я в нем не буду.

Прозвучало и такое вполне справедливое соображение. Если старшеклассник находится в конфронтации с учителем и(или) школой, то для него дневник может уже давно быть обесцененным. В подобном случае использовать в качестве игрового *фанта* именно дневник ни в коем случае не стоит. Сошлись на том, что в школьном дневнике, фигурирующем в роли фанта, есть и свои плюсы, и свои минусы. Так что пусть учитель сам решает, плюсы или минусы на

его уроках будут перевешивать [12]. И исходя из этого, либо использовать подобный вариант, либо нет.

Итак, какие же фанты еще можно принимать от учеников, учитывая, что каждый фант должен быть достаточно ценным – иначе его неинтересно будет выкупать? То есть ученик, уходя с урока, запросто сможет оставить неприглядный предмет на учительском столе, так и не попытавшись «откупиться».

Возникли, во-первых, такие традиционные варианты: ***колечко или сережка*** (у современных старшеклассников – что у девушек, что у парней – и то и другое вполне может оказаться не только в наличии, но и в очень даже большом количестве, то есть не в единственном экземпляре).

Во-вторых, пошли личные мелкие предметы:

– ***платок*** (шейный или носовой), ***шарфик***;
– ***часы***;
– ***очки*** (по ситуации).

В-третьих, пошли смешные варианты, связанные для старшеклассников с неким дискомфортом:

– ***шнурки***;
– ***галстук***;
– ***заколка для волос***.

Ну и, наконец, кем-то из аспирантов был предложен вариант – ***сотовый телефон*** (это, если, конечно, ребенок будет согласен его отдать).

Затем возник вопрос: ***а кто же и за что*** будет эти самые фанты собирать? С первым вопросом ясно – учитель (хотя в продвинутых классах возможны и варианты(!).

По второму вопросу в ходе споров определились такие варианты (автор нового варианта выходил к доске и собственноручно дополнял своей формулировкой общий перечень):

– ***за опоздание на урок***;
– ***за невыполненное домашнее задание***;
– ***за неверное решение задачи или примера***.

Ну и совсем уж «страшно допотопный» вариант:

– ***за разговоры во время урока на посторонние темы.***

Но и этот вариант решено было оставить: если у учителя не хватает смекалки и(или) мастерства придумать, что-нибудь интересное, то он такое может на уроке придумать. А раз так, то и этот вариант в качестве возможного был занесен в наш общий список.

Начали вспоминать, как выкупаются фанты: один стоит отвернувшись, другой берет в руки очередной фант (или показывает на него пальцем), спрашивая: «А что сделать этому фанту?». Тот, кто стоит отвернувшись, назначает выкуп. В подлинных играх они, как правило, достаточно юмористичны (*прокукарекать, спеть, станце-*

вать, принести, поцеловать и т. д.). Но у нас цель: попробовать выкуп фантов соединить с учебной темой.

Самый скучный и канцелярский вариант – *читать по учебнику проверочные вопросы* (которые даются в конце каждой темы или параграфа). Отвечай правильно, вот тебе и весь выкуп. Но тогда от игры тут же ничего и не останется. И в следующий раз ученики, наученные горьким опытом, ни за что в жизни не будут на уроке *платить* фанты. Никаких – ни ценных, ни пустяковых. И, надо сказать, будут абсолютно правы [9].

Так какие же тогда назначать выкупы? Где же брать варианты? Звучит предложение – в особых БИЛЕТИКАХ, которые за минуту до выкупа *будут сочиняться всем классом*! Получится, что «выкупающие» придумывают задания для самих себя! Это уже неплохо. Все объединяются в тройки и на себе апробируют вариант [14], чтобы извлечь какой-нибудь психолого-педагогический комментарий.

Появляются версии. Во-первых, всему классу придется по параграфу (или параграфам – все от уговора зависит) туда-сюда поползать, чтобы нечто *каверзно-игривое* (или, наоборот, нечто *легенькое* – будет и такое, что вовсе не страшно) по изучаемой теме придумать. А пока ученики перелопачивать параграф будут, учебный материал невольно начнут «*обживать*» [8, с. 8–9].

Во-вторых, будет возможность степень интригующей каверзности и примитивно-скучной легкости разных выкупов посравнивать. Кто что смог придумать поинтересней и позаковыристей. А это значит, что при сочинении билетиков в следующий раз дело бойче пойдет.

А в-третьих, у слабого (или неуверенного в себе) ученика всегда будет надежда, что ему – может статься – выпадет билетик с заданием его же собственного сочинения, так что выкупать свой фант ему будет полегче (гораздо легче и интереснее, чем – по его представлениям – отвечать на очередные проверочные вопросы учителя). Так и в этом случае учитель будет опять в явном выигрыше [5].

Если же вдруг какое-то из заданий в билетике окажется слишком канцелярским (просто срисованным с страницы учебника), то ничего страшного – ведь сами же «сочиняли», а значит, и взятки гладки.

Точно так же, как (повторим) и для учителя, ничего страшного не будет в том, если какие-то задания, из приготовленных классом, хоть и будут явно игрового характера, но по содержанию не будут иметь отношение к изучаемой теме (например, просто *пробежаться на цыпочках*, вместо того, чтобы, скажем, *пробежаться на цыпочках как биссектриса*, то есть деля один из углов класса пополам).

Итак, было решено, что ученики на одинаковых бумажках напишут задания, сложат в кучку, а один из «посыльных» от класса будет бумажку за бумажкой таскать и вслух зачитывать: «Этому фанту сделать одно, а следующему – другое» и т. д.

И вот еще какой вариант был предложен студентами. Если на уроке, срежиссированном по-игровому, до этого уже будет какая-нибудь *команда-победительница* (в предыдущем задании), то в виде награды именно она может сочинять задания для выкупа фантов. Соответственно, если есть *проигравшая команда*, то и фант за командный проигрыш может быть *групповым* (это в том случае, если ученики уже могут договариваться друг с другом: ведь выбрать командный фант – дело непростое! – тут большой *коммуникативный* опыт нужен). Тогда и в выкупе этого фанта будет участвовать вся команда.

Наконец мы подошли к вопросу о ***судействе***. Кто будет решать, выполнено задание или нет (то есть состоялся ли *выкуп* и возвращать ли *фант* хозяину или хозяевам)?

Один из аспирантов считал, что большинство учителей обязательно узурпируют судейство. И как их ни уговаривай, они обязательно оценку выполнения задания возьмут в свои руки. Так что ученики, уже выкупившие свои фанты или вовсе оказавшися не в числе проштрафившихся, будут на этой части урока, по сути дела, бездействовать и, вполне возможно, скучать [14].

Следует отметить, что не все из присутствующих были в своих прогнозах столь пессимистичны. Поэтому они с энтузиазмом пустились выдумывать разные способы, чтобы сами дети определяли качество выполнения задания и *сами решали* – возвращать фант или нет.

Воодушевляло участников то, что они на самих себе уяснили: раз дети сами задания для выкупа фантов сочинили, то и проверять качество выполнения своего задания им будет очень интересно. То есть они будут эмоционально ***замотивированы***. А это весьма ценно.

Ведь если по ходу судейства вдруг обнаружится, что судья-то и сам что-то недопонимает, то это просто дидактический подарок учителю. Ведь обнаружится непонимание прилюдно, вот все вместе и начнут разбираться, устанавливая истину. Благо, заинтересованных критиков и ревизоров вокруг будет достаточно. Ведь это только, когда учитель объясняет на обычном уроке, все молчат, а вот когда заинтересованно объяснять начинает кто-то из учеников, да еще не у доски учителю, а с места своим друзьям, то невесть откуда взявшаяся смекалка учеников-оппонентов будет поражать окружающих не только своей цепкостью, но и острой прозорливостью.

Самое трудное в любой новой игре – *войти в курс дела*. Почувствовать изюминку. Только тогда у участников ***азарт*** появляется. А после игры – желание игровое действие повторить еще раз. Поэтому возник вполне закономерный разговор о том, как вводить учеников в курс дела, как сделать так, чтобы они распробовали вкус «выкупа фантов»?

Одна из школьных учителей настаивала, что сам принцип выкупа фантов необходимо на уроке вводить постепенно. Сначала, напри-

мер, на предыдущем уроке просто поиграть, без привлечения конкретного учебного материала… Следующий раз затеять фанты уже по учебной теме. И то сначала учителю нужно будет самому придумать задания (только, чур, самые примитивные(!), а уж когда детям они понравятся, тогда учитель начнет думать, как следующий раз организовать сочинение заданий для выкупа фантов уже самими детьми).

Она настойчиво убеждала всех, что весь этот «детский сад» нужен прежде всего самому учителю: чтобы он увидел, что его возможные страхи-испуги (вдруг да времени на уроке ему не хватит, или вдруг да дети не будут глубоко и полно осваивать учебный материал) – его эти самые страхи-испуги иллюзорны.

С этой точкой зрения студенты не согласились. Они доказывали, что даже если современные дети ни разу во дворе не играли в выкуп фантов, даже тогда совсем не обязательно устраивать «пропедевтику», играя (как было предложено) без привлечения учебного материала или по БИЛЕТИКАМ с заданиями, которые сочинил учитель.

Конечно, если школьный учитель – перестраховщик, то для себя он подобную «манную кашу» обязательно устроит. Но поощрять эти настроения в современной школе явно не стоит. Проблема у таких учителей в том, что они боятся встретиться с живым энтузиазмом учеников, с их игровым азартом [2, 4]. Можно только посочувствовать таким боязливым учителям и терпеливо ждать, когда же им станет совестно сеять вокруг себя беспросветную скуку…

Пример 3. Конструирование для физики в 11-м классе.

Напомним, что выше рассматривался вопрос о «назначениях выкупа». Тогда же и было упомянуто предложение присутствующих соединить выкуп фантов с изучаемой учебной темой. А для этого в классе нужно заняться сочинением особых билетиков.

Занялись инсценировкой ситуации. Все участники наших дидактических посиделок взяли учебники по физике для 11-го класса и открыли на том самом § 57, который был определен жеребьевкой. В этом параграфе рассказывалось о зависимости массы тела от его скорости (см. стр. 140–141 указанного учебника). После чтения учебного параграфа все получили по половинке тетрадного листа и приступили к выдумыванию своего задания для разыгрывания фантов, связанного с текстом прозвучавшей темы «Зависимость массы от скорости».

Готовые билетики складывались в картонную коробку. Ведущий (его выбрали по короткой считалочке: «Шишел-мышел, взял да вышел»), не глядя, вынул первый билетик: ***посчитать на странице 140 параграфа, сколько слов имеют букву «р»***.

Тут же возник вопрос: выполнять по памяти, то есть «на глазок», или можно пользоваться учебником? В данном случае, очевидно, что

можно. А как быть, если, например, достанется задание: ***объяснить, что такое масса в теоретической физике*** (в сноске-примечании на стр. 141 действительно рассказывается об особой тенденции понимания массы в современной теоретической физике).

В этом случае ученик, казалось бы, должен отвечать не пользуясь учебником. Иначе, дескать, ему будет очень уж легко. Но по ходу бурного обсуждения все быстро сошлись на том, что любому учителю выгодно, чтобы дети как можно чаще держали в руках раскрытый учебник и как можно чаще бы в него заглядывали.

Пусть и выкупающий свой фант и его проверяющие ученики (а это будет практически весь класс) держат перед собой открытые учебники. Эта ситуация будет явно способствовать усвоению новой темы. Это ведь главное [9, 16].

Ну а потом собравшиеся вернулись к заданию, связанному с выяснением, сколько же слов на странице 140 учебного параграфа имеют букву «р». При всей кажущейся примитивности подобное задание весьма ценно. Не случайно в интерактивности игровой герменевтики (герменевтика, напомним, наука об искусстве понимания) оно занимает одно из самых почетных мест, являясь уникальнейшей «герменевтической процедурой».

Приступили к инсценировке. Один из студентов быстрее всех посчитал, выбежал к доске и с гордостью вывел мелом, что таких слов 43. Тут же прозвучали два возражения: у одного получилось 42, а у другого 45. Не может быть! Тут к пересчитыванию подключаются все. Но результаты все равно не сходятся! (Кто по своей невнимательности пропустит слово, кто не учтет, что слова заголовка параграфа тоже входят в понятие «текст», а потому их также следует учитывать, и т. д.).

Оказывается, что обычно пересчитывать приходится несколько раз, все глубже и глубже зарываясь в текст. И втягивая в это все большее число окружающих. Собравшиеся на себе проверили психологический эффект этого «шутливого задания», пересчитывая слова с буквой р. Например, в небольшом отрывке из начала этого параграфа:

«С новыми пространственно-временными представлениями не согласуются при больших скоростях движения законы механики Ньютона. Лишь при малых скоростях движения, когда справедливы классические представления о пространстве и времени, второй закон Ньютона не меняет своей формы при переходе от одной системы отсчета к другой (выполняется принцип относительности)».

Сколько же нужных слов? 16 или 17, или даже 18?

Если читатель действительно попытался нужные слова повылавливать и сосчитать, то ему будет ясен вывод собравшихся, что объем текста для подобной «герменевтической» процедуры [1, 8, 11] должен быть не очень большим (иначе внимание притупляется

и начинается арифметический формализм). Поэтому, если, скажем, в билетике будет просто указано: *слов в параграфе имеют букву «р»*, то учителю следует вовремя придумать какое-нибудь ограничение. Например: *только на странице 140*. Или: *только в левом столбце на странице 141*. Введение подобных ограничений необходимо. Тогда и игровая эмоциональность сохранится, и учебные цели будут реализовываться.

Затем конструировались варианты решений такой ситуации: как быть, если ученик с заданием ***не справится*** и фант не выкупит?

Во-первых, он тянет следующий билетик. И испытывает свое счастье еще раз.

Во-вторых, фант может остаться в классе до следующего урока (если это возможно), чтобы дома подготовиться и уж наверняка выкупить фант, выполнив задание по заново вытянутому билету.

В-третьих, если задание не выполнено, то вызывается его сочинивший автор, который демонстрирует всему классу способ выполнения задания. Если же задание окажется вообще невыполнимым (даже сам автор его не смог выполнить, и класс – не учитель! – признает это), то несчастный-билетик изымается из стопки. Неудачный же выкуп не засчитывается, и ученик тянет из стопки другой билетик.

А вот с горемыки-автора можно в виде штрафа взыскать дополнительный фант. Но можно никаких экзекуций и не устраивать. Ведь горемыка и так хороший урок получил, опозорившись перед всем классом (собравшиеся вовремя вспомнили, что невыполнимость задания должна быть установлена классом, а не спущена учителем сверху как свое личное беспрекословное мнение). Когда все это было в рабочих тройках выяснено и как следует обсуждено, мы из любопытства достали из коробки все оставшиеся билетики. В них оказались, например, такие задания по § 57:

– посчитать, сколько формул в параграфе;

– посчитать, сколько слов выделено особым шрифтом;

– выучить определение на странице;

– если фант групповой – произнести вслух это определение по одному слову каждому, но так, чтобы получилось, будто произносит один человек;

– назвать имена ученых, которые упоминаются в параграфе (Ньютон);

– назвать имена ученых-физиков, которые не упоминаются в параграфе;

– назвать упомянутые в параграфе единицы измерения;

– объяснить, что значит стрелка над некоторыми буквами в формулах; почему все они – в одну сторону; почему над некоторыми буквами нет этих стрелок;

– придумать третий контрольный вопрос по параграфу;

– ответить на самый короткий контрольный вопрос к параграфу;

– по памяти нарисовать рисунок из параграфа (график зависимости);

– посчитать, сколько раз в параграфе используется косая черта (м/с, км/с);

– если речь в параграфе идет о зависимости массы от скорости, то причем там бесконечность;

– есть ли в параграфе знак бесконечности?

Одна из школьных учителей обратила внимание всех на то, что приведенные выше задания в основном касаются «блужданий» по тексту учебника, и рядовой учитель обязательно озадачится: «При чем здесь тема урока? Разве эти задания смогут привести учеников к смысловому пониманию учебной темы? Неужели подобные билетики укрепят знания учеников?»

Каждой из троек было предложено задуматься над такой постановкой вопроса и подготовить свой психолого-педагогический комментарий. В ходе заинтересованного обсуждения прозвучали справедливые высказывания, что «*обживание*» материала, согласно интерактивным и(или) герменевтическим технологиям, является одним из эффективнейших способов незаметного (то есть *комфортного!*) погружения ребенка в материал. Такое погружение способствует пробуждению *интереса* к учебному материалу [9, 16]. А значит, и дома ученик пристальнее вглядится в страницу учебника, внимательнее отнесется к изложенному в ней учебному материалу.

Пример 4. Конструирование для урока геометрии в 8-м классе.

Вернемся к нашему первому обсуждению-заседанию, на котором было наугад определено, что рабочими темами будут § 57 по физике и § 7 по геометрии. На одной из последующих встреч дело дошло и до геометрии.

Все достали учебники по геометрии (Погорелов А. В., для 7–11 классов). Открыли § 7, выяснили, что посвящен он теореме Пифагора. Параграф занимает аж 11 страниц! Но весь учебный материал разбит на ***нумерованные кусочки*** (с 62-го номера по 70-й).

Только как эти кусочки называть, мы сразу сообразить не могли. Аспиранты ахнули: так вот почему и у школьников, и у студентов вечно путаница в голове. Ученики главы с *подглавками* и абзацы с *параграфами* и *подпараграфами* вечно путают. Оказывается, что это разностилье в оформлении предметных школьных учебников заложено! Вместо того, чтобы разбивку учебного материала называть «делением на главы», издатели значок параграфа поставили. А школьникам и учителям путайся потом: номер к чему относится к параграфу, к пункту или подпункту?..

Потом все же договорились называть пронумерованные отрывки

пунктами параграфа (сокращенно *п. п.*). И жеребьевкой выбрали из всех п. п. тот, что номерован как 63. Открыли, прочитали. Оказалось, что именно в нем и идет речь о самой теореме Пифагора. И тогда начали присутствующие предлагать разные игровые версии фантов-заданий. Например:

– нарисовать по памяти (или, наоборот, подглядывая!) рисунок, помещенный в *п. п. 63*, но в зеркальном отображении (в учебнике приведен чертеж прямоугольного треугольника);

– подобрать такие числовые значения, которые можно подставить в формулу, приведенную в *п. п. 63* (пользуясь таблицами Брадиса; а приведена там формула $AB^2 + BC^2 = AB^2$);

– выписать буквенные обозначения всех углов в чертеже треугольника;

– посчитать количество больших латинских букв на странице;

– посчитать количество тире и минусов в *п. п. 63* § 7.

Так все убедились, что опыт по игровому конструированию, до этого наработанный при обсуждении возможных вариантов «игровой режиссуры» для уроков физики, срабатывает и здесь. Ученики свои БИЛЕТИКИ для выкупа фантов с заданиями по учебному материалу (см. 1.3) и здесь могут прекрасно сочинять. Как заметил один из студентов: «Кто во что горазд. И это очень даже здорово!»

Но тут аспирантам захотелось вернуться еще раз к обсуждению *легких, формальных заданий*. Видимо, для наших педагогов (а аспиранты были с педагогическим стажем) хлебом не корми, но дай посомневаться в ученических способностях…

Уважили мы «просьбу публики» и стали еще в новых рабочих тройках обсуждать, что делать, если ученики в своих заданиях для выкупа фантов вдруг, да и пойдут по пути сочинительства чего-то *легенького*, «нестрашного» и на этом самом легоньком и застрянут, погружаясь в застой фантазии, мысли, интереса? А вот на предполагаемое выдумывание нечто *каверзно-игривого* по изучаемой теме не выйдут?

