


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



СИНЕНКО Т.Н.

**УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К МЕЖЛИЧНОСТНОМУ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)**

МОНОГРАФИЯ



НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР
КРАСНОЯРСК, 2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



Т.Н. Синенко

**Учебная ситуация
как средство формирования способности будущего
педагога к межличностному взаимодействию
в профессиональной деятельности
(на примере занятий по иностранному языку)**

Монография

Научно-инновационный центр
Красноярск, 2019

УДК 378.121
ББК 74.489.2
С38

Рецензенты:

Терещенкова Е.В., к.п.н, доцент,
директор АНО СПО «Волгоградский колледж отраслевых технологий»;
Колоскова И.В., к.п.н, доцент кафедры педагогики и психологии
«Царицынский Православный университет
преподобного Сергия Радонежского»

Синенко, Т.Н.

С38 Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (на примере занятий по иностранному языку): монография [Электронный ресурс] / Т.Н.Синенко. – Электрон. текстовые дан. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2019. – 188 с. – Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2019/sinenko.pdf> – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer и др.; Acrobat Reader 3.0 или старше.

ISBN 978-5-907208-03-2

DOI: 10.12731/978-5-907208-03-2

В монографии представлено исследование, описывающее формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Данную способность автор рассматривает как проявление личностной компетентности будущего педагога. В монографии описана система учебных ситуаций формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, изложены принципы эффективной реализации потенциала учебных ситуаций как структурных единиц процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

ББК 74.489.2
УДК 378.121

ISBN 978-5-907208-03-2

© Синенко Т.Н., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности	7
1.1 Способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности как проявление личностной компетентности	7
1.2 Потенциал учебной ситуации, направленной на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности	38
Выводы по первой главе	64
Глава 2. Модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности	67
2.1 Модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности	67
2.2 Опытно-экспериментальная работа по реализации модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (на примере занятий по иностранному языку)	83
Выводы по второй главе	128
Заключение	129
Библиография	134
Приложение	158

Введение

Происходящие в современном обществе экономические и социальные, культурные изменения, требуют как от российской системы образования, так и от международного образования, выработать новые подходы к формированию специалиста. При этом необходимо учитывать то, что в мировом образовательном пространстве качество полученного высшего профессионального образования и конкурентоспособность специалиста оценивают исходя из требований компетентностного подхода.

Употребляя термин «качество образования», современные специалисты сферы образования могут иметь в виду: качество обучения; качество обучения и воспитания (образованность); степень развитости личности (психология, философия); количество выпускников школ поступивших в вузы; подготовленность выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений к труду, самоорганизации, продолжению образования, к защите Родины.

В этой связи актуальной является задача подготовки выпускников педагогических вузов способных быть конкурентоспособными на рынке труда, чему должен способствовать обширный личностный опыт, полученный студентом во время обучения. Особую значимость приобретает личностная компетентность педагога и составляющие ее способности. Способность к эффективному межличностному взаимодействию педагога с субъектами образовательного процесса способствует, с одной стороны, формированию духовности и нравственности будущего специалиста сферы образования, а с другой, будет способствовать социальной адаптации будущего педагога к современной жизни. Учитывая то, что под академической мобильностью понимают мобильность студентов и преподавателей, как на европейском, так и на российском (межрегиональном) уровнях, то важным аспектом

международного сотрудничества в сфере образования должно стать стремление понять мир, другого человека и тем самым прийти к лучшему пониманию самого себя, своего предназначения. Способность к эффективному межличностному взаимодействию позволит оценивать явления с позиции другого человека, относящегося, возможно, к другой нации, культуре или социально-экономической формации.

Способность к межличностному взаимодействию особенно важна для специалистов, работающих в системе «Человек – Человек», к которым и относится профессия преподавателя. От личности преподавателя и его профессионально-личностной компетентности зависит эффективность учебно-воспитательного процесса, то насколько успешно он будет транслировать нравственные и моральные основы, что возможно только при правильно организованном процессе межличностного взаимодействия обучающего и обучаемого.