Все согласились, что такие варианты гипотетически случаться могут. Маловероятно, но возможно. Особенно, если учитель какие-нибудь авторитарно-канцелярские просчеты в своем поведении допустит…

И вот в ходе поиска, как эту проблемку решить, предложен был такой ход (экстренный): выставлять за самые интересные задания-фанты оценки! Но выставлять только пятерки. Психолого-педагогический комментарий был такой: ведь ощущение учеников, что у этого учителя на уроке можно запросто пятерку получить, порой помогает вовлечься даже самому нерадивому ученику. Ну что делать, если ученики давно привыкли к мысли, что плохую оценку схлопотать – раз плюнуть. А вот пятерку… И даже сама мысль о такой

возможности некоторых наших бедолаг даже греет, если не сказать большего – окрыляет и вызывает азартный интерес…

Примеривание игрового задания на себе самом помогло «начинающим методистам» припомнить и теоретический материал по «режиссуре игровой ситуации»: для того, чтобы «соображалка» у учеников (пусть даже и шестиклассников) активнее работала, на сочинение заданий им следует давать всего-то лишь одну минутку. Ну полторы от силы. Никак не более. Потому что *грамотно* срежиссированное (выстроенное) ***ограничение*** всегда подстегивает.

2.2.2. Творческая апробация сконструированных игровых приемов, деталей и вариантов

«Заседания» *методического практикума* проходили раз в неделю (по четвергам). И у желающих была возможность сконструированные приемы апробировать на практике, то есть в своей школе, в своем классе, на своих уроках. Поэтому на следующую встречу они приносили или свои психолого-педагогические комментарии инсценировки какого-нибудь эпизода, случившегося на одной из наших прошедших встреч, или рассказ с конструктивно-организаторскими подробностями о своих пробах, поисках, импровизациях, затеянных в русле проблематики наших обсуждений [10, с. 33–70].

Для примера ниже приводятся две работы: аспирантки очного обучения и школьной учительницы. С работами новичков можно познакомиться и на сайте ОТКРЫТЫЙ УРОК:www.openlesson.ru в разделах:

– Сам себе РЕЖИССЕР: *банк учительских рассказов о находках в «режиссуре урока»;*

– Большой КРУГЛЫЙ СТОЛ обсуждений: *материалы, полученные от тех, кто интересуется социо/игровой «режиссурой урока» и ждет разборов и обсуждений этих материалов, то есть стремится к свободному обмену мнениями.*

Пример 1. Из рабочего дневника аспирантки Н. Жеребиловой.

«Открыли текст на странице сто семнадцать», – начинается монолог моей школьной учительницы литературы, которая, пытаясь изобразить вдохновение и неудачно скрывая скуку от заученного урока, будет сейчас рассказывать о трудных годах писателя, в которые создавалась «эта удивительная книга». Слушать ее скучно, многие утыкаются в учебник с отрывком (как-никак, художественная литература!), но тут же «получают по мозгам»: «Долгов, ты чем там занимаешься?!». А Вовка, может быть, как раз в этот момент *открывал* для себя текст…

Для меня, нынешнего педагога, целесообразность указаний

учителя относительно открытия учебника в данном воспоминании остается загадкой. Впрочем, как и то, что никакие ухищрения плохих учителей-словесников (только в 11-м классе к нам пришла *нормальная*) не отворотили меня от классики: доскональным знанием текстов Достоевского, Льва Толстого и Тургенева я могла и умела «задавить» методическое мнение учителя, трактовала фразы писателей в пользу своей, личной (правда, всегда, к огорчению учителей, противоположной методической) точки зрения.

И лишь последняя, хорошая, учительница часто меня переубеждала, потому что хорошо знала тексты и имела свою, личную, а не предписанную РайОНО, точку зрения.

У Букатова *открытие* текста становится настоящей учебной проблемой [8, с. 34–37; 11, с. 63–64]. И не в плане механического открытия книги на такой-то странице. Не искать авторское подтверждение мысли, изложенной в приложении к учебнику, называемому «пособие для учителя», а спотыкаться на удивительностях, интересностях и порой даже несуразицах – вот что предстоит ученику, если работающий в его классе учитель знаком с игровыми технологиями. Литература – самый благодатный для этого предмет. Но разве на других школьных уроках не лежат на партах учебники? Разве учебники эти не содержат текстов, в которых можно запутаться, не запомнить главного, упустить деталь?

Для меня драмо/герменевтический смысл текстов учебников по предметам естественного цикла стал крупным и небезрадостным открытием. Например, сочиняли варианты упражнений из «Хрестоматии игровых приемов обучения» применительно к физике. Обсуждали проблему «примитивных» (простеньких, несложных) заданий. Я активно возражала. Тогда В. М. Букатов взял у меня со стола учебник физики, выбрал из параграфа не самое длинное, не самое короткое предложение, записал его на листке бумаги «змейкой» – слова заняли почти все пространство в форме причудливо-спиральной ломаной строчки. И положил эту запись передо мной.

А через 25 секунд он этот листок убрал и предложил скопировать предложение с **фотографической точностью** за одну минуту. По памяти!

Я подумала, подумала. Поняла, что справлюсь. И старательно вывожу (см. *рис. 1*). Минута прошла. Уложилась даже раньше времени. И тут я получаю исходный листок. А там: О! (см. *рис. 2*).

Как вы понимаете, программу физики 11-го класса я лет восемь как не помню, соответственно, сокровенный смысл написанного сокрылся от меня в дебрях обрывочных воспоминаний. И кто его знает, как там реагируют приборы на прикосновение к пластинкам!

И вдруг гляжу в листочек исходный и удивляюсь: «Да-а-а-а? Из ра-а-азных металлов??? Да еще и не в одно-о-о место???» Поняла,

что внимание на таких деталях заостряется само собой. Безо всяких там учительских: «Зарубите себе на носу» и «Запомните на всю жизнь!».

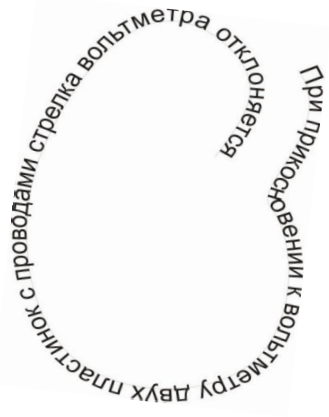

Рис. 1

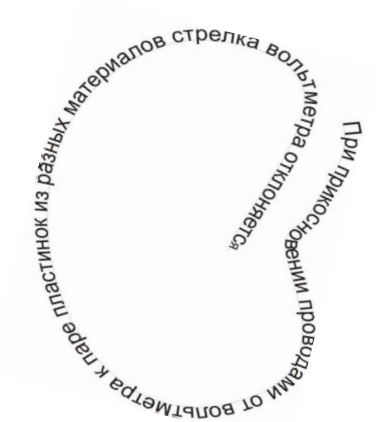

Рис. 2

И тут представила я с таким сладостным ощущением, как группка из шести человек во время воспроизведения «змейки» по памяти спорит, толкается, убеждает друг друга – было в предложении то или иное слово или нет, а если было, то где оно стояло… Механический вначале процесс припоминания приводит затем к удивительным открытиям смысла [8, 9].

Причем довольно четко начинаешь (как учитель) понимать, что в тех, естественных-то и точных, науках смысл не менее важен, чем в гуманитарных: определения запомнить каждый может (минут на 15, в лучшем случае – на день), а вот держать в голове принцип действия физико-математических и химических законов не очень после обычной зубрежки получается.

Выходит, что через удивление и «спотыкание» на удивительностях, неожиданностях и несуразицах открывается не только художественный текст.

Ну а нам – аспирантам – через те же, казалось бы, столь примитивные удивления и «спотыкания» приоткрываются тайные глубины педагогической профессии [3, с. 73–78].

Пример 2. Из рабочих записей Л. П. Скирневской, учительницы русского языка и литературы.

Уж очень мне понравились игровые советы, связанные и с ***фантами,*** и с ***«играми-разминками»***. То есть которые мы на обсуждении-совещании «методического практикума» сообща сконструи-

ровали. И хотя сочиняли мы игровые приемы обучения для уроков совсем не гуманитарных предметов (для физики и геометрии, а я в школе веду уроки русского языка и литературы), тем не менее, когда возвращалась домой (а дорога у меня длинная – более полутора часов), все думала, как бы мне поскорее подобную режиссуру применить.

На следующий день мой первый урок – русский язык в шестом классе.

Тема: **«Порядковые числительные»**. У них я и решила организовать и интерактивность, и «Сбор фантов».

Урок начали с разминки-упражнения «руки-ноги» [13, с. 72–73]. Потом попросила всех ребят выйти к доске и **записать цифрами** три реальных в их собственной биографии числа: двузначное, трехзначное и четырехзначное (это могли быть и номера квартир, и годы рождения родственников, и т. д.). Кто написал, садился на свое место.

Звучит задание: по эстафете выйти к доске и **произнести** одно из чисел сначала как *количественное числительное* в родительном падеже, потом как *порядковое*, употребив его с существительным.

Все, кто в это время сидят на своих местах, – судьи, которые определяют правильность выполнения своим хлопком-одобрением [7].

Если хлопок прозвучал, то тогда произнесенное числительное **стирается с доски**, и отвечавший ученик **садится на свое место**. Если же хлопка не последовало, то ученик кладет на учительский стол фант (договорились, что фантом будет вещь, находящаяся у ученика в момент его выхода к доске).

Попросила всех встать и сказала: кому понятно, что делать – садитесь, а кому не понятно – спрашивайте у тех, кто сидит (так В. М. Букатов делал на наших занятиях). Все быстренько разобрались, кто что понял или не понял, и сели. Началась круговая эстафета.

Когда прошло где-то 2,5 круга (на это ушло минут восемь), на столе лежало всего шесть фантов (это потому, что числа старались выбирать полегче – в основном двузначные – редко кто для озвучивания у доски выбирал число четырехзначное).

И вот я предлагаю выбрать от каждого ряда по одному человеку самого высокого из тех, кто ни разу не ошибся.

Трое ребят встали лицом к классу. Так что стол, на котором лежали фанты, оказался позади них. А я, взяв в руки тот или иной предмет, спрашивала, что сделать этому фанту.

Кто из троих придумывал задание, тот и проверял его выполнение (при непосредственном участии близ сидящих учеников).

Все фанты были успешно отыграны: бегали по классу, прыгали, приседали, считали до 100, гладили по голове соседа, произносили скороговорки. Все выкупы сочинялись самой троицей у доски. С учебной темой они связаны не были, но все шли «на ура».

А оставшиеся 15 числительных (достаточно трудных) я попросила всех записать в тетрадях и дома приготовиться к их «ловкому» проговариванию у доски.

Видя оживленный интерес шестиклассников к отыгрыванию фантов, я решила попробовать подобный прием и на своем уроке, который должен был проходить в *десятом классе*. По теме «Правописание ***НЕ*** с разными частями речи».

На переменке я приготовила на доске аж 60 слов. Там были и существительные, и прилагательные, и наречия. Среди них прятались и глаголы с причастиями и деепричастиями, и числительные с местоимениями.

Урок начался с того, что ученикам необходимо было по эстафете выбрать слово, определить часть речи и объяснить написание этого слова с ***не***. Кто ошибся – оставлял на учительском столе **фант**. Условия к фантам были те же, что и в шестом классе. В ход пошли галстуки, свитера, сторублевки, часы, кольца, ключи и даже мобильники.

Каждый фант вызывал массу эмоций. И в то же время я наблюдала, как сосредоточенно, напряженно вглядываются учащиеся в написанные на доске слова. Некоторые явно что-то проговаривали про себя. А четверо даже пересели с последних парт на первые…

В отличие от шестиклассников, на столе оказалась гора фантов! И из 24 человек было всего трое, кто ни разу не ошибся. Им-то и было поручено выдумывать задания для выкупов.

Ребята были столь увлечены, что весь урок мы только отрицательной частицей ***НЕ*** и занимались. Так что с 60 словами на доске мы к концу урока едва справились. И фантов успели разыграть всего лишь 15. Зато как разыгрывали! И объяснялись в любви на коленях. И отжимались от пола. Поливали цветы. Отмывали доску. Прыгали на одной ноге…

После звонка на перемену ученики были готовы остаться в классе, чтобы по-честному отыграть свои оставшиеся фанты. Но после этого урока (он по расписанию был четвертым) была объявлена линейка, и остаться в классе не было возможности.

Что делать? На столе фантов еще не меньше, чем отыгранных! А и вещи-то дорогие. И я не нашла ничего другого, как разрешить разобрать вещи…

Но зато, когда десятиклассники пришли ко мне по расписанию на шестой урок, то первое, что я услышала: «Давайте опять также заниматься!»

А на дом я им предложила составить свой аналогичный словарный список из 60 слов, предварительно вспомнив все необходимые правила. И собираюсь в следующий урок обязательно довести выкуп проштрафившимися учениками своих фантов до победного конца.

Список литературы

1. Букатов, В. М. Драмо/герменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики / В. М. Букатов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 128–139.
2. Букатов, В. М. Интерактивные приемы обучения как условие осуществления личной конгруэнтности учителя и профилактики социальной девиации у подростков на школьном уроке / В. М. Букатов // Проблемы девиантного поведения подростков в современном обществе: материалы конференции. – Южно-Сахалинск, 2015. – С. 20–24.
3. Букатов, В. М. Интерактивные технологии обучения: проявления, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 4. – С. 73–80.
4. Букатов, В. М. О конгруэнтности педагога, его «защитных мотивах», коварных «мечах-кладенцах» и повседневной «режиссуре урока», или Как учительская самоактуализация может помогать ученикам избавляться от своей гиперактивности и негативизма / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 1. – С. 48–64.
5. Букатов, В. М. Открытый урок: о трех «золотых правилах» и одном из «бермудских треугольников» учительской подготовки / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 3. – С. 199–209.
6. Букатов, В. М. Секреты режиссуры – учителю / В. М. Букатов // Магистр. – 1995. – № 5. – С. 40–46.
7. Букатов, В. М. Секреты ученической собранности: универсальные советы налаживания рабочей атмосферы в классе / В. М. Букатов // Педагогическая техника. – 2013. – № 2. – С. 63–79.
8. Букатов, В. М. Тайнопись «бессмыслиц» в поэзии Пушкина: очерки по практической герменевтике / В. М. Букатов. – М., 1999. – 128 с.
9. Букатов, В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников / В. М. Букатов // Институт художественного образования РАО. – М., 2001. – 33 с.
10. Букатов, В. М. Традиционная крестьянская культура в жизни современных детей: метод. пособие по игровым технологиям обучения / В. М. Букатов // Рос. акад. образования, ин-т соц.-пед. проблем сел. шк., ком. по нар. образованию администрации Талдом. р-на Моск. обл. – М., 2005. – 80 с.
11. Букатов, В. М. Уроки недавней моды на «современную фантастику»: герменевтический практикум / В. М. Букатов // Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы. Ежегодник Института художественного образования РАО. – М., 2002. – С. 56–77.
12. Букатов, В. М. Учителю о режиссуре настойчивого поведения / В. М. Букатов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 53–57.
13. Букатов, В. М. Хрестоматия игровых приемов обучения / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – М., 2002. – 224 с. ; ил. – Серия «Я иду на урок» издательства «Первое сентября».
14. Ершова, А. П. Возвращение к таланту: педагогам о социоигровом стиле / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – Красноярск, 1999. – 222 с.
15. Ершова, А. П. Игровые задания для проведения тренинга общения / А. П. Ершова, В. М. Букатов // Практика административной работы в школе. – 2005. – № 7. – С. 15–17.
16. Ершова, А. П. Театральные подмостки школьной дидактики / А. П. Ершова, В. М. Букатов // Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы. Ежегодник Института художественного образования РАО. – М., 2001. – С. 191–206.

2.3. ЭДЬЮТЕЙМЕНТ КАК АВАНГАРДНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

БУКАТОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ,
ДЬЯКОНОВА ОЛЬГА ОЛЕГОВНА

Термин «edutainment» в отечественной педагогике появился не так давно. И первое время он в отечественной педагогике выглядел – и на письме, и в произношении – как шаблонная транскрипция с английского, с чем трудно было мириться, так как в культуре русского языка свои традиции перевода, порой весьма диковинные. В частности, имя знаменитого американского писателя Edgar Allan Poe в русской литературе переводится как Эдгар Алан По, зато имя прославленного ирландского драматурга George Bernard Shaw – как Джордж Бернард Шоу.

Эти и масса других примеров свидетельствуют, что в культуре русского языка шаблонные кальки при заимствовании не доминируют. И в том случае, если калька оказывается труднопроизносимой, то предпочтение отдается «благозвучию» для русского уха и удобству произношения для русскоязычных пользователей. Вот и с увеличением частоты упоминаний в педагогической литературе новый термин «edutainment» достаточно уверенно стал русифицироваться.

То есть произносить (а потом и писать) его у нас начали по-русски, а именно как – ЭДЬЮТЕЙМЕНТ – то есть убрав лишнюю «Н» (тем самым признавая, что прежний перевод термина [эдьютейНмент] к сожалению, был неудачным, корявым, черновым или пробным).

Очевидно, что в последнее время термин «эдьютеймент» в отечественном образовании явно становится все более и более популярным. Несмотря на свою трудную выговариваемость для русскоязычной публики, именно с этим термином сегодня связываются большинство самых радужных представлений учителей, наставников и преподавателей о некой универсальной педагогической инновации, способной дать возможность каждому обучающемуся получать неподдельное удовольствие от протекания самого процесса обучения.

Подчеркнем, что в традиционной дидактике игровые приемы обучения все время оказываются в роли Золушки, которая должна обслуживать прихоти «злой Мачехи», роль которой поочередно и изо дня в день усердно выполняют ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ и ПРИНЦИПЫ обучения. И все бы так и шло своим чередом, если бы не появилась новая область образования, связанная с деловым администрированием. В начале прошлого века в США возникло и быстро получило признание «бизнес-образование», которое профессионально занялось подготовкой специалистов в области делового администрирования (Master of Business Administration).

К середине XX века подобные школы начнут открываться и в Европе, так как и там приходило понимание того, что важнейшим из конкурентных преимуществ является уровень профессиональной подготовки руководителя предприятия, организации, банка или фирмы. От современного руководителя требуется умение принимать профессионально продуманные, ответственно-взвешенные решения, идти на оправданный риск и отсекать неэффективные варианты деятельности. Для этого ему недостаточно одного предпринимательского таланта или практического опыта управления. Руководителю необходимы знания современных технологий управления, специальные умения и соответствующие навыки по их применению, иными словами, необходимо специальное управленческое образование.

Если в середине прошлого века многим казалось, что сложившиеся к тому времени формы бизнес-образования являлись оптимальными, то к концу 1980-х годов ситуация стала меняться. Тотальный динамизм и неопределенность постиндустриального общества активизировали спрос на образовательные услуги в сфере бизнеса и менеджмента. Однако несколько досадных нюансов сильно омрачали радужные перспективы бизнес-образования:

а) возраст обучающихся все чаще и чаще оказывался слишком далеким от того, который считается «благоприятным для обучения», так же, как и;

б) статус обучаемых оказывался очень далеким от того фактического бесправия, которым учителя обычно наделяют обучаемых детей на своих школьных уроках.

И эти нюансы связывали «по рукам и ногам» бизнес-преподавателей, руководствующихся академическими представлениями традиционной дидактики.

Когда же пришло понимание, что взрослые люди, получившие свое исходное профессиональное образование уже много лет назад, не желали снова садиться за школьную парту и ощущать себя в беспомощной роли обучающихся, то возникло понимание необходимости найти некое вспомогательное средство, которое позволяло бы создавать положительную атмосферу на занятиях, снимать эмоциональное напряжение взрослых, стимулировать освоение ими новых профессиональных знаний и взглядов, способствовать шлифовке новых умений и навыков.

Слушатели учебных курсов и бизнес-программ все чаще стали открыто высказывать свое недовольство качеством учебного процесса («пустая трата времени») и требовать пересмотра содержания учебных программ и форм преподавания. Учитывая тот факт, что именно эта сфера образования привлекала значительные финансовые ресурсы и находилась практически вне критики со стороны академического образования, то именно в бизнес-образовании возникли благоприятные условия для того, чтобы туда все активнее стали проникать нетрадиционные приемы и способы обучения, методики и подходы к организации занятий, заимствованные то из искусства, то из спорта, то из психотерапевтической практики и даже из весьма сомнительного оккультизма. В результате именно в бизнес-образовании стали-таки действительно появляться инновационные программы и технологии обучения, адаптированные к «новым вызовам».

Некоторые из методических инноваций при всей своей необычности и/или диковинности обеспечивали вполне завидные результаты. То есть они оказывались эффективными для обучения взрослых и солидных людей [7, с. 254]. Однако, какие именно приемы, способы и средства использовались на тех или иных учебных курсах, часто оказывалось (и до сих пор оказывается) «тайной за семью печатями».

Первооткрыватели, впервые внедрявшие то, что вскоре повсеместно и стало обозначаться диковинным термином «эдьютеймент», и по сей день держат в секрете основные стратегии и технологии его использования, приоткрывая завесу тайны лишь совсем немного, тщательно дозируя и отбирая информацию и тем самым подогревая общественный интерес к новому образовательному явлению. Благодаря чему все большее число специалистов стали посещать учебные организации для неформального, «истинного» повышения своей

квалификации, действительно реализуя тем самым идею непрерывности современного образования.

Символика и прагматизм терминологической непрозрачности

Происхождение термина «эдьютеймент» (edutainment) достаточно экзотично. Само слово было получено путем скрещивания (точнее, лингвистической «вивисекции») двух англоязычных слов: *"education"* (обучение) и *"entertainment"* (развлечение). И случилось это в знаменитой анимационной студии Уолта Диснея (The Walt Disney Company). В 1948 году там снимались тринадцать серий фильма о дикой природе «Настоящие приключения» (True-life adventure). Для описания этих серий было изобретено особое слово – «эдьютеймент», подчеркивающее, что сами серии были призваны «привлечь, вдохновить и развлечь» [11].

Несколько десятилетий спустя, в 1973 году Роберт Хейман (Robert Hayman) в тексте доклада Национальному географическому обществу, описывая производство документальных фильмов, впервые вспомнил о существовании экзотического «эдьютеймента» [8, с. 210]. Следом за ним в 1975 году Доктор Крис Дениелс (Dr Chris Daniels), излагая содержание «Проекта тысячелетия» (более известного как «Проект Элизиум» – "The Elysian World Project"), обратился к непривычному термину, определяя его содержание формулировкой «обучение через развлечение» [10]. С тех пор популярность термина (вопреки или напротив благодаря его интригующей невнятности, вычурности и малопонятности) стала расти «как на дрожжах».

К сегодняшнему дню о термине «эдьютеймент» сразу вспоминают, если речь заходит о каких-нибудь дерзких (с точки зрения общепризнанных традиционно-ритуальных устоев образования) инициативах, поисках и экспериментах, связанных с неожиданным сочетанием привычных форм образования с какими-нибудь приемами развлечения (включая самые экстремальные варианты соединений).

Подчеркнем, что учителям с давних времен были известны разнообразные развлекательно-игровые приемы обучения, возникшие из удачных «дидактических версий» различных фольклорных игр, их элементов и конструкций, используемых в своей досуговой деятельности как взрослыми, так и детьми. Мало того, их арсенал уже давно стал неотемлемой частью традиционных подходов организации обучения, когда «развлечение» оказывается желательным катализатором обучения, неким «лакомым довеском», который выдается ученикам в виде аванса и (или) платы за их ожидаемое или уже потраченное прилежание.

Известно, что все яркое, броское и необычное притягивает взгляд, задерживая внимание и стимулируя эмоциональную реакцию. Поэтому использование при обучении броских и(или) забавляющих приемов делает более предсказуемым «поток сознания» обучающихся (особенно, если они уже не дети, а взрослые и/или даже солидные люди). Именно по этой причине со второй трети XX века с легкой руки студии Диснея большую популярность начинают приобретать образовательные мультфильмы, а позже с развитием телевидения и соответствующие развлекательно-образовательные телепрограммы.

Дотошные психологи и социологи своевременно постарались объяснить общественности, что специфика образовательных мультфильмов и телепрограмм в том, что они помимо всего прочего положительно воздействуют на позитивное развитие многих личностных факторов, включая «альтруизм», «стиль лидерства», «самоэффективность и мотивацию» [5, с. 38].

Одним из первых, кто приступил к масштабно-прагматическому использованию обнаруженных учебно-воспитательных эффектов рисованых мультфильмов, оказалось военное ведомство США. Мультсериал «Рядовой Чепуха» («Private Snafu» – 1943) представлял собой сборник мини-сюжетов о незадачливом солдате, который не выполнял предписываемые ему обязанности и от этого сильно страдал. Мультипликационная подача материала не только развлекала взрослую аудиторию (военнослужащих и потенциальных новобранцев), но и обеспечивала эффективное запоминание тех мер безопасности, забывать о которых в военное время никоим образом было нельзя.

Несколько иная функция возлагалась на другой популярный мультсериал «Попай-моряк» («Pop-Eye the Sailor Man»). Показ противников, пребывающих в жалком боевом духе, использовался военным ведомством с целью привлечения добровольцев, поднятия боевого духа, показа противников в жалком, беспомощном виде [9].

Добавим, что и в СССР подобные инновации также были учтены, но с явным опозданием и в более привычных для взрослых зрителей форматах, например, в полнометражном черно-белом художественном фильме-комедии «Максим Перепелица» («Ленфильм», 1955). В нем помимо приключений незадачливого деревенского паренька, призванного в армию, впервые широкому зрителю были показаны недавно принятый на вооружение автомат Калашникова, вертолет Ми-1 и даже высадка воздушного десанта из самолетов Ли-2. В этом же фильме впервые прозвучала написанная В. Соловьевым-Седым на слова М. Дудина солдатская песня «В путь», впоследствии ставшая из строевых самой популярной.

Но все подобные инновационные преобразования и развлекательные переформатирования шли бок о бок с традиционным взглядом на обучение, не претендуя ни на его ревизию, ни на его перестройку. Когда же на рубеже XX–XXI столетий начал свое поступательное развитие новый образовательный стиль, возникший

«за кулисами» управления бизнесом, то дидактические основы, на которые опирались привычные формы обучения, стали трещать, раскалываться и крошиться. Поэтому участники эдьютеймент-мероприятий, освобожденные от дидактических препон и вериг, получили возможность в свободной обстановке обсуждать различные профессиональные вопросы и получать нужную информацию, связанную с бизнес-образованием.

Фактически эдьютеймент чаще всего представлял собой мероприятие культурного характера (например, экскурсия, фестиваль, туристический слет и др.), в которое органично включались образовательная и деловая части. Встречи, проходя в неформальной обстановке, часто напоминали общение старых друзей, даже если люди впервые в жизни видят друг друга. Это явно повышало эффективность образования, несмотря на «вопиющие» нарушения традиционных общедидактических требований к осуществлению процесса обучения (например, пренебрежение систематичностью или упорядоченностью, отсутствие руководящей роли учителя или дисциплинарной предсказуемости, исключение контроля со стороны обучающего или сознательности со стороны обучающихся), и следующими за этими авангардно-бесцеремонными ревизиями и беззастенчивыми модернизациями дидактических положений, взглядов и представлений.

Так как особенностью эдьютеймента изначально являлась методическая непрозрачность и таинственность, то неудивительно, что достаточно быстро среди практиков-последователей обнаружилась грандиозная путаница. В работе некоторых курсов стали возникать досадные недоразумения и даже вскрываться коммерческие фальсификации. Это отражалось и на педагогической литературе, в которой термином «эдьютеймент» чаще всего стали именоваться не столько инновационные технологии обучения, сколько любые приемы обучения, хоть как-то связанные с игрой и развлечением обучающихся и/или с их увлечением (в скобках повторим, что большинство из этих приемов уже давно были в ходу у наиболее прогрессивных учителей и преподавателей – особенно у тех, кто был связан с обучением иностранным языкам). То есть в специальной педагогической печати речь частенько стала идти об игровых приемах обучения, найденных еще до появления эдьютеймента и с ним практически не связанных.

Это затрудняло распространение подлинного эдьютеймента вне сферы бизнес-образования. Но, несмотря на это, «мода» на эдьютеймент становится популярной. Соответствующие приемы, методики и технологии сегодня взяты на вооружение не только в университетах и институтах, в бизнес-школах и на курсах повышения квалификации, но и в музеях, кафе, туристических агентствах и многих других учреждениях.

Яркими примерами «подлинного эдьютеймента», осуществляемыми вне сферы бизнес-образования, могут служить различные образовательные игры, такие, как «Форум-театр», «Аквариум» или «Открытое пространство», которые уже на протяжении многих лет оказываются в европейских системах образования взрослых весьма популярными [6].

Непредсказуемые нарушения привычных принципов

Изобретателем «Форум-театра» считается Августо Боаль. Главными темами его социально-образовательных спектаклей были «угнетение» и «насилие». Актеры «Форум-театра» на сцене искали выход из сложных жизненных ситуаций, а зрители в зале активно им помогали. Позднее пьесы стали прерывать в момент кульминации для того, чтобы зрители выходили на сцену и сами завершали спектакль. Со временем опыт «Форум-театра» стал использоваться и в стенах учебных заведений. Проводя подобную игру, педагогический работник предлагает на суд своим обучающимся определенную ситуацию, и они пробуют себя в ее решении.

Поясним, что для того чтобы реализовать свое какое-либо решение, участнику необходимо выйти на сцену, пусть даже и условно-импровизированную, и взаимодействовать с другими участниками театрального действа. Ему необходимо не только высказаться, но и услышать других – в этом заключается залог успеха. При этом конечный результат абсолютно непредсказуем, так как любая реплика может привести к диаметрально противоположному результату.

В начале образовательной игры «Открытое пространство» формируются списки тем и дискуссионные группы. Участники имеют возможность свободно перемещаться по аудитории и принимать участие в любых диалогах. В конце занятия все снова собираются вместе, чтобы поделиться своими выводами и впечатлениями. Ход игры способствует развитию коммуникативных умений, интеллектуальных и познавательных навыков и сопровождается определенным уровнем физической активности, что абсолютно нехарактерно традиционному пониманию проведения занятия по повышению профессиональной квалификации.

Образовательная игра «Аквариум» является своеобразной формой диалога на определенную заданную тему, которая дает возможность участникам увидеть себя со стороны. Обучающийся ставит проблему, волнующую именно его, а решают ее другие, тем самым давая ему возможность осуществить рефлексию, которая становится главным показателем событийной интерактивности. При этом рефлексия заключается именно в личностном понимании, которое не обязательно произойдет именно в тот момент, который был определен в сценарии. Так как каждой личности свойственен свой индиви-

дуальный темп работы и мыслительной деятельности, то личностное понимание иногда может быть отсрочено по времени.

Реализация индивидуальных ритмов деятельности и личностных предпочтений приводит к непредсказуемости конечного результата образовательного процесса, тем самым нарушая традиционную дидактическую цепочку, существовавшую веками.

В образовательной системе США Питер Каталанотто (Peter Catalanotto), известный американский иллюстратор, в начале XXI века затеял реализацию масштабного эдьютеймент-проекта. Он посетил более 1500 школ в 40 штатах, демонстрируя обучающимся свой творческий процесс – от вдохновения до конечного результата. Он показывал основные стратегии для получения идей и их развития. Убеждал, что даже самые простые вещи из повседневной жизни могут дать начало интересной истории, стоит лишь расслабиться и дать волю воображению и фантазии [Peter Catalanotto: Электронный ресурс]. Тем самым он наглядно доказывал, что образовательная парадигма изменилась, что процесс учения в XX веке вышел за пределы и Интернета, и рамок традиционного понимания.

Питер Каталанотто раскрывал технологию своего положительного опыта. Любые связи, подкрепленные неосознаваемыми реакциями обучаемых на позитивно-эмоциональные слова обучающего (например, «великолепно», «шикарно», «восхитительно» и т. д.), очень прочны и остаются в памяти дольше, чем выработанные на сознательном уровне [3]. Принцип научности, заключавшийся в том, что планируемый учебный материал должен отвечать современным достижениям науки, не соблюдался. Занятия не были построены на основе «новейших достижений педагогики, психологии, методики и дидактики», так как «обычный» иллюстратор не имел особого педагогического опыта. Вместо этого он следовал своей интуиции.

Функция контроля также отсутствовала, так как его занятие не предполагало создания обучающимися какого-либо конечного продукта. Все иллюстрации и наброски были развешены и разложены в классной комнате, и обучающиеся, свободно передвигающиеся во время занятия, могли рассматривать именно то, что привлекло их внимание. И каждому экспонату они уделяли столько времени, сколько им было необходимо.

Что касается образовательного результата, то он, как уже было сказано выше, всегда оказывался непредсказуемым и в дальнейшем даже не был описан Питером Каталанотто. Мы можем только предполагать, что кто-то начнет рисовать сам, а кого-то заинтересуют комиксы. Некоторые обучающиеся после занятия могут зайти в книжный магазин за новой тетрадкой и взять в руки художественную энциклопедию зарубежного классического искусства. Кто-то через несколько лет выберет профессию художественного критика или через много лет просто вспомнит о встрече с именитым иллюстратором и расскажет о ней кому-нибудь. В этой эмоциональности и непредсказуемости заключается ведущая специфика образовательной особенности подлинного эдьютеймента.

Таким образом, определение «эдьютеймента» как обучения через развлечение, провозглашенное в 1975 году Доктором Крисом Дениелсом в «Проекте тысячелетия», для образовательной практики XXI века оказалось некорректным.

Осмыслению сущности и признанию инновационной специфики эдьютеймента способствует другое также недавно появившееся понятие – «интерактивность» (англ. *"interaction"* – взаимодействие). Сначала оно стало популярным в очень многих сферах деятельности, а с появлением в школах сенсорных экранов и досок термин «интерактивность» оказался «прописанным» и в отечественной педагогике.

К концу первого десятилетия XXI века термин стал званым гостем и в сфере образования. Изучение материалов межвузовских научно-практических конференций, с 2011 года регулярно организуемых (например, в МГУ) для обсуждения проблем «интерактивного образования», позволяет выделить пять показателей интерактивности:

– ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ обучаемых;

– ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫБОРА (обеспечение НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТИ);

– РОЛЕВАЯ РАСКЛАДКА (включая этап итоговой рефлексии);

– МЕЛКАЯ ПОРЦИОННОСТЬ заданий (ПОШАГОВОСТЬ их предъявлений);

– работа МАЛЫМИ ГРУППАМИ.

Стоит особо подчеркнуть, что одновременное наличие всех пяти показателей в той или иной разновидности интерактивного обучения – необязательно. Чаще всего достаточно реализации не менее двух показателей, чтобы некая учебная деятельность смогла трансформироваться в одну из разновидностей ИНТЕРАКТИВНОСТИ (или была признана таковой) [1, с. 76].

На наш взгляд, при всем многообразии предлагаемых «эдьютейментом» учебных инноваций (при *невольно* или *вольно* скрываемой образовательной конкретике) интерактивность как ракурс рассмотрения помогает обнаружить, что их технологической изюминкой является реабилитация бессознательных механизмов обучения. Тогда как в академической дидактике (как западной, так и отечественной) доминируют тотальные представления о том, что без осмысления, осознанности и дискретной рефлексии обучающихся получаемые им знания якобы несерьезны, жалки и недолговечны.

Избавление от подобных представлений приводит педагогического работника и к пересмотру своего отношения, и к контролю усвоенного, и к последовательности в подаче материала, и к дисци-

плинированности обучающихся. Он освобождается от прежних пут искусственной обездвиженности обучаемых на занятиях, псевдоколлективизма и невольной учительской эксплуатации «выученной беспомощности» у своих учеников.

Особо подчеркнем, что в термине «эдьютеймент» оказываются изменены (преобразованы, переработаны) оба первоначальных понятия: как образование, так и развлечение. Поэтому толкование подобных искажений-преобразований как «обучение через развлечение» является явно некорректным. И одно, и второе, теряя свое первоначальное значение, обретают в сконструированном лексическом новоделе:

– некий новый смысл, несводимый ни к деятельности учебной, ни к деятельности игровой;

– апеллируют к бессознательным (неосознаваемым) процессам, существующим и в учебной, и в игровой деятельности учеников.

Если при традиционном подходе к образованию мы имеем дело с двумя составляющими: обучением и развлечением, которые могут сочетаться друг с другом в разных вариантах, то в эдьютейменте происходит нарушение целостности данных компонентов с их последующей трансформацией в новую дидактическую целостность, определяющую новаторскую дидактическую реальность, возможную даже для стандартных условий обычной общеобразовательной школы [2, с. 35]. И как показывает соответствующая образовательная практика, новаторская реальность дает возможность педагогическому работнику освободиться от обязанности строго следовать таким дидактическим требованиям, как контроль, научность, последовательность обучения и прочее. Что, в свою очередь, позволяет ему использовать «развлечение обучающихся» уже не в качестве «катализатора» их обучения.

То есть в том, что прежде расценивалось всего лишь как побочное, подспудное, стороннее развлечение обучаемых, обнаруживаются весьма существенные, уникальные и эффективные образовательные потенциалы. В том, что раньше обычно воспринималось как чисто развлекательная характеристика, вскрывается замечательная возможность реализовать, например, индивидуальные особенности обучаемых или их личностного темпоритма, или непредсказуемости конечного результата. То есть всего того, что приводит учеников к получению истинного удовольствия от самого процесса обучения, превращая их из обучаемых в обучающихся.

Подчеркнем, что те формы игровых технологий обучения, которые позволяют сохранить как классно-урочную систему (рамки занятий как таковых), так и программные блоки информации для усвоения, особенно ценны для эволюционного развития как существующей системы образования, так и всего современного контекста педагогических знаний [4, с. 22]. Интерактивно-игровые формы освобождают современный процесс обучения от дополнительных дорогостоящих украшений и имидживой мишуры, делая образовательную деятельность обучаемых эмоционально-насыщенной (как например, в драмогерменевтике, известной и как социоигровая «режиссура урока», при которой каждый из обучающихся начинает воспринимать процесс обучения как увлекательное событие [2, с. 26], а не как тяжелый, монотонный и отчужденный труд).

Благодаря эдьютейменту традиционная дидактика очутилась на пороге новой проблемы, связанной с тем, что любая реабилитация на уроке в современной школе не осознаваемых учениками механизмов обучения, своих мотивов и установок обучения обеспечивает результативность более прочную и долгосрочную, чем при абстрактных расчетах (или надеждах) педагогического работника во время своей образовательной деятельности на тотальную осознаваемость обучающимися механизмов, мотивов и установок своей ученической деятельности.

Список литературы

1. Букатов, В. М. Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 4. – С. 73–80.
2. Букатов, В. М. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения : пособие для учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – СПб., 2013. – 240 с.
3. Константов, Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного / Э. А. Константов. – СПб., 2004. – 176 с.
4. Лукацкий, М. А. Генезис педагогического знания в зеркале философии науки / М. А. Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 4. – С. 22–34.
5. Майерс, Д. Социальная психология. Интенсивный курс / Д. Майерс. – СПб., 2004. – 512 с.
6. Морголь, Е. Методы обучения через развлечение / Е. Морголь // Вестник ЮНФПА. – № 36. – 2010. – С. 6.
7. Сакоян, А. Наука без скуки / А. Сакоян. – Режим доступа : http://polit.ru/article/2011/07/29/edutainment/
8. Goldblatt J. Special Events, Event Leadership for a new World, 4th edition, CSEP / Dr Joe Goldblatt. – New Jersey : John Wiley and Sons, INC., 2005. – 511 p.
9. Holzinger, A. HCI and Usability for E-Inclusion / Andreas Holzinger, Klaus Miesenberger. – Berlin : Springer-Verlag, 2009. – 554 p.
10. A Centre for Innovation & Engineering of Human Advancement

through Arts, Entertainment, Science and Technology, The Vision, the Philosophy and the Project Creator. – URL : http://www.elysianworld.com /Elysian_World /Vision_Creator.html

11. The Walt Disney Company and Affiliated Companies, Disneynature. – URL : http://waltdisneystudios.com/corp/unit/261

2.4. КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

КУТБИДДИНОВА РИММА АНВАРОВНА

Преобразования системы высшего образования с целью формирования профессиональных компетенций требуют введения интерактивных технологий обучения.

К интерактивным технологиям относят: групповые дискуссии, игровые методы, кооперативные методы обучение и др. При подготовке бакалавров процент интерактивных форм должен составлять от 10 до 30 %; магистрантов – от 30 до 50 % от объема аудиторных занятий в соответствии с ФГОС ВПО по направлениям подготовки.