Говоря об обучении как управляемом процессе, мы подразумеваем, прежде всего, оптимизацию образовательного процесса посредством повышения осмысленности усвоения знаний и развития когнитивных способностей студентов; применение современных информационных технологий; развитие способности эффективного межличностного взаимодействия и трансляцию педагогом в процессе межличностного взаимодействия студентам необходимые для будущей профессии навыки, приемы и методы работы.

Полноценное взаимодействие субъектов образовательного процесса не может быть односторонним. Управление образовательным процессом, по сути, является результатом взаимодействия субъектов образовательного процесса. При этом преподаватель выступает как активатор этого процесса, он организует его и управляет им.

Являясь показателем компетентности педагога, межличностное взаимодействие трактуется с разных точек зрения. Понятие

«межличностное взаимодействие» имеет множество трактовок и до настоящего времени сложность и многомерность, условия эффективности межличностного взаимодействия не раскрыты.

Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса, по сути, является внешним проявлением личностной компетентности каждого из участников коммуникации. При этом способность к межличностному взаимодействию рассматривается как новообразование, имеющее в своей основе личностную компетентность будущего специалиста.

Глава 1. Теоретические основы формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

1.1 Способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности как проявление личностной компетентности

В современном интегрированном мировом сообществе, отличительной чертой которого является глобализм, происходит процесс формирования новой стратегии образования. Происходит переосмысление и преобразование системы подготовки педагога, поиск нового содержания образования и новых форм взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе, способствующих формированию личности педагога, соответствующего современным требованиям социума, педагогической науки и практики. В Российской Федерации профессиональная подготовка педагога осуществляется в рамках компетентностного подхода, в рамках которого требования к результату подготовки формулируется на «языке компетенций» (В.А. Адольф (2008), В.И. Байденко (2004), В.А. Болотов (2003), Н.М. Борытко (2007), В.Н. Волкова (2009), Д.А. Иванов (2008), Е.И. Сахарчук (2003), Н.К. Сергеев и В.В. Сериков (2013), Е.Н. Соловова (2004), А.А. Факторович (2010) и др.).

Первоначально термин «компетентность» появился в США в целях описания поведенческих особенностей человека, способствующих его успешности. Термин появился благодаря профессору R.H. White, который определял компетентность как «...эффективное взаимодействие (индивида) с окружающей средой» и рассматривал компетентность как «приобретенную способность» (“achieved capacity”), ученый утверждал,

что на качество выполняемой человеком работы влияют, прежде всего, ожидания индивида, установки и интерпретации [White, 1959].

Позднее, в 1973 году, понятие компетентности получило широкое распространение благодаря работам последователя R.H. White, профессору психологии David Clarence McClelland (1917-1998). По мнению итальянского ученого L. Evangelista (2008) именно D.C. McClelland ввел понятие «компетенция».

Нидерландские исследователи (Stoof A., Martens R.L., Van Merriënboer J.J.G, Bastiaens T.J.), предприняв попытку прояснить значение термина «компетентность», указывают на то, что данному понятию сложно дать определение, так как оно относится к символическим образам (symbolic representation), и, следовательно, не может быть отнесено к реально существующим объектам, так как не имеет аналогового образа (analog representation). Именно символической природой понятия «компетентность» можно объяснить наличие множества определений данного термина.

Опираясь на конструктивизм, нидерландские ученые пришли к выводу о том, что истинно верное определение компетентности с точки зрения сторонников объективизма дать невозможно, в то время как с позиций же конструктивизма существование нескольких определений одного понятия вполне возможно. Согласно Stoof A. в этом случае критерием истинности выступают границы семантического пространства, в контексте которого определение понятия имеет смысл. Следовательно, вместо описания и вербализации понятия «компетентность», конструктивизму свойственно стремиться привлечь внимание к индивидуальным ситуациям и нуждам, потребностям конкретного человека. Однако, поскольку границы понятия компетентности не бесконечны, именно поэтому люди уже имеют представление о том, кто является компетентным в той или иной сфере деятельности.

Заметим, что в поздних работах D.C. McClelland отмечал то, что люди чаще сходятся в своем мнении по вопросу о том, кого назвать выдающимся человеком, чем в том, что именно делает его таковым. D.C. McClelland (1998) доказал, что компетентность имеет поведенческое начало и, следовательно, ее можно формировать в ходе обучения.