Перечислим достоинства интерактивных методов: ориентированы на более широкое взаимодействие студентов с преподавателем и однокурсниками, доминирование активности студентов в процессе обучения. Студенты активно принимают участие в образовательной деятельности, моделируют профессиональные ситуации, выполняют творческие и исследовательские задания, вступают в дискуссию с однокурсниками, учатся аргументированно доказывать свою точку зрения, обсуждают стратегии эффективного поведения в конфликтных ситуациях. Активность педагога уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для инициативы студентов.

Стоит помнить о том, что внедрение интерактивных методов в педагогический процесс вуза требует и качественно иной подготовки преподавателя к занятиям. Подготовка и проведение интерактивных методов обучения требует от преподавателей высшей школы больших энергетических и временных затрат, подбор инструментария, разработку плана занятия, организацию аудитории, всесторонний анализ происходящего на занятии, а также саморефлексию.

Эффективность внедрения интерактивных методов тесным образом взаимосвязана с личностными и профессиональными качествами педагога: активностью, гибкостью в поведении, толерантностью, коммуникабельностью, прогностическими и аналитическими способностями, педагогическим тактом и гуманистической направленностью.

Для стимулирования учебной деятельности студентов преподаватель должен создать атмосферу доверия и принятия; учитывать индивидуальные особенности студентов; поощрять свободный обмен мнениями; провоцировать интересы студентов, затрагивая актуальные темы; побуждать к саморефлексии и саморазвитию студентов; контролировать процесс обсуждения проблемы; анализировать и оценивать проводимые занятия. В процессе интерактивных занятий организуется индивидуальная, парная и групповая формы работы.

К характерным чертам интерактивного обучения относят: наличие обратной связи, которая запускает механизм конфронтации с собственным «зеркальным Я»; большую самостоятельность и инициативность обучаемых; сотрудничество всех участников образовательного процесса; проблемность и рефлективность обучения.

Кооперативное обучение – это форма обучения в малых группах, при которой учащиеся работают в группе для достижения цели усвоения теоретического материала в процессе выполнения задания.

Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняет свою конкретную часть работы. Впоследствии студенты должны обменяться полученными знаниями. Суть данного метода: каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих.

Существуют пять составляющих кооперативного обучения, которые становятся орудием при решении заданий этого метода.

1. *Позитивное взаимоотношение.* Ученики работают вместе в группе. Вся группа имеет одну цель. Все должны вместе достичь цели, полагаясь друг на друга.

2. *Индивидуальная ответственность.* Каждый должен помочь другим достичь цели.

3. *Взаимное общение.* Каждый член группы должен с уважением выслушать других.

4. *Коммуникативные умения.* У каждого ученика важно выработать умение слушать других, помогать, выяснять, проверять, понимать, расспрашивать. Эти умения помогают решать конфликты и проблемы, усиливают коммуникабельность, доверие, учат руководить.

5. *Постепенная выработка умений.*

В своих исследованиях зарубежные психологи описывают **преимущества кооперативных методов обучения:**

1) модель кооперативного обучения является альтернативой модели, основанной на соперничестве;

2) кооперативное обучение улучшает эффективность процесса обучения. Это происходит вследствие того, что в обстановке кооперативного обучения обучающиеся помогают и оказывают поддержку друг другу, а не соперничают друг с другом;

3) кооперативная модель также используется для улучшения взаимоотношений между участниками, они учатся ценить положительные качества другу друга, изменяют свое отношение к окружающим.

Существует множество примеров кооперативных методов обучения, но мы остановимся на некоторых из них.

1. СТАД (STAD: Student Teams and Achievement).

Создателями данного метода являются Р. Славин и его коллеги из университета Джона Хопкинса (1984 г.).

Для использования данного метода необходимо заранее подготовить изучаемый материал (книги по рассматриваемой изучаемой теме), обучающие листы (рабочие листы с вопросами и заданиями) и проверочные работы – вопросники по тому материалу, который кооперативные группы будут изучать.

Этапы реализации СТАД

1. Презентация теоретической информации. Преподаватель предоставляет тот материал, который группа должна запомнить (концепции, навыки, процессы и др.).

2. Работа в группе обучения. В группе обучения – четыре-пять человек. Задача группы – помогать каждому члену изучить материал так, чтобы хорошо написать предстоящую проверочную работу. Участникам даются задания и специально подготовленный материал, которые группы могут использовать во время занятий. Преподаватель должен сообщить группе, что эти листы предназначены для того, чтобы помочь им подготовиться к проверочной работе.

3. Проверочные работы. Цель – проверка полученных знаний. Участникам даются индивидуальные проверочные работы, не разрешается помогать друг другу во время ее выполнения.

4. Оценка индивидуальных достижений.

5. Оценка работы группы. Подсчитывается количество очков, набранных группой.

2. «Джигсо» (Jigsaw).

Метод был разработан профессором Э. Аронсоном в 1978 году и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского – ажурная пила, машинная ножовка).

Этапы проведения

1. Студенты организуются в группы по четыре-шесть человек для работы над заданием, которое разбито на фрагменты (логические или смысловые блоки). Каждый член малой группы находит материал по своей части.

2. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных малых группах, встречаются и обмениваются полученной информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов».

3. Далее они возвращаются в свои малые группы и обучают **всему новому**, что узнали сами от других членов малых групп. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы).

Поскольку единственный путь усвоения материала всех фрагментов состоит в том, чтобы внимательно слушать партнеров по команде и делать записи, никаких дополнительных усилий со стороны преподавателя не требуется. Студенты заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свое задание, так как это отражается на их итоговой оценке. Отчитываются по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом.

4. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого члена команды ответить на любой вопрос по данной теме.

В 1986 году Р. Славин разработал модификацию этого метода Jigsaw-2. Данный метод предусматривает работу студентов группами по четыре-пять человек.

Этапы проведения

1. Вместо того, чтобы каждый член малой группы получал отдельную часть общей работы, вся малая группа работает над одним и тем же заданием. Но при этом каждый член группы получает задание, которое разрабатывает особенно тщательно, и становится в ней экспертом.

2. Проводятся встречи экспертов из разных групп.

3. В конце занятия все студенты проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты студентов суммируются. Малая группа, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

3. Обучение в командах достижений.

Данный метод кооперативного обучения предусматривает группу из четырех-пяти студентов и уделяет особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена малой группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над заданием, подлежащим изучению. Таким образом, задача каждого студента состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый студент малой группы овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся малая группа знала, чего достиг каждый ее участник.

Схема реализации этого метода может быть представлена следующим образом: лекция → групповая работа с текстом → индивидуальная самостоятельная работа.

Этапы проведения

1. Преподаватель дает обзорную лекцию по новому материалу с акцентом на тех моментах, по которым команды будут выполнять индивидуальные задания. Лекция должна быть достаточно емкой по

содержанию и одновременно практически направленной. Рекомендуется использование наглядности, моделирования и устных экспериментов.

2. Далее студенты работают в командах над конспектами лекции, помогая друг другу понять ее содержание. Студенты могут задавать друг другу вопросы, проясняя непонятные для себя моменты. Вопросы преподавателю разрешается задавать только тогда, когда никто из членов команды не может ответить на них.

3. После проработки конспекта лекции учащиеся выполняют индивидуальные работы. На данном этапе помощь друг другу исключается, каждый член команды работает самостоятельно. Главная особенность данного метода заключается в системе оценки индивидуальных работ.

Оценка осуществляется по прогрессивно-сравнительному признаку: студент может пополнить копилку команды только в том случае, если его оценка за данную работу выше средней его оценки за предыдущие работы. Команда, набравшая по итогам изучения темы наибольшее количество баллов, считается победившей.

4. Метод учебного турнира.

Проводится после изучения нового материала. В турнире встречаются учащиеся из разных команд с одинаковым уровнем учебных достижений. Турнир проводится один раз в неделю после изучения крупной учебной темы.

Порядок проведения: учащиеся из разных команд распределяются на подгруппы: первая – сильные, вторая – средние, третья – слабые. Каждая подгруппа получает около 30 пронумерованных карточек с вопросами, расположенными в произвольном порядке в развернутом виде. Каждый учащийся подгруппы поочередно выбирает карточку и отвечает на вопрос. Остальные члены группы оценивают ответ по альтернативной шкале (1 балл – правильно, 0 баллов – неправильно). В среднем на каждого учащегося приходится три карточки, то есть педагогу необходимо подготовить 90 карточек-вопросов трех уровней сложностей. После турнира в подгруппах учащиеся возвращаются в свои команды и суммируют полученные баллы. Побеждает команда, у которой наибольшее количество баллов.

5. Метод командной поддержки индивидуального обучения.

Суть этого метода заключается в предоставлении малым группам возможности продвигаться по учебной программе в индивидуальном темпе.

Этапы проведения

1. Студенты работают в малых группах над индивидуальными заданиями, в процессе выполнения которых они могут обращаться друг к другу за советом, помощью и консультацией. Студенты также могут проверять работы друг у друга, помогать исправлять допущенные ошибки. Преподаватель, в свою очередь, наблюдает за работой малых групп, а также поочередно разъясняет новый учебный материал малым группам, которые закончили работать над индивидуальными заданиями по предыдущему материалу.

2. Индивидуальные задания проверяются специально назначенными преподавателем студентами-«мониторами» из разных групп. Они снабжаются листами-ответами для оперативной проверки индивидуальных работ. В это время преподаватель имеет возможность индивидуально работать с каждой малой группой.

3. В конце освоения курса подводится итог: каков суммарный учебный результат группы по индивидуальным заданиям.

6. Метод кооперативного взаимообучения.

Заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке учащихся посредством взаимопроверок самостоятельных работ, совместного выполнения домашних заданий, пересказа друг другу изучаемого материала, взаимоисправления ошибок, совместной подготовки к зачетам и экзаменам. Данный метод может применяться в работе различных по форме учебных групп:

– формальных (сформированных по специальным критериям для решения конкретной учебной задачи);

– неформальных (укомплектованных по принципу симпатии или дружбы или по «территориальному принципу» – сидят за одной партой);

– базовых (сформированных для решения долгосрочных учебных задач на протяжении учебной четверти, полугодия).

7. Метод группового исследования.

Команды, сформированные по неформальным признакам, исследуют какой-нибудь вопрос учебной темы с целью подготовки группового доклада и выступления перед всем классом (группой). Вопросы по теме распределяются между командами так, чтобы в итоге выступлений охватить весь учебный материал новой темы. Внутри команды учащийся исследует свою часть, собирая необходимый материал, предоставляет его в группу, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы. За подготовленный доклад каждая команда получает групповую оценку.

8. Метод «Ко-оп Ко-оп» (Co-op Co-op).

Метод разработан С. Каганом в 1986 году, способствует созданию таких условий, в которых возникнут и будут развиваться естественные любознательность, умственная одаренность и эмоциональность обучающихся.

Близок к методу группового исследования, но с одним отличием: каждый член команды не просто сдает материал по своей части, но и выступает перед ней с мини-докладом. После того, как сформирован окончательный доклад команды, спикер группы сначала выступает с

ним перед командой и только потом (с учетом изменений и коррективов, внесенных членами группы и преподавателем) выступает перед всей группой. Дополнительно к этому учащиеся выполняют индивидуальную самостоятельную работу по всей теме. Итоговая оценка группы включает как общий балл за доклад, так и индивидуальные баллы за самостоятельную работу.

9. Поисковый метод.

Группы формируются для решения какой-либо практически направленной учебной задачи или выполнения прикладного проекта. Реализация данного метода требует постановки заданий высокого уровня проблемности и предоставления малым группам полной самостоятельности в поисковой деятельности. Поэтому группы формируются по неформальному признаку. Цель: провести мини-исследование, требующее творческого изобретательного подхода, собрать эмпирический материал, провести статистическую обработку результатов исследования, сформулировать новизну полученных результатов, оформить исследование в виде доклада и пройти «процедуру защиты» основных положений и результатов исследования перед специальным экспертным советом, состоящим из преподавателей, родителей, учащихся.

10. Метод «Учимся вместе».

Вариант метода кооперативного обучения «Учимся вместе» (Learning Together) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (Д. Джонсон).

Этапы проведения

1. Учебная группа студентов разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы в три-пять человек.

2. Каждая малая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какого-либо задания, над которым работает вся учебная группа. В результате совместной работы малых групп достигается решение общего задания.

Оценивается работа малой группы в зависимости от достижений каждого студента. Поэтому и в этом случае задания в группах дифференцируются по сложности и объему.

Обязательным остается требование активного участия каждого члена малой группы в общей работе, но в соответствии со своими возможностями. По мнению разработчиков данного метода, большое внимание должно быть уделено вопросу комплектации малых групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке заданий для каждой конкретной малой группы.

11. Метод структурированного противоречия.

Этапы проведения

1. В малой группе из четырех человек выделяются две пары студентов.

2. Малая группа получает задание, выражающееся в проблеме противоречивого характера и имеющее противоположные решения.

3. Каждая пара обсуждает одну сторону проблемы, но с целью не победить, а набрать как можно больше материала для объяснения проблемы в целом.

4. Затем каждая пара обсуждает противоположную сторону проблемы.

Итогом должно стать целостное решение проблемы всей малой группой.

12. Трехступенчатое интервьюирование.

Этапы проведения

1. В группах из четырех человек студенты образуют пары и проводят в них однонаправленное интервью по теме программы.

2. Студенты меняются ролями, и интервью проводит бывший интервьюируемый.

3. По завершении своих интервью студенты вкруговую по очереди обмениваются информацией, полученной из интервью.

13. Нумерация студентов.

Этапы проведения

1. Студентов делят на малые разнородные группы, где каждому участнику присваивается определенный порядковый номер (первый, второй, третий, четвертый).

2. Преподаватель задает вопрос и просит, чтобы «студенты вместе подумали над ответом».

3. Преподаватель называет номер, и только студенты с этим номером могут поднимать руки для ответа.

14. Метод дискуссии Л. М. Митиной.

Этапы проведения

1. Студенты сами выдвигают интересующие их проблемы. Затем в процессе групповой дискуссии они располагают проблемы по степени важности, значимости и выделяют наиболее «острую» для изучения в малых группах.

2. Преподаватель предъявляет группе необходимый материал (концепции, принципы, факты, взгляды) – базовые сведения по изучаемой проблеме, а также научную литературу, справочники, словари.

3. Выделенная проблема становится предметом изучения и обсуждения в каждой малой группе.

4. Все группы последовательно предъявляют свой материал (факты, примеры, выработанную точку зрения, позиции) всей учебной группе.

5. Далее следует общая дискуссия: анализ высказанных позиций, принятие наиболее перспективных, дополнение, взаимообогащение разных точек зрения, расширение представлений, установок, способов поведения, изменение отношения к себе, к другим, к миру.

6. По окончании работы проводится опрос, при котором члены

группы должны ответить на несколько вопросов: 1) активно ли вы участвовали в работе группы; увлек ли вас этот процесс, если нет, то почему(?); 2) чувствовали ли вы излишнее влияние на себя со стороны других членов группы(?); 3) хорошо ли вам было работать в этой группе(?); Хотели бы вы работать в том же составе и дальше(?); 4) считаете ли вы необходимым включение таких форм работы в учебный процесс?

15. Метод проблемного семинарского занятия.

Этапы проведения

1 Постановка и осмысление проблемы. Преподаватель либо кто-то из студентов предлагает некоторое видение определенной проблемы. Затем в ходе дискуссии (не более 5 мин.) студенты предлагают свое понимание проблемной ситуации, определяются «правила игры», оговаривается то, что необходимо получить в конце занятия.

2. Генерирование вариантов решения проблемы. Студенты предлагают свои способы решения существующей проблемы, при этом высказываемые идеи озвучиваются без доказательств. Принимаются к рассмотрению все идеи: и реальные, и фантастические, и смешные, и трудновыполнимые. Их фиксация производится либо преподавателем, либо одним из студентов. Каждому из выступающих отводится не более 30 секунд. Максимальный предел идей – половина от числа обучаемых.

3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений. В ходе этого этапа студенческая группа делится на подгруппы (три-пять человек). Происходит жеребьевка ранее выдвинутых вариантов. Далее команды должны за семь-десять минут предоставить как можно больше предложений по аргументации доставшейся идеи. Следует отметить, что студенты должны будут работать даже с теми вариантами, которые им не нравятся, но достались в ходе жеребьевки.

4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решений. Для отстаивания своей идеи от каждой подгруппы делегируется по одному представителю, который должен представить работу подгруппы перед аудиторией за одну-две минуты. По итогам выступлений отбирается половина наиболее удачных докладов, над которыми и продолжат работу студенты.

5. Критика отобранных решений. Студенческая группа вновь разбивается на подгруппы (три-пять человек), среди которых вновь и происходит жеребьевка оставшихся идей (вариантов). Задача подгрупп на этот раз также за семь-десять минут высказать наибольшее количество критических замечаний в адрес доставшейся идеи, обнаружить ее слабые стороны. Чем больше недостатков, слабостей, неясностей обнаружит подгруппа в варианте решения проблемы, тем лучше удастся найти решения на более поздних стадиях.

6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике. Этот этап

аналогичен четвертому. В результате останется только половина идей, критика которых будет наиболее убедительной.

7. Продумывание способов реализации отобранных решений. Вновь происходит укрупнение подгрупп, а также осуществляется жеребьевка оставшихся способов решения проблемы, поставленной в начале занятия. Задача каждой из подгрупп – разработка конкретных способов реализации оставшихся предложений, то есть собственно решения проблемы.

8. Обсуждение этих способов. В ходе третьего тура обсуждения допускаются как позитивные, так и негативные выступления. Целесообразно, чтобы в итоге оказалось несколько победителей. Следовательно, основная задача данного этапа – показать студентам, что не существует единственно верного способа решения проблемы.

9. Подведение итогов. Здесь преподаватель подводит итог проделанной работы. Он может отметить способы решения проблемы, которые оказались вне поля зрения студентов, может предложить план конкретных действий, а также попросить студентов произвести самоанализ прошедшего занятия и своей работы в нем.

Все эти методы можно комбинировать и использовать в сочетании с традиционными методами.

Контрольные вопросы:

1. Что вы понимаете под понятием «кооперативный метод обучения»?
2. Каковы преимущества использования кооперативных методов в обучении?
3. Перечислите разновидности кооперативных методов обучения?
4. В чем состоит сходство всех кооперативных методов обучения?

Список литературы

1. Караяни, А. Г. Активные методы социально-психологического обучения / А. Г. Караяни. – М. : СГУ, 2003. – 68 с.

2. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

3. Современные технологии обучения / под ред.: Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой, Л. И. Косовой. – СПб., 2002.

4. Хащенко, Т. Г. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Ульяновской ГСХА) / Т. Г. Хащенко, Е. В. Макарова. – Ульяновск, УГСХА, 2011. – 46 с.

5. Яремчук, С. В. Методы активного социально-психологического обучения : учебное пособие / С. В. Яремчук. – Комсомольск-на-Амуре : изд-во АмГПГУ, 2009. – 121 с.

2.5. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

АФАНАСЕНКОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА,
ВЕДЯШКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

2.5.1. Понятие «тренинг» в психологии, виды тренингов.
2.5.2. Структура и специфика социально-психологического тренинга.
2.5.3. Социально-психологический тренинг как инновационная форма и метод активного и интерактивного обучения студентов в вузе.

2.5.1. Понятие «тренинг» в психологии, виды тренингов

Индивидуальное развитие, интеллектуальное, профессиональное и социальное становление молодых людей в период студенчества обусловлены их совместной учебно-профессиональной деятельностью, возникающими в ней разнообразными способами взаимодействия и межличностными отношениями. Вчерашние выпускники средней общеобразовательной школы по ее окончании попадают в новую социальную ситуацию развития – переход на новый жизненный этап: самостоятельную взрослую жизнь; осваивают новую социальную роль – «студент» и новую ведущую деятельность – учебно-профессиональную. При этом им приходится решать две глобальные задачи этого возраста – личностное и профессиональное самоопределение. Освоение нового вида ведущей деятельности студентом протекает совместно с другими участниками этого процесса: студенты разных курсов и направлений подготовки, преподаватели вуза, специалисты-практики, администрация и т. п. Поэтому эффективность овладения этой деятельностью, формирование нового отношения к себе («Я – Профессионал»), своему месту в социуме («Я – Личность», «Я – Индивидуальность»), тесно связаны с разными формами и видами общения, взаимодействия, в частности в учебно-профессиональной деятельности.

«Любые психологические результаты обучения могут быть лучшими или худшими в зависимости от того, в каких организационных формах совместной деятельности оно осуществляется» [3, с. 82–87]. Если мы включаем студента в активные и интерактивные формы взаимодействия и обучения, то этот процесс становится не только более эффективным, но и более глубоким и личностно опосредованным.

Принято считать, что «человек усваивает на 10 % то, что слышит, на 50 % то, что видит, на 70 % то, что проговаривает, и на 90 % то, что делает сам. Одним из таких активных методов взаимодействия и обучения является тренинг» [4].

Метод тренинга зародился в зарубежной психологии еще в 1946 году, и связано это было с классическими исследованиями К. Левина в области групповой динамики. В этот же период исследованиями в области тренинга и Т-групп занимались такие зарубежные психологи, как Л. Брадфорд, Р. Липпит и К. Роджерс.

Приоритет в разработке *мотивационного тренинга* принадлежал Д. Макклелланду, реализовавшему в 1967 году первую подобную тренинговую программу. Позже стали разрабатываться и другие виды тренинга. Так, теоретическое обоснование *тренинга уверенности в себе* в его различных модификациях формировалось в рамках поведенческих и психоаналитических концепций. Одной из первых известных программ подобного тренинга стала опубликованная в 1970 году работа Р. Алберти и М. Эммонса. В целом все вышеобозначенные виды тренинга можно отнести к социально-психологическим, так как они представляют собой различные формы групповой работы, направленной на мобилизацию внутреннего потенциала человека, способствующей его личностному росту, а также повышающей его коммуникативную компетентность.

В отечественной психологии проблемой разработки теории и практики тренинга занимались Г. М. Авилов, А. А. Деркач, Л. А. Петровская, Б. Д. Парыгин и др. Так, Л. А. Петровская в 1982 году впервые ввела понятие «социально-психологический тренинг» (СПТ) и предложила рассматривать его как форму активного психологического воздействия через интенсивное общение в группе, целью которого является развитие коммуникативной компетентности. К основным задачам такого тренинга она отнесла: 1) развитие активной социально-психологической позиции членов Т-группы; 2) повышение психологической культуры участников тренинга [2, с. 57].

Принципы работы в СПТ подробно описаны в трудах Р. М. Грановской, Ю. Н. Емельянова, В. П. Захаровой, Л. А. Петровской, Е. В. Руденского, Н. Ю. Хрящевой и др.

Классификацией видов тренинга занимались такие отечественные исследователи, как Н. М. Лебедева и А. И. Палей, С. И. Макшанов, Х. Миккин и др. Так, Н. М. Лебедева и А. И. Палей определяют три класса тренинга по его направленности в процессе взаимодействия:

1) социально-психологический тренинг;
2) интеллектуальный тренинг;
3) тренинги интроличностной направленности [8].

Развитием интеллектуальных способностей *посредством тре-*

нинга стратегического мышления занимались А. В. Дранков, Н. М. Лебедева, Е. А. Миронов и др.

Разработкой видеотренинга как активной формы развития и коррекции коммуникативной компетентности занимаются такие исследователи, как И. Р. Алтунина, Е. Л. Афанасенкова, И. Г. Белков, М. Н. Исаева, и др.

Одним из наиболее известных российских исследователей в области психологических тренингов различной направленности является И. В. Вачков. Он занимается разработкой тренинговых методов работы с группой, в том числе таких, как сказка, метафора и т. п.

Само понятие «тренинг» произошло от английского *"train"* – воспитывать, учить, приучать. Тренинг в психологии «…рассматривается как способ, …совокупность различных приемов.., направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений» [13, с. 15]. Он позволяет дать участникам Т-группы недостающий опыт, информацию в той или иной важной для личности области деятельности и взаимодействия, опосредованным образом сформировать навыки эффективного общения, устойчивости к давлению, безопасного поведения, в особой тренинговой ситуации создать условия для развития или коррекции тех или иных важных характеристик личности или группы.

На современном этапе развития образования СПТ достаточно активно используется в учебной деятельности. Неоспоримым его достоинством здесь как активной и интерактивной формы обучения является то, что он обеспечивает полное вовлечение всех участников СПТ в образовательный процесс. Различные ситуации, возникающие в Т-группах, являются учебными и в этом смысле условными, игровыми, то есть для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результаты собственных действий и достижений, а также группы в целом. Чувство ответственности здесь особое, не только перед самим собой, но и перед партнерами по Т-группе. В СПТ успешность действия каждого – это залог успеха деятельности всех.

В этом аспекте тренинг близок к методу деловой игры, где так же сильна ответственность участников игры друг перед другом. Различие этих активных методов обучения заключается в том, что один из них – деловая игра, направлен на обучение практическому применению теории (по принципу: «дело на основе теории»), а другой тренинг – практическому обучению самой теории (по принципу: «теория из живой практики»).

Важной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие его участников, которое превращает обычную учебную ситуацию в наглядную модель различных социально-психологических явлений, в исследовательский полигон для

их изучения или практическую лабораторию для их коррекции.

На сегодняшний день в психологии нет единой классификации тренинга, потому что существует множество оснований для выделения различных видов, типов и классов тренинга, а также множество научных подходов к решению данной проблемы.

Так, например, в психологической практике выделяют различные виды социально-психологического тренинга.

Х. Миккин в качестве основания для классификации СПТ принимает организационную сторону, обращая внимание на распределение инициативы между тренером, организацией-заказчиком, тренируемыми и степенью профессионализации тренера. В связи с этим он выделяет: 1) любительский тренинг; 2) институционализированный тренинг; 3) психокоррекционный тренинг.

Любительский тренинг характерен для начальной стадии освоения метода, когда инициатором его проведения выступает тренер-энтузиаст, а участники мотивированы преимущественно случайными причинами и любопытством. Работа тренера свободна от внешнего контроля и проводится за счет личного времени участников [11, с. 82].

Институционализированный тренинг отличается от любительского переходом инициативы от тренера к организации-заказчику, которая вправе предъявлять ему ряд требований, относящихся к подтверждению его квалификации авторитетной инстанцией, к постановке конкретных задач, к научному обоснованию программы, к продолжительности работы, ее режиму, к четкому формулированию иерархии целей тренинга для осуществления контроля за эффективностью его реализации [11, с. 82].

Х. Миккин рассматривает ***психокоррекционный тренинг*** как разновидность психологической помощи, которая по своим целям и задачам стоит в одном ряду с психологической консультацией, телефоном доверия, кабинетами психологической разгрузки, психопрофилактической психотерапией [11, с. 82].

Н. М. Лебедева и А. И. Палей определяют три класса тренинга по его направленности в процессе взаимодействия:

1) субъект – субъект: социально-психологический тренинг в его различных модификациях;

2) субъект – объект: интеллектуальный тренинг, целью которого является развитие интеллектуального потенциала личности, повышение эффективности решения профессиональных и личностных проблем;

3) тренинги интроличностной направленности, к которым относятся группы личностного роста и их разновидности, в частности лабораторный тренинг, тренинг развития личности [8].

В зависимости от того, на какую цель делается акцент в тренинге, их условно можно разделить на два типа:

1) инструментально-ориентированные тренинги, то есть непосредственно социально-психологические тренинги поведения;

2) личностно-ориентированные тренинги, то есть тренинги, затрагивающие «Я» каждого члена Т-группы и направленные на глубокие личностные преобразования каждого из них [12, с. 11].

К инструментально-ориентированным тренингам относят:

• поведенческие тренинги, направленные на модификацию определенного аспекта поведения, например, социально-психологический тренинг (СПТ) ассертивного поведения;

• организационно-управленческий тренинг, направленный на формирование и развитие способностей руководителей к эффективному управлению;

• тренинг-программа аргументированного поведения;

• тренинг-программа для преодоления страха перед публичным выступлением;

• тренинг-стратегия, направленный на развитие умений эффективного разрешения конфликтов;

• тренинг делового общения;

• тренинг уверенности в себе;

• тренинг социальных навыков и т. п. [12, с. 12].

Личностно-ориентированные тренинги обычно направлены на личностный рост или психокоррекцию личности. Основные задачи Т-групп в таком тренинге – это взаимное исследование, получение знаний о собственной личности, потенциальных возможностях ее развития и самораскрытия.

Тренинги личностного роста в зависимости от решения ведущей цели и задач могут быть представлены разными видами Т-групп: 1) группы встреч; 2) гештальт-группы; 3) психодраматические группы; 4) психодинамические группы; 5) экзистенциальные группы; 6) группы арт-терапии; 7) группы танцевальной терапии и т. п.

Социально-психологический тренинг в соответствии с данной классификацией непосредственно относится к инструментально-ориентированным тренингам. По большому счету он является своеобразной активной формой обучения новым социально важным знаниям, а также социально-адаптивным, значимым, ценным умениям и навыкам поведения в разнообразных формах и видах общения с целью формирования компетентности, активности и направленности личности на эффективное взаимодействие.

Таким образом, ***социально-психологический тренинг*** – это «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [18, с. 169].

СПТ *в широком смысле* – это «совокупность различных форм групповой работы и видов тренингов, направленных на мобилизацию личностного потенциала индивида и способствующих личностному росту» [12, с. 11].

СПТ *в узком смысле* можно рассматривать «…как активную форму групповой работы, направленную на повышение коммуникативной компетентности личности» [12, с. 11]. Данная цель реализуется в ходе тренинга через приобретение знаний в области межличностного общения, а также приобретения и закрепления коммуникативных навыков.

СПТ в настоящее время является такой разновидностью психологической деятельности, которая доказала свою эффективность в практике и широко используется психологами, педагогами-психологами, социальными работниками в процессе обучения, воспитания, ресоциализации, подготовки различных специалистов в области профессий «человек – человек».

2.5.2. Структура и специфика социально-психологического тренинга

Тренинг, в том числе социально-психологический, является одной из эффективных форм психологической практики. При этом он вполне может использоваться как активный и интерактивный метод обучения в образовательном процессе вуза, для работы преподавателя с целью формирования, развития, тренировки у обучающихся определенных умений и навыков, а также их коррекции. И. В. Вачков, например, указывает, что *тренинг как активный метод работы* – «это способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени с целью достижения изменений в их жизни и в них самих» [6, с. 21]. При этом он отмечает, что тренер в ходе тренинговой работы должен создавать условия для оптимального функционирования личности и ее развития с целью улучшения взаимодействия с другими людьми в разнообразных коммуникативных ситуациях, включая ситуации эмоционального напряжения, конфликта (межличностное общение, деловое общение и т. п.).

Л. А. Петровская рассматривает СПТ как «средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения, как средство развития компетентности в общении» [14, с. 9]. По ее мнению, термины: «активная социально-психологическая подготовка», «активное социальное обучение», «лабораторный тренинг», «группы интенсивного общения», «группы открытого общения», «перцептивно-ориентированный тренинг», «тренинг чувствительности (сенситивности)» являются эквивалентами социально-психологического

тренинга, целью которого, в свою очередь, является развитие компетентности в общении, а именно коммуникативной, интерактивной и перцептивной его составляющих.

СПТ как совокупность различных форм и активных приемов групповой работы предполагает их четкую систематизацию и выстраивание в определенной структуре. Структура тренинга может зависеть от выбора подхода к его созданию. Выделяют два основных подхода: классический и фасилитаторский (от англ. *"facilitate"* – облегчать, то есть предполагающий оказание влияния тренера на участников Т-группы как катализатора их продуктивных изменений в соответствии с целью тренинга). Каждый из подходов имеет свои особенности, которые находят свое отражение в структуре СПТ (см. табл. 1).

Таблица 1[2]

Структура СПТ: классический – фасилитаторский подходы

Элементы структуры СПТ	Классический подход	Фасилитаторский подход
Цель	Дать знания и навыки	Познакомить с информацией и сформировать навыки через совместную деятельность
Роли	Тренер принимает на себя роль учителя, знающего ответы на все вопросы	Тренер – учитель и ученик, несмотря на возраст и жизненный опыт, равенство между участниками
Содержание	Базируется на опыте и исследованиях теории, предоставленных тренером	Базируется на опыте и исследованиях теории, предоставленных тренером и слушателями

[2] *Тренинг? Тренинг… Тренинг!!! : в 3-х кн. – Кн. 1: Основы тренерской методики. – Хабаровск : Винрок Интернешнл, 2004 (данное издание было выпущено в рамках проекта «Предотвращение торговли женщинами на Дальнем Востоке России и в Сибири», реализуемого в рамках Винрок Интернешнл. Поддержка данного проекта была осуществлена Агентством США по международному развитию (USAID) по грантовому договору № 118-А-00-01-00157. Точка зрения, отраженная в данном документе и самим автором, может не совпадать с точкой зрения Агентства США по международному развитию). – С. 21.*

Продолжение таблицы 1

Элементы структуры СПТ	Классический подход	Фасилитаторский подход
Принятие решения	Решения принимаются тренером	Решения принимаются в процессе совместной деятельности и являются результатом сотрудничества группы и тренера
Процесс	Директивный подход. Интерпретирует и оценивает. Знает больше и лучше по теме. Говорит на профессиональном языке	Демократический подход. Выслушивает, поддерживает, открыт к идеям и мнению каждого. Говорит на языке слушателя

Как видно из таблицы, фасилитаторский подход к созданию содержания структуры СПТ предполагает интерактивную модель его организации и проведения, что полностью соответствует цели использования тренинга как метода активного обучения в образовательном процессе высшей школы.

При проектировании СПТ необходимо, по мнению И. В. Вачкова, особую роль уделять разработке таких компонентов его структуры, как:

1) вид и название тренинга;
2) цель тренинга;
3) задачи тренинга, которые конкретизируют его цель;
4) этапы тренинга: определение количества встреч и целей каждой встречи;
5) содержание тренинга: наполнение каждого этапа/встречи конкретным материалом, как теоретическим, так и практическим (информация, техники, упражнения и т. п.) [6, с. 58].

Помимо этого важно учитывать:

- кто будет участниками тренинга (контингент: пол, возраст, языковые возможности, социальный статус – роль, этническая принадлежность и т. п.);
- где и когда будет реализована тренинговая программа;
- с помощью чего будет осуществляться тренинговая работа (методические материалы, средства, в том числе технические, и т. п.);
- какие результаты будут достигнуты как во время тренинговой работы, так и по ее завершении как для отдельных участников СПТ, так и для Т-группы в целом.

При организации и проведении СПТ существенно понимать его динамическую, а не статическую природу. «Динамическая сторона

тренинга выражается в том, что тренинг должен иметь четко выраженные завязку, кульминацию, развитие действия и финал. Каждый блок также имеет подобное строение» [20, с. 22].

Содержание каждого блока тренинга наполняется конкретными упражнениями, приемами и техниками. Принято выделять несколько базовых методов и приемов тренинга, к ним в первую очередь относят:

1. Методы информирования: ***повествование***, то есть рассказы или истории, построенные вокруг некой центральной мысли и заканчивающиеся развязкой, которая и придает всему рассказу смысл и интерес; ***описание***, то есть рассказ о том, что из себя представляет данный объект; определение, то есть ***объяснение*** значения слов; объяснение ***процессов***, то есть рассказ о том, как можно что-то сделать, изготовить или как нечто работает; ***разъяснение***, то есть специфичный вид объяснения, целью которого является обеспечить понимание определенной идеи, для более глубокого раскрытия которой требуется обращение к внешним источникам, и др.

2. Метод фасилитации и модерации: ***метод фасилитации*** (от англ. *"facilitate"* – помогать, облегчать, способствовать, вдохновлять) «применяется для структурированного и интенсивного сбора мнений участников по определенному локальному вопросу» [20, с. 31], когда тренер выступает как вдохновитель группы на активную деятельность в определенном направлении; ***метод модерации*** (от лат. *"moderare"* – приводить в равновесие, управлять, регулировать) – это способ наиболее полного вовлечения участников коммуникаций в рабочий процесс с целью выработки общего информационного поля для группы, то есть новых понятий с едиными, понятными для всех критериями и содержанием.

3. Метод групповой дискуссии: процедура совместного обсуждения какого-либо спорного вопроса, позволяющая прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников Т-группы в процессе непосредственного общения. «Целенаправленное обсуждение конкретного вопроса, сопровождающееся обменом мнениями, идеями между двумя и более лицами. Нацеленное на обнаружение различий в понимании вопроса и на установление истины в споре» [2, с. 78].

4. Игровые методы: способы имитационной деятельности по разрешению различных проблем с опорой на механизмы аккумуляции и передачи социального опыта опосредованным путем, как практического – по овладению средствами решения задач, так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи активной позиции: от роли игрока – до соавтора игры, что значительно повышает

эффективность обучения и взаимодействия за счет более активного включения участников Т-группы в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний и опыта друг друга. Существует большое количество игр: деловые, имитационные, ролевые (ситуационно-ролевые), игровое проектирование, дидактические (познавательно-дидактические), метод инсценировки, творческие, организационно-деятельностные и др. [2, с. 28–29].

5. Рефлексивные методы: методы, способствующие «осознанию действующим субъектом (лицом или общностью) того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими (индивидами или общностями) в процессе общения (активного взаимодействия)» [2, с. 78].

6. Разогревающие упражнения: упражнения «для стимулирования …регенерации энергии для дальнейшей работы группы» [20, с. 27].

7. Психогимнастические упражнения: «упражнения, направленные на изменение состояния группы, как целого или каждого участника в отдельности, так и направленные на получение опыта, соответствующего содержательной части тренинга» [20, с. 23], невербальные методы групповой тренинговой работы, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации.

8. Структурные упражнения: «это техники, применяемые для развития эффективных групповых процессов» [20, с. 26] (например, разминки, знакомство, правила и т. п.).

9. Релаксационные, аутогенные и медитативные упражнения: ***релаксационные упражнения*** (от лат. *"relaxatio"* – ослабление, расслабление) – упражнения на снятие напряжения (телесного, психического, интеллектуального) с целью восстановления сил; ***аутогенная тренировка*** (от др.-греч. *"αὐτός"* – сам, *"γένος"* – происхождение) – методика, направленная на восстановление динамического равновесия механизмов саморегуляции организма, нарушенных в результате сильного напряжения (напряженной работы) или стресса, с помощью которой можно легко успокоиться, снять физическое или психическое напряжение, быстро отдохнуть; ***медитативные упражнения*** (от лат. *"meditatio"* – размышление) – упражнения, направленные на концентрацию внимания, на умение сосредоточиться на чем-либо (в основе лежат адаптированные восточные практики: йога, дзэн и др.), для этого могут использоваться разнообразные внешние объекты: геометрические фигуры, повторяющиеся слова или звуки. Медитативные упражнения также помогают избавиться от мышечного напряжения, тревожности, в результате медитации в целом улучшается психологическое состояние.

Существует еще ряд методов СПТ, которые относят к вспомогательным или дополнительным методам. Среди них выделяют:

1) проективный рисунок; 2) танцевальные упражнения; 3) песенные упражнения; 4) творческую визуализацию и др.

В каждой тренинговой процедуре обозначаются:

1) цель или назначение процедуры;

2) информационная вставка, проводимая от лица ведущего;

3) содержание процедуры;

4) примечания для ведущего;

5) обсуждение в группе (рефлексия).

В конце каждой встречи можно установить форму/мы обратной связи (через анкету, цветовой выбор и т. п.); дать домашнее задание; предложить вести дневник и т. п.

Новая встреча начинается с рефлексии предыдущей, например, обсуждения домашнего задания; анализа анкет окончания предыдущей встречи и т. п.

СПТ помимо выполнения обязательных требований к его структуре обязывает всех участников Т-группы соблюдать определенные принципы работы ее участников и ее непосредственного функционирования.