Дж. Равен (2002), описывая структуру компетентности подчеркивает необходимость наличия у специалиста компетентности, способствующей самореализации в социуме как в контексте профессии, так и вне профессиональной деятельности.

Зарубежные (R.H. White, D. McClelland, G. Cheetham, G. Chivers, L.M.Spencer & S.M.Spencer и др.) и отечественные (А.К. Маркова и др.) исследователи среди многообразия компетенций выделяют личностную компетентность специалиста. По мнению ученых из Великобритании G. Cheetham, G. Chivers личностная компетентность представляет собой достаточно устойчивые характеристики личности, которые позволяют специалисту эффективно и качественно выполнять свои трудовые обязанности, стать успешным в своей сфере деятельности.

Согласно выводам профессора психологии D. McClelland (1917 – 1998) компетенции представляют собой поведенческие характеристики и, более того, он полагал, что как интеллект, так и индивидуальность специалиста можно сформировать в процессе обучения и развития.

L.M. Spencer и S.M. Spencer (1993) рассматривают компетентность в качестве личностной характеристики индивида, которая является своего рода предпосылкой, своеобразным маркером, указывающим на возможность эффективного и качественного выполнения определенной работы или на правильно принятое решение в случае возникновения сложной ситуации. Мотивы с точки зрения L.M. Spencer и S.M. Spencer, являются своеобразной движущей силой поступков индивида, именно они определяют поведение человека, при этом черты характера они

рассматривают как физические характеристики, которые являются своеобразным ответом на окружающую человека информацию или ситуацию (ситуации). Под «я»-концепцией понимают ценностные установки человека, его представления о самом себе. Знание рассматривают как информацию, которой человек владеет в определенных областях, а навык – способность человека выполнить определенную физическую работу или решить умственную задачу.

Ученые G. Cheetham и G. Chivers, разрабатывая модель профессиональной компетентности, выделили личностные компетенции наряду с когнитивными, функциональными, этическими и мета-компетенциями. G. Cheetham и G. Chivers пришли к выводу о том, что личностная компетентность включает в себя как поведенческие характеристики, необходимые специалисту для успешного выполнения работы, так и ценностные основания профессиональной деятельности. К личностным компетенциям исследователи отнесли те характеристики личности, которые являются наиболее устойчивыми и способствуют эффективному выполнению профессиональных обязанностей [Cheetham, 1996].

Позднее, в 2000 году, этическая компетентность также была отнесена к личностным компетенциям, что повлияло на смысл, вкладываемый в термин «личностная компетентность», так как теперь данное понятие включало такие личностные характеристики специалиста как: личное мнение, профессиональные ценности, способность принимать основанные на них решения в ходе возникающих рабочих ситуаций [Winterton, Delamare, 2005].

По мнению российского исследователя А.К. Марковой понятие «личностная компетентность» включает в себя такие характеристики как: навыки личностной саморегуляции, приемы личностного самовыражения и

саморазвития, средства противостояния профессиональным деформациям личности [Маркова, 2003].

В.И. Андреев в составе профессионально-личностной компетентности педагога (наряду с управленческой, методической и социальной компетенциями) выделяет индивидуальную компетенцию, под которой понимает способность педагога к самоорганизации и самоуправлению, к общению. Именно индивидуальная компетенция, согласно В.И. Андрееву, ответственна за личностный рост педагога [Андреев, 1994].

С тем, чтобы уточнить понятие «личностная компетентность» мы обратились к работе коллектива российских ученых (В.Н. Волкова, В.Н. Козлови др.), который провел исследование требований, предъявляемых работодателями к молодым специалистам. Исследование показало, что работодатели заинтересованы в ответственных, внимательных и коммуникабельных специалистах. Более того, на первое место (по значимости), работодатели поставили личностные качества молодого специалиста, а затем уже владение навыками пользователя ПК, наличие опыта работы по специальности, наличие специальных знаний и владение английским языком [Волкова, 2009].

Как подчеркивает Н.В. Тельтевская, «одним из приоритетных направлений решения проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов является ориентация вузовского образования на реализацию компетентностного подхода, охватывающего наряду с конкретными знаниями такие категории, как способности, готовность человека к использованию усвоенных знаний и способов деятельности на практике для решения различного рода поставленных перед ним задач» [Тельтевская, 2013, с. 75].