Основной принцип тренинга – ***принцип поэтапности*** развития группы и постепенности понимания участниками самих себя, своих проблем, взаимоотношений, стереотипов, установок. Принцип поэтапности предполагает, что каждая эмоциональная «встряска-открытие» логически вытекает из предыдущей и является в содержательном плане основой для последующей.

Также выделяют ряд принципов, которые определяют тренинг как форму активного и интерактивного обучения.

1. ***Принцип добровольности***, то есть добровольного участия как во всем тренинге, так и в отдельных его занятиях и упражнениях. Этот принцип формирует качество личной ответственности, умение человека самому принимать то или иное решение и быть готовым нести персональную ответственность за его результаты. Помимо этого данный принцип дает возможность участнику тренинга чувствовать себя достаточно свободно в плане самостоятельного выбора, то есть серьезно снижает фактор «давления» со стороны тренера или кого бы то ни было из участников Т-группы.

2. ***Принцип активности***, то есть полной вовлеченности каждого члена Т-группы во все виды деятельности в процессе тренинга. Знать и уметь – не одно и то же, именно тренинг позволяет человеку приобрести новый опыт общения, взаимодействия, проявления себя в различных ситуациях вне уже сложившихся привычных форм поведения. Это раскрывает новые ресурсные возможности личности, актуализирует ее еще не задействованный потенциал, который может быть впоследствии применен в реальной повседневной жизни, а, следовательно, и значительно изменить понимание и ощущение

качества жизни через качество общения и взаимодействия в разнообразных коммуникативных ситуациях.

3. ***Принцип исследовательской, творческой позиции***, то есть умение видеть (через чужой опыт поведения), стремление самому находить в процессе групповой работы нечто новое, нестандартное, оригинальное в предлагаемых тренинговых обстоятельствах и ситуациях, в осуществляемой деятельности. Это активно формирует новые личностные качества, свойства человека как активного субъекта деятельности и взаимодействия, раскрывает перед ним новые возможности, развивает у него коммуникативную гибкость, вариативность поведения, мобильность, умение больше не бояться отступать от каких-либо стандартных правил и стереотипов, обогащая новым знанием жизненный опыт человека.

4. ***Принцип диалогического взаимодействия***, то есть полноценного межличностного общения на всем протяжении тренинга, основанного на взаимном уважении, на полном доверии друг к другу, на возможности открыто высказываться, при этом уважая точку зрения другого и признавая за ним право быть самим собой и иметь отличное от других мнение. Такое взаимодействие постепенно формирует умение слышать других, конструктивно обсуждать ситуацию при наличии различных взглядов, мнений и консолидировать усилия в соответствии с позицией: «Мы не против друг друга, а Мы ВМЕСТЕ – против проблемы».

5. ***Принцип партнерского, субъект-субъектного общения***, то есть такое взаимодействие, при котором учитываются интересы других участников тренинга, их чувства, эмоции, переживания. Это создает условия для формирования и развития общения «на равных», с признанием ценности партнера по общению. Это такое общение, при котором ресурс другого становится собственным ресурсом личности и наоборот. Это процесс не дифференциации с акцентом на негативных различиях, а интеграции с акцентом на схожести, общности при сохранении границ индивидуальности, самоидентичности.

6. ***Принцип объективации (осознания) поведения***, то есть осуществления обратной связи в процессе тренинга, а также формирование умения переводить импульсивно-эмоциональный уровень реагирования на объективно-рациональный с актуализацией самоконтроля и самоанализа личности. Умение говорить «здесь и сейчас», объяснять свою позицию, аргументировать ее, осознавать свои и чужие эмоции и переживания, понимать их природу и причины – все это инструменты соединения «аффекта» и «интеллекта» в сознании человека. Это способствует переходу личности на более высокий уровень самопонимания, сомоосознания и саморазвития, а также создает условия для наиболее эффективного общения и взаимодействия даже в ситуациях коммуникативного напряжения.

7. ***Принцип самодиагностики и саморазвития***, то есть самораскрытие в процессе тренинговой работы, осознание и формулирование собственных личностно значимых проблем. Умение не только осознавать собственные проблемы, но и принимать их, понимать их истинные причины, выбирать оптимально эффективные пути и средства для их разрешения (в частности опираясь на опыт работы в тренинге). Простраивать внутренний план действий по самокоррекции и саморазвитию, активно его реализовывать на этапе работы в Т-группе, а также после завершения тренинга в повседневной жизни уже без посторонней помощи [2, с. 41–42].

При соблюдении требований к тренингу, его принципов следует учитывать, что при работе в Т-группе могут проявляться разнообразные эффекты:

1) ***эффекты, относящиеся к самодиагностике:*** выяснение участниками, какими они предстают в глазах других людей (партнеров по общению); прояснение участниками на основе подытоживания сведений, полученных в процессе СПТ, какими они являются на самом деле; оценка того, насколько состоятельным, приемлемым является «Я-идеальное» каждого участника Т-группы; развитие рефлексии и саморефлексии; развитие умений дифференцировать и выражать свои чувства, осознание необходимости и трудности ясно и четко выражать себя; осознание того, что открытие себя возможно лишь в контакте с другими людьми и др.;

2) ***эффекты, относящиеся к диагностике партнеров по общению:*** расширение конкретных сведений о людях (в первую очередь об их внутреннем мире), образующих некий «эмпирический фонд»;

3) ***эффекты, заключающиеся в проверке участниками группы своих обобщенных «паттернов» (установок, образов), касающихся других людей:*** общие диагностические установки и умения, направленные на другого, то есть стремление понять позицию партнера; актуализация направленности к миру чувств партнера/ов по общению и его/их невербальным проявлениям; установка на всесторонность восприятия оценки партнера; развитие умения слушать собеседника;

4) ***сопутствующие эффекты:*** развитие установки на социально-психологическую активность и связанных с ней характеристик; осознание общения как самостоятельной ценности; развитие гуманистической установки на партнера по общению;

5) э***ффекты психотерапевтического типа:*** повышение уверенности в себе; осознание участниками того факта, что беспокоящие их проблемы не являются чем-то уникальным, что они присущи другим людям, а это рождает чувство облегчения (разрядки, инсайта, катарсиса); групповая поддержка, и как следствие, повышение самооценки; активизация чувства нужности другим людям; снижение

внутренней напряженности; облегчение после обсуждения проблем конкретного участника Т-группы.

Для создания наглядной и конкретной модели СПТ, как правило, используется сценарный план тренинга в форме таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2[3]

Сценарный план СПТ

Время		**Тема/ раздел работы**	**Метод, методика**	**Результат**	**Тренер(ы)**	**Необходимые раздаточные и другие материалы**
блок	**внутри блока**					

Содержательное наполнение плана-таблицы, дополнение или исключение в ней каких-либо граф/ разделов – дело конкретного тренера, автора-составителя тренинга.

Перечисленные выше структурные компоненты СПТ являются важными стратегическими ориентирами в планировании, организации и реализации его программы. При этом *специфическими признаками* тренинга как особого метода обучения (отличного от других, например, кейс-метода) будут являться:

- повышенная активность участников;
- игровой характер взаимодействия;
- обучающая направленность;
- систематическая рефлексия;
- групповая форма проведения [20, с. 17].

Г. А. Ковалев относит СПТ к методам активного социального обучения, то есть рассматривает его как комплексную социально-дидактическую технологию организации образовательного процесса.

СПТ как разновидность тренинга – это «совокупность методов

[3] *Тренинг? Тренинг… Тренинг!!! : в 3-х кн. – Кн. 1: Основы тренерской методики. – Хабаровск : Винрок Интернешнл, 2004 (данное издание было выпущено в рамках проекта «Предотвращение торговли женщинами на Дальнем Востоке России и в Сибири», реализуемого в рамках Винрок Интернешнл. Поддержка данного проекта была осуществлена Агентством США по международному развитию (USAID) по грантовому договору № 118-А-00-01-00157. Точка зрения, отраженная в данном документе и самим автором, может не совпадать с точкой зрения Агентства США по международному развитию). – С. 22.*

организации внутригруппового взаимодействия в целях развития личности и совершенствования групповых отношений» [10, с. 413].

Таким образом, к основным особенностям СПТ относятся:

1) направленность на развитие социально-психологических качеств личности (коммуникативность, эмпатия, альтруизм и др.);

2) нацеленность на оптимизацию межличностных отношений в группе или статус отдельной личности в ней;

3) ориентированность на становление и развитие общегрупповых и персональных ценностей, мотивацию, профессионализм, социальную перцепцию, эффективную самопрезентацию, построение партнерских отношений, создание положительного социально-психологического климата в коллективе, путей и способов профилактики или конструктивного разрешения конфликтов и т. п.

Приемы работы в рамках СПТ как активного и интерактивного метода обучения направлены в первую очередь на развитие:

• коммуникативных способностей обучающихся;

• рефлексивных умений участников Т-группы: анализировать поведение и состояние членов группы и свое собственное, разнообразные социальные ситуации и себя в них (эффективность или неэффективность поведения);

• навыков у студентов адекватно и активно воспринимать (оценивать) себя и окружающих.

Таким образом, в процессе СПТ вырабатываются и корректируются нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия, а также развивается способность гибко реагировать на ситуацию в различных и разнообразных условиях общения. В таком тренинге активно используются ролевые игры, групповые дискуссии, интерактивное взаимодействие, видеосъемка с целью последующего анализа и т. п.

СПТ имеет следующие базовые характеристики:

1) наличие в Т-группе выраженной ролевой структуры;

2) определение групповых норм и правил поведения, задаваемых тренером или выбираемых самостоятельно членами группы;

3) выраженное лидерство тренера или какого-либо члена группы в ходе совместной работы;

4) «искусственность» отношений, создаваемых между участниками группы, то есть их специальное создание (моделирование), включая социальные роли и направление развития отношений, но по типичным ситуациям общения в реальной жизни;

5) игровые формы упражнений, используемых для развития тех или иных психологических качеств членов группы, для создания определенной атмосферы, эмоциональной настройки на ту или иную тренинговую ситуацию;

6) самораскрытие каждого участника группы перед остальными членами Т-группы;

7) психологическая закрытость Т-группы от окружающего мира на период тренинга;

8) формирование опосредованного опыта эффективного общения и взаимодействия у участников в тренинге с возможностью его последующего переноса и использования в реальных ситуациях общения [16, с. 13].

В связи с этим СПТ может с успехом использоваться как метод активного и интерактивного обучения для широкого круга будущих специалистов сферы профессий «человек – человек». Тренинговая форма организации и проведения занятий для них в вузе, в частности, например, по различным разделам психологии («Общей психологии», «Социальной психологии», «Психологии делового общения» и др.), в соответствии с определенными темами («Общение и проблемы эффективного взаимодействия», «Конфликты: разрешение и профилактика», «Личность и группа, процессы группообразования» и др.) позволяет преподавателю целенаправленно создавать условия для приобретения обучающимися практико-ориентированного опыта, опирающегося, в первую очередь, на их личный потенциал, систему ЗУН посредством феномена «группового взаимообучения». Когда все участники СПТ «взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, анализируют, моделируют ситуации, совместно ищут пути решения проблем. Интерактивные методики позволяют задействовать… чувства, эмоции, волевые качества, творчество – потенциал целостной личности» [20, с. 16] каждого члена Т-группы. Именно при таком построении занятий каждый участник тренинга выступает то «учеником» – то «учителем», то «транслятором» информации или конкретного опыта» – то их «потребителем», то «ведущей скрипкой» (ситуативным лидером) – то «частью слаженного оркестра» (членом команды), то есть каждый для каждого в Т-группе выступает как ресурс и потенциал для развития и преобразования.

2.5.3. Социально-психологический тренинг как инновационная форма и метод активного и интерактивного обучения студентов в вузе

Краткое описание некоторых видов работы в СПТ

День первый

Притча «Кто живет в этом городе?» [2, с. 61].

Однажды группа путников пришла к городу. Он был окружен высокой стеною. Перед воротами сидели старцы. Путники спросили у старцев: «Какие люди живут в этом городе?». И старцы спросили их в ответ: «А какие люди жили в городе, из которого вы пришли?».

Люди ответили, что там все были злыми, скупыми, лживыми, что их и заставило пуститься на поиски лучших мест. И старцы ответили: «Проходите мимо, здесь живут злые, скупые и лживые люди».

Через некоторое время к воротам города пришли другие путники и задали тот же самый вопрос: «Какие люди живут в этом городе?». И снова старцы спросили в ответ: «А какие люди жили в городе, из которого вы пришли?». Ответ был таков: «Там жили очень отзывчивые, добрые люди, остались наши друзья, по которым мы очень скучаем. Нам было трудно покинуть тот город, но, увы, обстоятельства вынудили нас». И ответили тогда старцы: «Проходите в наш город, тут живут отзывчивые, добрые люди, здесь вы найдете новых друзей, и вам будет тут хорошо жить».

Упражнение: «Цвет моего настроения».

На бланках каждый участник тренинга отмечает наиболее приятный для его нынешнего состояния цвет (из карточек Люшера), отражающий его настроение на данный момент.

Упражнение: «Смайл – эмоция».

В карточке «Смайл» каждый участник тренинга обозначают свое актуальное эмоциональное состояние, рисуя его в выданной схеме смайла: «нейтральное», «радостное», «грустное».

Пояснение: упражнения «Цвет моего настроения» и «Смайл – эмоция» проводятся в начале и конце каждого дня СПТ. На основе полученных результатов обратной связи тренер ежедневно составляет карту цветового и эмоционального состояния группы на начало и окончание тренинговой работы. Это позволяет ему отследить изменения в социально-психологическом климате группы в целом и психоэмоциональном состоянии отдельных ее участников. На основе проанализированных данных тренер корректирует свою дальнейшую работу в СПТ, при необходимости формирует график индивидуальных консультаций.

Упражнение (разминка): «Прилагательные».

Цель: знакомство группы с тренером (помощником тренера), друг с другом, создание благоприятной и комфортной среды взаимодействия.

Инструкция: «Пожалуйста, придумайте прилагательное на букву, с которой начинается ваше имя. Подобранное слово должно в определенной мере характеризовать ваши индивидуальные особенности. Запишите ваше имя и прилагательное на свой бейдж. Сейчас мы будем знакомиться друг с другом. Человек, с которого начнется процедура знакомства, объявляет свое имя. Например: “Я – Артистичный Алексей”. Следующий участник тренинга повторяет имя предшественника и добавляет свое. Например: “Это был Артистичный Алексей, а я – Интеллектуальная Ирина”. – Давайте знакомиться!»

Если группа достаточно большая, то тренер по своему усмотрению может изменить инструкцию. Например, каждый последующий участник может не повторять имя и прилагательное каждого участника Т-группы, а называет только предыдущее представление и свое.

Тренеру нужно иметь список с подходящими прилагательными на каждую букву алфавита на случай, если у членов Т-группы возникнут затруднения с подбором слов.

Буквы алфавита	Прилагательные
А	Артистичный, аккуратный…
Б	Благородный, брутальный…
В	Великодушный, верный…
Г	Галантный, грамотный…
Д	Добрый, деликатный…
Е	Естественный, единственный…
Ж	Жизнерадостный, женственная…
З	Задорный, заботливый…
И	Интеллектуальный, интеллигентный…
К	Красивый, компетентный...
Л	Любящий, ласковый...
М	Мудрый, многогранный…
Н	Настойчивый, неистовый…
О	Обворожительный, озорной…
П	Предприимчивый, понимающий…
Р	Радостный, решительный...
С	Самостоятельный, серьезный…
Т	Талантливый, тактичный...
У	Уверенный, уравновешенный...
Ф	Фантастический, фееричный...
Х	Харизматичный, храбрый...
Ц	Целеустремленный, цельный...
Ч	Честолюбивый, чуткий…
Ш	Шикарный, шустрый...
Щ	Щепетильный, щедрый…
Э	Эмоциональный, эпатажный…
Ю	Юморной, юный...
Я	Яркий, яростный...

Тематическое планирование тренинга командообразования и повышения коммуникативной компетентности

1-й день (3 часа 30 мин.)

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
1.	Приветствие (музыкальное сопровождение), групповая саморефлексия, презентация тренинга. Цель: создание условий для актуализации рефлексивного мышления, преднастройка на работу в СПТ (целеполагание, познавательная активность, обратная связь и т. п.)	Притча «Кто живет в этом городе?». Саморефлексия «Цвет моего настроения». Видеопрезентация содержания тренинга	Интерактивная доска, флипчарт, проектор, ноутбук, колонки, раздаточный материал, ручки	15 мин.
2.	Знакомство с тренерами. Самопрезентация участников тренинга. Цель: знакомство группы с тренером (помощником тренера), друг с другом, создание благоприятной и комфортной среды взаимодействия	Упражнение «Прилагательные»	Бейджи, фломастеры (маркеры)	10 мин.
3.	Обсуждение принципов и правил работы в Т-группе. Цель: выработать единые правила группового поведения	Упражнение «Мозговой штурм»	Мультимедийное оборудование для слайдовой презентации (ММО), флипчарт, маркеры	15 мин.
4.	Разминка. Цель: активизация работоспособности Т-группы, снятие	Упражнение «Четыре стихии»	Мяч	10 мин.

Продолжение таблицы

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
	эмоционального напряжения			
5.	Групповое обсуждение идей командной работы. Цель: выработка единого тезауруса: «Команда» («коллектив»), «Командная работа» и т. п.	Информационный блок: принципы командной работы. Дискуссия на тему: «Что такое команда?»	ММО, флипчарт, маркеры	15 мин.
6.	Командообразующее упражнение. Цель: сплочение группы, формирование навыков командной работы и формирование зоны доверия (к лидеру, к членам группы)	Упражнение «Поводырь». Анализ видеоматериалов	Повязки на глаза, веревка (3 м), видеосъемка	30 мин.
7.	Деловая игра. Цель: принятие лидером группы обоснованных и эффективных решений во взаимодействии с командой в сложных ситуациях общения	Основная игра дня. «Трудный выбор». Анализ видеоматериалов	Бумага А4, ручки, маркеры, видеосъемка	1 ч. 20 мин.
8.	Повторное обсуждение притчи. Цель: актуализация рефлексии, формирование выводов первого дня СПТ	Притча «Кто живет в этом городе?»	Фоновое сопровождение (слайд, звуковое сопровождение), флипчарт	10 мин.
9.	Обратная связь. Цель: развитие навыков обратной связи	Анкета «Обратная связь». Упражнения «Цвет моего	Бланки анкет, ручки, цветовые, карточки	10 мин.

Окончание таблицы

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
		настроения» и «Смайл – эмоция»	Люшера, карточки-«смайлы»	
10.	Прощание. Цель: эмоциональная стабилизация, позитивное завершение первого дня работы в СПТ	Упражнение «Подари слово»	Фоновое сопровождение (слайд, звуковое сопровождение)	5 мин.

2-й день (3 ч. 10 мин.)

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
1.	Приветствие (музыкальное сопровождение), групповая рефлексия (саморефлексия). Цель: актуализация рефлексии, настройка на работу в СПТ	Притча «Усталая собака». Упражнения «Цвет моего настроения» и «Смайл – эмоция»	Ноутбук, колонки, раздаточный материал, ручки, цветовые карточки Люшера, карточки-«смайлы»	10 мин.
2.	Разминка. Цель: активизация работоспособности Т-группы, эмоциональная настройка	Упражнение «Бегущие огни»	Фоновое сопровождение	5 мин.
3.	Деловая игра. Цель: формирование навыков культуры общения в коллективе, совместного обсуждения возникающих проблем и принятия оптимальных решений	Основная игра дня: «Формирование коллектива». Анализ видеоматериалов	Бумага А4, ручки, видеосъемка	1 ч. 25 мин.

Продолжение таблицы

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
4.	Командообразующее упражнение. Цель: развитие навыков командной работы и эффективного взаимодействия	Упражнение «Уменьшающаяся газета». Анализ видеоматериалов	Газетные листы, видеосъемка	15 мин.
5.	Эмоциональная саморегуляция. Цель: развитие умений регулировать свои эмоции и психическое состояние	Упражнение «Экран мысленного взора»	Фоновое музыкальное сопровождение	20 мин.
6.	Повторное обсуждение притчи. Цель: актуализация рефлексии, формирование выводов первого дня СПТ	Притча «Усталая собака»	Фоновое сопровождение (слайд, звуковое сопровождение), флипчарт	10 мин.
7.	Обратная связь Цель: развитие навыков обратной связи	Анкета «Обратная связь». Упражнения «Цвет моего настроения» и «Смайл – эмоция»	Бланки анкет, ручки, цветовые карточки Люшера, карточки-«смайлы»	10 мин.
8.	Прощание. Цель: эмоциональная стабилизация, позитивное завершение второго дня работы в СПТ	Упражнение «Сердце в подарок»	Мягкая игрушка «Сердце»	5 мин.

3-й день (3 ч. 30 мин.)

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
1.	Приветствие (музыкальное сопровождение), групповая рефлексия (саморефлексия). Цель: актуализация рефлексии, настройка на работу в СПТ	Притча «Слон и слепцы». Упражнения «Цвет моего настроения» и «Смайл – эмоция»	Ноутбук, колонки, раздаточный материал, ручки, цветовые карточки Люшера, карточки-«смайлы»	15 мин.
2.	Разминка. Цель: активизация работоспособности Т-группы, эмоциональная настройка через контактное взаимодействие	Упражнение «Атомы, молекулы»	Фоновое музыкальное сопровождение	10 мин.
3.	Работа на эффективное взаимодействие в группе и самопрезентацию. Цель: осознание собственной роли в команде, развитие уважения к другим и признание важности другого (других)	Основная игра дня «Мой вклад в команду». Анализ видеоматериалов	Бумага А4, ручки, флипчарт, видеосъемка	45 мин.
4.	Проективный рисунок группы. Цель: социометрический срез актуального психоэмоционального настроя (климата) Т-группы, системы внутригрупповых отношений, статуса членов группы; нормализация внутригрупповых отношений, рефлексия	Основное упражнение дня: «Три круга»	Ватман, фломастеры, маркеры	45 мин.

Продолжение таблицы

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
5.	Заключительное упражнение. Цель: осознание ценности каждого участника группы, ресурсных возможностей при командном взаимодействии	Упражнение «Дипломы»	Бланки «дипломов», фломастеры, маркеры	30 мин.
6.	Повторное обсуждение притчи. Цель: актуализация рефлексии, формирование выводов первого дня СПТ	Притча «Слон и слепцы»	Фоновое музыкальное сопровождение	10 мин.
7.	Обратная связь. Цель: развитие навыков обратной связи	Анкета «Обратная связь». Упражнения «Цвет моего настроения» и «Смайл – эмоция»	Бланки анкет, ручки, цветовые карточки Люшера, карточки-«смайлы»	10 мин.
8.	Прощание. Цель: позитивное завершение совместной работы в СПТ, создание условий для мягкого расставания участников Т-группы, позитивной перспективы их взаимодействия вне группы, переноса опыта работы в СПТ на реальные жизненные ситуации в разнообразных	Упражнение «Прощание – повод для новых встреч!»	Фоновое сопровождение (слайды, музыкальное сопровождение)	15 мин.

Окончание таблицы

№ п/п	Виды работы, цель	Упражнения	Материалы для работы	Время
	видах деятельности и взаимодействия			

Принципы и правила работы тренинговой группы

Цель: выработать единые правила группового поведения.

Через слайдовую презентацию участникам демонстрируются принципы и правила работы в тренинговой группе. Они посредством дискуссии выбирают наиболее эффективные правила поведения и взаимодействия в тренинге, которые тренер фиксирует на флипчарте (в дальнейшем выбранные правила присутствуют как наглядное напоминание на каждом занятии).

Принципы работы тренинговой группы: 1) принцип добровольности; 2) принцип активности; 3) принцип исследовательской, творческой позиции; 4) принцип диалогизации взаимодействия; 5) принцип партнерского, субъект-субъектного общения; 6) принцип объективации (осознания) поведения; 7) принцип самодиагностики (подробное описание принципов см. выше в п. 2.5.2).

Правила работы тренинговой группы [5, с. 278]

1. *Доверительный стиль общения:* принять единую форму обращения на «ты».

2. *Общение по принципу «здесь и теперь»:* говорить о том, что волнует именно сейчас, и обсуждать только то, что происходит с нами в группе, а не за ее приделами.

3. *Персонифицировать высказывания:* не допускать высказываний типа: «Большинство моих друзей считает, что...», «Некоторые думают, что...». Использовать такие высказывания, как «Я считаю, что...», «Мой личный опыт подсказывает мне, что…» и т. п.

4. *Искренность в общении:* говорим то, что чувствуем, только правду или молчим. При этом открыто выражаем свои чувства по отношению к действиям других участников, признавая это право и за ними.

5. *Конфиденциальность всего происходящего в группе:* все, что происходит во время тренинговых занятий в группе, не выносится за ее приделы.

6. *Определение сильных сторон личности:* во время обсуждения упражнений и заданий каждый участник обязательно должен в первую очередь подчеркивать положительные качества партнеров по группе и быть корректным при обсуждении их недостатков.

7. *Недопустимость личностного оценивания:* при обсуждении происходящего в группе следует оценивать не участников, а только их

действия. Нельзя использовать высказывания: «Ты мне не нравишься», следует говорить: «Мне не нравится твоя манера общения» и т. п.

Упражнение (разминка) «Четыре стихии».

Цель: активизация работоспособности Т-группы, снятие эмоционального напряжения.

Тренер кидает мячик любому участнику Т-группы и дает одну из четырех команд: «ВОДА», «ОГОНЬ», «ЗЕМЛЯ», «ВОЗДУХ». По команде «ЗЕМЛЯ» участник, которому брошен мяч, должен назвать любого зверя, по команде «ВОЗДУХ» – успеть хлопнуть три раза в ладоши, «ОГОНЬ» – не ловить мяч, «ВОДА» – нужно, поймав мяч, поднять его вверх и сказать «Ура!». Далее мяч кидается следующему участнику.

Повторять слова, которые были уже названы, нельзя. Участник, который ошибся или замешкался, выбывает из игры. В итоге остаются самые внимательные и находчивые.

Информационный блок «Групповое обсуждение идей командной работы».

Цель: выработка единого тезауруса: «команда» («коллектив»), «командная работа».

Информационный блок (слайдовая презентация).

Команда – это группа людей, объединенных достижением общей цели, во многом соответствующей личным целям каждого. Ключевые признаки команды: сотрудничество, разнообразие задач, ответственность за всю работу в целом и ее анализ [21, с. 174].

Коллектив – группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной (общественно полезной) совместной деятельности высокого уровня развития [18, с. 124].

Командообразование – эффективный процесс построения команды, основанный на понимании целей, для которых создана команда, на регулярной оценке компетентности персонала, а также укреплении навыков разрешения и предупреждения конфликтов.

Командная работа – продуктивное взаимодействие сформированного по определенным правилам и управляемого коллектива компетентных специалистов для наиболее эффективного достижения поставленных целей и решения производственных задач с учетом развития каждого участника коллектива.

Восемь ключевых принципов командной работы:

1. *Принцип коллективного исполнения.* Заключается он в том, что каждый член команды выполняет ту часть задачи, которая ему поручена самой командой, а не ту, которую он должен выполнять в соответствии со своими должностными обязанностями, хотя последнее не исключается при работе команды. То есть часть порученного за-

дания вполне может совпадать с непосредственными обязанностями участника команды.

2. *Принцип коллективной ответственности.* Он заключается в том, что команда теряет доверие, признание и бонусы (премии и т. д.), если порученное задание не выполнено по вине кого-то из участников команды.

3. *Принцип единой формы стимулирования.* Для команды должна быть установлена определенная оплата за конечный результат работы. А то, каким образом эта оплата распределяется, – это внутрикомандный вопрос.

4. *Принцип адекватного стимулирования команды.* Команда за сделанную работу должна получить адекватное вознаграждение в виде признания своих заслуг. Подчас этот стимул является более ценным, чем материальные средства.

5. *Принцип автономного самоуправления.* Управление деятельностью участников команды осуществляется лидером этой команды, ее непосредственным руководителем, но никак не административным начальством.

6. *Принцип исполнительской дисциплины.* Принцип заключается в том, что каждый участник команды добровольно принимает какие-либо установленные нормы дисциплины.

7. *Принцип добровольного вхождения в команду.* Он заключается в том, что в состав команды может быть включен только тот человек, который добровольно изъявил желание быть в этой команде. При этом он получил максимум информации и понял все условия, в которых действует команда.

8. *Принцип саморазвития.* Члены команды должны проявлять готовность учиться друг у друга в процессе работы. Все люди разные, кто-то схватывает на лету, а кому-то может понадобиться больше времени и руководство, поэтому важно, чтобы в группе прижилась готовность преподавать и изучать новые идеи. Также необходимы поощрения к обращению за помощью, ведь взаимовыручка – одно из самых больших преимуществ работы в команде.

Дискуссия на тему: «Что такое команда?»

Участники Т-группы делятся на подгруппы по три человека (деление по случайному принципу: жеребьевка). Каждой подгруппе на обсуждение предлагается вопрос:

- Что такое командный дух?
- Какие факторы, условия, события объединяют людей в единую команду?
- Какие факторы, условия, события разъединяют людей в команде?
- Какие принципы командообразования являются, на ваш взгляд, наиболее важными?

Время на обсуждение и составление защиты проекта: 15–20 мин.

После презентации всех команд своих проектов задается вопрос для совместного обсуждения в Т-группе:

- Что такое команда? Можно ли любой коллектив назвать командой и почему?

Запись основных идей осуществляется на флипчарте, проходит в динамичном темпе по подобию «мозгового штурма».

Игра на командное взаимодействие «Поводырь» (видеозапись).

Цель: сплочение группы, формирование навыков командной работы и формирование зоны доверия (к лидеру, к членам группы).

Группа участников делится на две равные команды (деление по случайному принципу – жеребьевка). В каждой команде выбирается лидер, который будет всех вести за собой. Одна из команд выстраивается друг за другом в колонну за своим лидером. Глаза у всех членов команды, кроме ведущего, завязаны. Задача команды – пройти все препятствия, которые им будет создавать другая подгруппа, доверившись «поводырю». Ведущий подгруппы может сопровождать свои действия (общее движение команды) вербальными высказываниями. Члены этой команды выполняют задание молча. Во время выполнения задания разрывать цепочку нельзя.

После прохождения кросса подгруппы меняются ролями.

Обсуждение: просмотр видеоматериалов и дискуссия по вопросам:

1. Что было легко, а что давалось с трудом и почему?
2. Кто вел себя активно, а кто ждал действий от других?
3. Как бы вы охарактеризовали роль лидера при выполнении задания командой?
4. Насколько вам было комфортно/некомфортно во время выполнения задания в команде и почему?
5. Чувствовали ли вы себя частью единой команды? (аргументируйте свои ответы).

Деловая игра: «Трудный выбор!!!».

Цель: принятие лидером группы обоснованных и эффективных решений во взаимодействии с командой в сложных ситуациях общения.

Группа участников делится на две команды (деление по случайному принципу – жеребьевка). Командам дается следующее задание: «На основании имеющейся информации, личного опыта, установок и представлений постарайтесь прогнозировать свое поведение, если во время представления результатов групповой работы (на промежуточной аттестации, защите исследовательского/творческого задания и т. п.) вы столкнетесь со следующими ситуациями:

- участник группы обратился к вам как ее координатору (ситуативному лидеру) с просьбой отпустить его на период защиты про-

екта/задания, так как ему надо срочно навестить внезапно и тяжело заболевшую маму в больнице. При этом это ведущий – участник вашей команды, который отвечает за большую часть при защите проекта/доклада. Предупреждение состоялось вечером накануне защиты, в 21:00, а защита проекта должна пройти в 9:00, количество членов группы – четыре человека.

• Перед защитой исследовательского/творческого группового задания вашей команды в период промежуточной аттестации вас (координатора группы/ситуативного лидера) неожиданно и срочно, без предварительного предупреждения, вызывают на «ковер» к директору института. Защита проекта принимается только в случае присутствия команды в полном составе, где должен выступить каждый ее участник.

Алгоритм защиты проекта

1. Дать краткое описание программы ваших действий в каждом конкретном случае.

2. Представить презентацию вашего решения обеих ситуаций по ролям.

3. При обосновании выбора принятого решения командой ответить на следующие вопросы:

• Какие мысли возникли в первый момент ознакомления с содержанием проблемных ситуаций?

• Как бы вы хотели поступить в идеальном варианте?

• Каким образом и почему ваша группа пришла именно к такому мнению?

Время на выполнение задания – 20–30 мин., на презентацию выбранного решения – 10–15 мин.

Оценка деятельности команд производится другими группами с помощью смайлов («нейтральный», «радостный», «грустный») после проигрывания каждой ситуации. Подсчеты на флипчарте ведут тренеры, по итогам игры определяется команда-победитель.

Критериями оценки команд (претендентов) являются:

1) обоснованность, логичность выбранного решения;

2) содержательность и реалистичность предложений;

3) творческий подход к презентации (креативность).

Упражнение «Обратная связь».

Цель: развитие навыков обратной связи.

В заключение участникам тренинга предлагается ответить на несколько вопросов относительно общего впечатления о тренинговом дне.

Инструкция участникам: «Мы предлагаем вам письменно ответить на ряд вопросов о вашем восприятии сегодняшнего тренингового дня. Если ответы на некоторые вопросы вызывают у вас затруднение, можете обратиться за помощью к тренеру».

Анкета: «Обратная связь» [2, с. 87–88].

1. Тренинговое имя: _____

2. Дата занятия: _____

3. Степень собственной включенности в работу (обвести кружком): 1 (минимальная) 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (максимальная).

4. Что мешало вам быть полностью включенным в работу? ____
_____

5. Ваши основные ошибки в ходе занятия:

а) по отношению к себе _____

б) по отношению к группе _____

в) по отношению к ведущему_____

6. Самые значимые для вас эпизоды, упражнения, во время которых вам удалось сделать определенный «прорыв», что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться _____

7. Что было самым полезным в тренинге? _____

8. Что было самым приятным в тренинге? _____

9. Что ***очень понравилось*** в сегодняшнем занятии и почему? ___
_____

10. Что ***очень не понравилось*** в сегодняшнем занятии и почему? _____
_____

11. Ваши пожелания ведущему по содержанию, форме, организации и другому занятию: _____

Упражнение (прощание) «Подари слово».

Цель: эмоциональная стабилизация, позитивное завершение первого дня работы в тренинге.

После завершения тренингового дня тренер просит каждого из участников «подарить» теплое и доброе слово сидящему слева. Упражнение считается выполненным, когда круг завершится.

День второй

Притча «Усталая собака» [2, с. 61–62].

Цель: актуализация рефлексии, настройка на работу в СПТ.

По пустыне шла собака. Сил у нее уже не было, и собака чувствовала, что через несколько шагов она упадет и погибнет. Вдруг впереди она увидела оазис. Долго всматривалась она – не мираж ли это. И когда поняла, что перед ней настоящий оазис, островок жизни, собака собрала последние силы и побежала к нему. Ворвавшись в оазис, измученное животное увидело озеро с прозрачной прохладной водой. Испытывая сильную жажду, собака кинулась к воде с желанием напиться вволю, но неожиданно увидела, что в озере сидит чудовище. Монстр был очень страшен: свалявшаяся шерсть, оскаленные клыки, пасть полна острых зубов, взгляд его был диким и

злым. Собака испугалась и убежала. Долго она бегала вокруг озера, раздумывая как же быть: погибнуть от жажды или же напиться вволю, но быть съеденной ужасным монстром.

Решила собака напасть на чудовище и громким лаем прогнать его. Собрав остатки сил, она кинулась к озеру, но увидела, как на нее с ужасным криком нападает монстр. Бедное животное очень испугалось и опять убежало. Через некоторое время, лишившись последних сил и изнывая от жажды, собака решила закрыть глаза и подползти к озеру, чтобы напиться. Сделав так, она обнаружила, что оказалась целой и невредимой. Открыв глаза, собака села и посмотрела в озеро. Из воды на нее смотрела просто очень уставшая собака.

Упражнение (разминка) «Бегущие огни».

Цель: активизация участников тренинга к дальнейшей работе.

Участники Т-группы сидят в кругу, один из них говорит своему соседу справа какую-нибудь совсем короткую приветственную фразу, например: «Доброе утро!». Этот участник должен как можно скорее встать и повторить данную фразу и снова сесть, его сосед должен сделать то же самое, и волна вставаний и повторений бежит по кругу, как по трибунам во время футбольного матча. Упражнение выполняется с максимально возможной скоростью.

Деловая игра «Формирование коллектива» (видеосъемка).

Цель: формирование навыков культуры общения в коллективе, совместного обсуждения возникающих проблем и принятия оптимальных решений.

Группа участников делится на команды (деление по случайному принципу – жеребьевка).

Командам дается следующая ситуация: «В конце семестра при подведении его итогов студенческому совету поручается отобрать кандидатуры учащихся вуза для получения стипендии по разным видам деятельности: учебной, научно-исследовательской, спортивной, общественно полезной, культурно-досуговой. При этом количество претендентов гораздо больше, чем количество возможных стипендиатов. Для соблюдения принципа объективности и справедливости студсовету необходимо разработать точные критерии определения эффективности в той или иной деятельности, для аргументации списка возможных стипендиатов в дирекции своего института».

Задачи, которые должны выполнить команды:

• выбрать объективные и значимые критерии, определяющие эффективность деятельности стипендиатов (с аргументацией);

• составить список рекомендуемых стипендиатов согласно разработанным критериям, предупреждая возникновение конфликтных ситуаций;

• презентовать свою стратегию решения задачи с соответствующим обоснованием;

• подготовиться к дискуссии по своей презентации.

Выбор руководителя студсовета осуществляет каждая команда самостоятельно, роли участников совета определяет тренер посредством раздаточного материала по принципу случайного выбора (карточки с ролью: «упертый», «критик», «зануда», «конформист», «фасилитатор», «оптимист», «оппозиционер» и т. п.).

Время на подготовку – не более 20–30 мин., на презентацию выбранного решения – 10–15 мин.

Групповое обсуждение после просмотра видео:

– Ваши впечатления о степени сработанности и согласованности действий каждой группы.

– Ваша оценка эффективности управления командой назначенным руководителем.

– Какая из ролей была определяющей в принятии группового решения и почему?

– Какие трудности вы испытывали во время решения задачи и почему?

– Что бы вы хотели изменить, дополнить, исправить в выбранном вами решении?

Из представленных вариантов решения задачи составьте «идеальный» список критериев оценки эффективности деятельности стипендиатов.

Упражнение «Уменьшающаяся газета» (видеозапись).

Цель: развитие навыков командной работы и эффективного взаимодействия.

Участники Т-группы делятся на подгруппы от трех до шести человек, и каждой команде выдается газетный лист.

Тренер озвучивает следующую инструкцию: «Вам нужно всей командой встать на газетный лист и скандировать “Мы – одна команда”!»

После того, как это будет сделано, тренер складывает газету пополам и повторяет задание. После того, как и это будет сделано, тренер еще раз складывает газету пополам и снова повторяет задание. Задача группы – разместиться на наименьшем возможном кусочке бумаги на время, достаточное для того, чтобы крикнуть всем вместе: «Мы – одна команда!»

Просмотр и обсуждение видеоматериалов.

Упражнение: «Экран мысленного взора» [2, с. 66–68].

Цель: развитие умений регулировать свои эмоции и психическое состояние.

Инструкция: все упражнение можно сопровождать легкой или экологической с природными звуками музыкой, например: шуршание легкого ветра, журчание воды и т. п.

1. *Стадия расслабления и внутренней концентрации:* «Сядьте в удобном для вас положении. Закройте глаза. Нормализуйте дыхание. Вдох через нос при максимальном наполнении груди и живота воздухом, при этом плечи развернуть, голову поднять. Пауза: задержать дыхание на счет 1–2–3 – выдох через рот со звуком «сссс»… с опусканием плеч и спины в позу «кучера» до максимального расслабления (выдох должен быть гораздо длиннее вдоха). Пауза: задержать дыхание на счет 1–2–3 – и вновь вдох, так нужно сделать три-четыре раза. Затем сосредоточьтесь только на своем ровном дыхании, на том, как воздух свободно входит и выходит из ваших легких».

2. *Стадия подготовки.* «Представьте себя поплавком на поверхности океана. Океан, как огромная подушка, поддерживает вас снизу. Сверху вас пригревает солнце своими теплыми лучами. Вам легко и спокойно. Вы непотопляемый поплавок на поверхности океана. Даже если вас слегка накроет небольшой волной, вы вновь окажетесь на поверхности воды. Океан поддерживает вас, и вы вместе с ним то поднимаетесь вверх, то опускаетесь вниз, вверх – вниз, вверх – вниз… Вам легко и спокойно. Вы непотопляемый поплавок на поверхности Океана, который поддерживает вас снизу как огромная подушка. Сверху вас пригревает солнце своими теплыми лучами. Вам легко и спокойно…».

3. *Стадия основной визуализации.* «Представьте, что вы сидите в кинотеатре в очень удобном кресле, перед вами большой белый экран, на котором вы видите поплавок на поверхности океана в солнечный день. Вам спокойно и хорошо. Это не просто большой белый экран – экран вашего мысленного взора. Вы можете представлять на нем любые картины, сюжеты, события. Это ваш экран мысленного взора, вы управляете им, а не он вами.

Очистите ваш экран мысленного взора от картинки. Вы смотрите на морской пейзаж, и вот он становится все бледнее и бледнее, и, наконец, вовсе исчезает, а перед вами абсолютно пустой и белоснежный экран.

Теперь вы видите на нем маленькую точку, которая начинает расти-расти-расти, пока не превращается в цветок. Вы можете по своему желанию поменять его цвет: сначала цветок красный, потом – синий, затем – желтый, а сейчас вновь сделайте его естественного первоначального цвета. Теперь цветок начинает уменьшаться в размерах, он становится все меньше-меньше и меньше, пока не превращается в маленькую точку, которая совсем исчезает с полотна. Экран вашего мысленного взора вновь становится чистым и белоснежным.

Теперь на экране вашего мысленного взора вновь появляется маленькая точка, которая начинает расти-расти-расти. И вы видите перед собой животное. Это животное вы делаете очень большого размера – на весь экран, потом уменьшаете его, пока оно не превратится в маленькую точку, затем возвращаете к первоначальным размерам. Пусть ваше животное пойдет направо, а теперь – налево, вернется в центр экрана. Повернется несколько раз вокруг себя. А теперь образ животного начинает бледнеть-бледнеть и постепенно исчезнет с полотна. Экран вашего мысленного взора вновь становится чистым и белоснежным.

На пустом экране вновь появляется точка, она увеличивается-увеличивается, и вы видите перед собой буквы. Они разные, но они быстро складываются в слово, а может, быть и фразу. Запомните это слово, фразу. Теперь буквы начинают разъединяться, уменьшаться и постепенно превращаются в маленькие точки, которые постепенно исчезают с полотна. Экран вашего мысленного взора вновь становится чистым и белоснежным.

4. *Стадия выхода и физической активизации.* «На мой счет от пяти до одного вы выйдите из состояния расслабления и перейдете в активную физическую фазу. Пять – ваше тело наливается энергией снизу вверх! Вы чувствуете, как теплое и легкое напряжение мышц возникает в области ступней ног, икр, бедер, ягодиц. Два–три – вы чувствуете как активное покалывание возникает в мышечном каркасе живота, спины, рук; четыре – вы чувствуете прилив сил, бодрости во всем своем теле, вы хорошо отдохнули, чувствуете ясность в голове, вы уже готовы открыть глаза и активно действовать – пять!».

После проведения упражнения необходимо провести активизирующую самогимнастику. ***Первая фаза:*** руки сомкнуть в замок, потянуться вперед, вверх, разомкнув руки в стороны. ***Вторая фаза:*** «вакуумный» массаж-похлопывание согнутой «раковинкой» ладонью всего тела сверху вниз. ***Третья фаза:*** растереть ладони до ощущения тепла. ***Четвертая фаза:*** массаж ушных раковин сверху вниз пять-десять раз. ***Пятая фаза:*** массаж волосяной части головы пальцами кистей рук (толчковыми движениями) в положении «грабельки» по направлению от ушей, от затылка и лба к макушке три-пять раз. ***Шестая фаза:*** встряхнуть руки и сесть удобно.

После самогимнастики проходит обсуждение того, что смогли или не смогли увидеть члены тренинговой группы на экране мысленного взора. Каждый участник высказывается добровольно.

Информация для интерпретаций тренера (при групповом обсуждении) и, возможно, последующей работы, как групповой, так и индивидуальной

Цветок – самооценка человека: самая низкая – это ромашка, самая высокая – это роза. Работа с цветком-образом помогает посте-

пенно на уровне образного самовосприятия гармонизировать свою самооценку.

Животное – инстинктивная (врожденная, порой мало осознаваемая) природа человека. По типу животного можно понять внутренние потенциальные возможности человека, его некоторые личностные проблемы, например, с саморегуляцей (дикое или домашнее животное, большой взрослый зверь или маленькое животное-детеныш, трусливое или агрессивное животное и т. п.). Работа с животным-образом позволяет постепенно научиться понимать и принимать свою природную сущность, а следовательно, и управлять ею.

Слово, фраза – актуальная потребность(ти) человека, которые не в полной мере человеком осознаются (чем менее структурированное, понятное слово или фраза, тем меньше человек понимает свою потребность, актуальные чувства, переживания, проблемы, внутриличностный или внешний конфликт). Работа над словом, фразой позволяет выстроить «мостик» между эмоциональным и логическим (рациональным) интеллектом, научить человека понимать себя, природу своих поступков, причины беспокойства и т. п.

Упражнение (прощание) «Сердце в подарок».

Цель: эмоциональная стабилизация, позитивное завершение второго дня работы в тренинге.

После завершения второго тренингового дня тренер просит каждого из участников «подарить» сердце, наполненное теплом и светом сидящему справа. Свое доброжелательное отношение можно показывать только взглядом и мимикой. Упражнение считается выполненным, когда круг завершится.

День третий

Притча «Слон и слепцы» [2, с. 62].

Четыре слепца как-то раз попросили смотрителя зоопарка показать им слона. Они договорились встретиться после закрытия зоопарка, чтобы им никто не мешал. Смотритель отвел слепцов к слону и оставил их там. Каждый из слепых людей начал обследовать слона. Один щупал хвост, другой хобот, третий обхватил ногу, четвертый гладил бок слона.

После этого пришел смотритель и вывел слепцов из зоопарка. Выйдя за ворота, четверо людей начали обсуждать, как выглядит слон, по их мнению. И оказалось, что для одного слон – это длинная веревка, тонкая и вьющаяся, для другого – длинный и толстый шланг с двумя отверстиями на конце, для третьего слон оказался плоским и большим блином, для четвертого – столбом, тяжелым и широким, что не обхватить руками. Слепцы начали спорить, доказывая свою правоту. Тут смотритель и сказал, что в споре им ничего не удастся

понять, но если они сложат вместе свои впечатления, то получат полное представление о том, как выглядит слон.

Упражнение (разминка) «Атомы и молекулы».

Цель: активизация работоспособности Т-группы, эмоциональная настройка через контактное взаимодействие.

Участники тренинга начинают ходить в произвольном порядке по аудитории. По команде тренера они должны, взявшись за руки, построить молекулу, не договариваясь между собой. Тренер в своих командах четко обозначает, сколько человек-атомов должно быть в группе-молекуле (два, три и т. д.). В конце тренер называет число, равное количеству участников тренинга, и вся группа должна образовать одну большую «молекулу».

Деловая игра «Мой вклад в команду».

Цель: осознание собственной роли в команде, развитие уважения к другим и признание важности другого (других).

Все участники делятся на подгруппы по три-четыре человека (деление по случайному принципу – жеребьевка).

Каждая команда представляет собой новый отдел студенческого совета университета:

- отдел потусторонней учебной деятельности;
- массово-отгуливающий отдел;
- отдел самбо-йоги и вегетарианства;
- отдельчик мини-проектиков мартовского кролика;
- дизинформационный отдел Широкого Хомса и Доктора Ваксана;
- отдел эгоистов-фасилитаторов;
- отдел партизанско-бардовского воспитания.

Тренер просит каждую команду разработать стратегию работы своего абсурдного отдела для эффективной организации его деятельности:

1) цель и задачи;
2) структура и состав;
3) основные направления деятельности;
4) план мероприятий на учебный год: время, место, тема, цель, форма и возможные средства проведения, целевая аудитория, ответственные лица, планируемый результат.

При этом следует учитывать и собственный вклад в работу своего отдела. После защиты командами проектов каждой подгруппе выставляется оценка путем голосования (смайлы).

По итогам голосования проводится общее награждение.

Время на выполнение задания – 25 мин., на защиту проекта – 5–7 мин.

Обсуждение: просмотр видеоматериалов и дискуссия по вопросам:

1. Что было легко, а что давалось с трудом и почему?
2. Кто вел себя активно, а кто ждал действий от других?

3. Чувствовали ли вы себя частью единой команды?

4. Сработались ли вы как единая команда? (Аргументируйте свои ответы.)

Командный рисунок «Три круга» [2, с. 64–65].

Цель: социометрический срез актуального психоэмоционального настроя (климата) Т-группы, системы внутригрупповых отношений, статуса членов группы; нормализация внутригрупповых отношений, рефлексия.

Важные дополнения к организации и проведению методики:

1. Лист ватмана должен быть не совсем удобным по своему размеру для участников Т-группы, то есть чуть меньше, чем надо. Так создается ситуация управляемого группового напряжения, что позволит более отчетливо увидеть все особенности группового взаимодействия и личностные характеристики членов Т-группы.

2. Каждый шаг в упражнении члены группы должны вначале выполнять мысленно и только после команды тренера «Начали» приступить к его непосредственной реализации. В связи с тем, что при начале выполнения работы выяснится, что кто-то еще из участников Т-группы задумал похожее действие и не позволяет другому члену группы свое действие воплотить уже в сформированном образе, напряжение межгруппового взаимодействия еще усилится. Тренер здесь должен быть «на чеку» и регулировать это напряжение, то есть не доводить его до бесконтрольного состояния.

3. Каждый шаг упражнения заканчивается так же по команде тренера «закончили».

Пояснения к процедуре проведения:

1) прикрепить лист ватмана (лучше строительным скотчем) к поверхности стола. Приготовить на отдельном столе необходимые для работы инструменты (краски, кисти, фломастеры, карандаши, восковые мелки и т. п.);

2) всем членам Т-группы необходимо встать вокруг стола (сидеть нельзя – это создает ситуацию мобильности в передвижении вокруг рисунка).

Общие инструкции:

«1. Каждое действие после оглашения инструкции тренером вначале вы должны выполнить мысленно и только после команды «начали» – приступать к его реализации на полотне.

2. Внимательно следите за указаниями тренера по поводу времени на выполнение того или иного действия, задания.

3. Каждый шаг упражнения заканчивается вами (в не зависимости от того – успели вы или нет) после слов тренера “стоп”.

4. Встаньте вокруг ватмана, прикрепленного к столу, и мысленно определите на нем свое место».

Пошаговая инструкция выполнения упражнения «Три круга»:

1) нарисовать отдельно каждому участнику Т-группы на выбранном поле ватмана свои три круга. Время – 1–2 мин.;

2) украсить свои три круга; время – 2–3 мин.;

3) создать из своих кругов «Свой Мир», установив между ними определенную логическую (содержательную) связь; время – 3–4 мин.;

4) соединить «Свой Мир» с мирами тех участников Т-группы, которые вам очень нравятся и вы с ними очень хотели бы соединиться; время – 4–5 мин.;

5) представьте теперь, что это ваш ОБЩИЙ МИР! Вы должны его сделать визуально и содержательно ЕДИНЫМ. Соедините свои миры в «Общий Мир» с помощью изобразительных средств; время – 5–6 мин.;

6) подготовьте презентацию вашего «Общего мира» для тренера. Для этого вы должны:

- дать название вашему общему миру (имя);
- определить, для чего он предназначен;
- подготовить по «карте» вашего мира экскурсию для преподавателя, объяснив все символы на рисунке и их значение (предназначение) в нем;
- расскажите, что ждет ваш общий мир в будущем и как он будет развиваться;
- обдумайте и примите коллегиальное решение: как вы – творцы и создатели общего мира, поступите с ним после окончания тренинга (сфотографируете на память и торжественно пустите Мир-кораблик по воде; торжественно поместите в капсулу времени с пожеланиями потомкам и т. п.).

Презентация «ОБЩЕГО МИРА» может быть проведена как группой, так и одним-двумя ее представителями. Время на подготовку презентации – 5–7 мин., время на презентацию – 3–5 мин.

Упражнение «Дипломы».

Цель: осознание ценности каждого участника группы, ресурсных возможностей при командном взаимодействии.

Этапы упражнения.

I этап: все члены Т-группы участвуют в жеребьевке и по ее результатам получают номер того участника, которому должны составить текст диплома для награждения. Необходимо определить конкретные качества, действия, умения, компетенции и другие, проявленные в тренинге награждаемым. Затем заполнить форму диплома.

Время выполнения – 5–7 мин.

После завершения задания происходит награждение всех членов тренинга.

II этап: тренер предлагает всем участникам сформулировать и обосновать, за что конкретно нужно наградить Т-группу в целом по результатам работы в СПТ. Предложения обсуждаются и фиксируются на флипчарте.

Коллегиально выбирается спикер, которому предоставляется право произнести благодарственную речь Т-группе за ее успехи и достижения по результатам тренинговой работы. Действие совершается под звуковое/музыкальное сопровождение фанфар. Все участники Т-группы встают и приветствуют процедуру торжественного выступления спикера аплодисментами друг другу.

Упражнение (прощание) «Прощание, повод для новых встреч!»

Цель: позитивное завершение совместной работы в СПТ, создание условий для теплого расставания участников Т-группы, позитивной перспективы их взаимодействия вне группы, переноса опыта работы в СПТ на реальные жизненные ситуации в разнообразных видах деятельности и взаимодействия.

Членам Т-группы дается три-пять минут для того, чтобы придумать и красиво оформить записку-пожелание самому себе для дальнейшего саморазвития (девиз, крылатая фраза, пословица, поговорка и т. п).

Тренер собирает записки и складывает их в «Кубок победителей». Участники Т-группы по одному вытягивают записки-пожелания, читают их вслух. После этого переходят нарисованную на полу «финишную» черту и занимают место для групповой фотографии (фотофиниш).

Предложенная программа тренинга группообразования направлена на развитие умений эффективного и продуктивного взаимодействия в команде, формирование навыков общения в коллективе при выполнении разнообразных видов деятельности.

СПТ командообразования как форма и метод активного и интерактивного обучения вводит студентов в ситуацию осознанной активной деятельности, акцентирует внимание на собственной ответственности за личный и групповой результат работы, мотивирует на формирование необходимых профессиональных компетенций, что способствует личностному и профессиональному самоопределению будущих специалистов.

Список литературы

1. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2008. – 368 с.

2. Афанасенкова, Е. Л. Видеотренинг общения как эффективная форма развития коммуникативной компетентности студентов (в сфере профессий «человек – человек») / Е. Л. Афанасенкова. – Южно-Сахалинск : изд-во «Кано», 2017. – 175 с.

3. Афанасенкова, Е. Л. Возможности использования тренинга общения для повышения коммуникативной компетентности в мультикультурной среде / Е. Л. Афанасенкова // Педагогическая наука и образование: материалы научно-практической конференции СахГУ, посвященной Дню русской науки (Южно-Сахалинск, 8 февраля 2007 г.) / под ред. д-ра пед. наук, проф. П. Н. Пасюкова. – Челябинск : изд. центр УралГУФК, 2007. – С. 82–87.

4. Афанасенкова, Е. Л. Коммуникативный видеотренинг как способ гармонизации системы «Я» и активизации учебно-профессиональной мотивации студентов / Е. Л. Афанасенкова // XXXVI научно-практическая конференция преподавателей, сотрудников и аспирантов СахГУ, 2004. – Режим доступа : http://www.sakhqu.sakhalin.ru (дата обращения: 12.10.2017).

5. Афанасенкова, Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки : монография / Е. Л. Афанасенкова. – Южно-Сахалинск : изд-во «Кано», 2017. – 294 с.

6. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : изд-во «Ось-89», 2009. – 173 с.

7. Душков, Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов ; под ред. Б. А. Душкова ; предисл. Н. Гриценко ; прим. Т. А. Гришиной. – 3-е изд. – М. : Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

8. Журавлев, Д. В. Классификация видов психологического тренинга / Д. В. Журавлев. – Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/ (дата обращения: 12.10.2017).

9. Конович, К. Игры в тренинге: для ума и тела / К. Конович. – СПб. : Речь, 2010. – 128 с.

10. Краткий словарь по социологии / под общ. ред.: Д. М. Гришпани, Н. И. Лапина ; сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с.

11. Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монография / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.

12. Мельник, С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С. Н. Мельник. – Владивосток : изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 73 с.

13. Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

14. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.

15. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, 2000. – 256 с.

16. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Р. Алтунина. – М. : Моск. гос. ун-т, 1999. – 213 с.

17. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 439 с.

18. Социальная психология : словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.

19. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг / сост.: И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.

20. Тренинг? Тренинг… Тренинг!!! : в 3-х кн. – Кн. 1: Основы тренерской методики. – Хабаровск : Винрок Интернешнл, 2004 (данное издание было выпущено в рамках проекта «Предотвращение торговли женщинами на Дальнем Востоке России и в Сибири», реализуемого в рамках Винрок Интернешнл. Поддержка данного проекта была осуществлена Агентством США по международному развитию (USAID) по грантовому договору № 118-A-00-01-00157. Точка зрения, отраженная в данном документе и самим автором, может не совпадать с точкой зрения Агентства США по международному развитию). – 63 с.

21. Фролов, С. С. Социология организаций : учебник / С. С. Фролов. – М. : Гардарики, 2001. – 384 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АФАНАСЕНКОВА Елена Леонидовна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, el_afa@mail.ru

БИРЮЛЕВА Елена Игоревна, магистрант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, psychology@mordgpi.ru

БУКАТОВ Вячеслав Михайлович, доктор пед. наук, профессор МПСУ, заведующий кафедрой педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва, bukatov@mail.ru

ВЕДЯШКИНА Юлия Алексеевна, соискатель в аспирантуре при кафедре психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» по направлению подготовки 37.06.01 «Психологические науки», направленность: 19.00.07 «Педагогическая психология» (научный руководитель: Е. Л. Афанасенкова, канд. психол. наук), заведующая МБДОУ «Детский сад № 1 “Сказка”» г. Корсакова, ds1skazka57@mail.ru

ДЬЯКОНОВА Ольга Олеговна, ассистент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, olgadiakonova@yandex.ru

КУТБИДДИНОВА Римма Анваровна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, rimma.85@list.ru

РУМЯНЦЕВА Людмила Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, lunimarum@yandex.ru

САВИНОВА Татьяна Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, psychology@mordgpi.ru

СУХАРЕВ Александр Владимирович, доктор психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, г. Москва, zavor753@mail.ru

ТЕРЕЩЕНКО Владимир Валерьевич, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный педагогический университет», terechenko2007@yandex.ru

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Коллективная монография

Коллектив авторов:
Афанасенкова Е. Л., Бирюлева Е. И., Букатов В. М.,
Ведяшкина Ю. А., Дьяконова О. О.,
Кутбиддинова Р. А., Румянцева Л. Н., Савинова Т. В.,
Сухарев А. В., Терещенко В. В.

Редакторы-составители:
Афанасенкова Е. Л., Кутбиддинова Р. А.

Корректор В. А. Яковлева
Верстка О. А. Надточий

Подписано в печать 25.12.2018. Бумага «Mondi».
Гарнитура «Times New Roman». Формат 60x84 1/16.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.).
Объем 13,71 усл. п. л. Заказ № 682-18.

Сахалинский государственный университет.
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru,
polygraph@sakhgu.ru