Таким образом, проведенный анализ работ российских ученых, посвященных личностной компетентности, позволяет нам сделать вывод о

том, что в современном профессиональном сообществе на первый план (наряду с профессиональными навыками) выходят личностные характеристики специалиста. Следовательно, именно личностная компетентность является основным критерием отбора специалистов со стороны работодателей [Синенко, 2010].

Наибольший интерес для нашего исследования представляют работы, в которых личностная компетентность рассматривается в контексте профессиональной деятельности педагога. Так, Е.И. Сахарчук, исследуя проблему управления качеством подготовки специалистов сферы образования, качество результата этой подготовки определяет по уровню сформированности профессионально-личностной компетентности, инвариантными признаками которой называет мотивированное стремление к непрерывному профессионально-личностному образованию, владение профессионально-нравственными ценностями, системное видение педагогической реальности, креативность и способность к профессионально-личностной рефлексии [Сахарчук, 2003].

Изучая труды, посвященные вопросам моделирования педагогической компетенции, мы обратились к работам В.Н. Введенского, который рассматривает компетентность в качестве личностной характеристики. В.Н. Введенский отмечает тот факт, что в педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально-значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» [Введенский, 2003, с. 51].

Сквозь призму опыта рассматривают понятие «компетентность» Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, определяя компетентность как «опыт

эффективного выполнения деятельности, приобретенный в творческом сотрудничестве с мастером» и подчеркивая то, что компетентность носит индивидуальный, личностный характер, так как каждый субъект создает свою собственную компетентность в результате индивидуального творчества и саморазвития, владения целостной ситуацией деятельности. Формирование компетентности происходит путем переноса ранее полученного будущим педагогом опыта из учебной ситуации в ситуацию профессиональной деятельности. Согласно Н.К. Сергееву и В.В. Серикову «перенос опыта – это еще умение поместить себя в требуемое состояние, настроиться на достижение цели, целостно представить ситуацию, быть уверенным в том, что располагаешь необходимым инструментарием» [Сергеев, Сериков, 2013, с. 227].

И.Б. Котова пишет: «В целом, современный компетентностный подход преодолевает традицию рассмотрения личностного и профессионального развития как автономных психических процессов. Он постулирует, что успешность в работе и удовлетворенность ею определяются перспективами и уровнем его развития как личности, а не только соответствием отдельных его качеств требованиям профессиональной деятельности» [Котова, 2010, с. 13].

Проведенный нами анализ подходов зарубежных и российских исследователей к трактовке личностно-профессиональной компетентности показывает, что они связывают понятие личностной компетентности не только с поведенческими характеристиками, но еще и с навыками эффективного взаимодействия в различных ситуациях. Так, например, австрийская квалификационная система рассматривает личностные компетенции как готовность специалиста к совершенствованию навыков и мотивацию к отношениям, то есть, к взаимодействию как на работе, так и в повседневной жизни.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что полноценное педагогическое образование направлено на развитие в качестве основополагающего базиса способности будущего педагога к эффективному взаимодействию в профессиональной деятельности. С одной стороны, эта способность является основой для профессионального становления педагога в начале его обучения в вузе, с другой стороны она же выступает в качестве результата (пусть и промежуточного на пути дальнейшего профессионального становления и последующего совершенствования) по окончании высшего учебного заведения [Синенко, 2009, 2012].

Под педагогическими способностями (вслед за Т.Н. Мишиной) мы понимаем «совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Педагогические способности – это своего рода «проекция педагогической деятельности на личность», сложная, слитная и многогранная психологическая категория». В структуре педагогических способностей Т.Н. Мишина выделяет ряд «частных способностей»: личностные (расположенность педагога к воспитанникам, самообладание, самоконтроль), дидактические (речевая способность, академические способности и способность объяснять), организационно-коммуникативные (общение и организаторские способности) [Мишина, 2007, с. 457- 458].

Мы обратились к трудам российских и зарубежных исследователей – В.В. Болучевской, В.Д. Веблера, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, В.В. Краевского и А.В. Хуторского, с тем, чтобы выявить профессионально-значимые качества педагогов, которые можно рассматривать в качестве маркеров способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 1.

В результате анализа приведенных в таблице данных, становится очевидно, что в настоящее время наиболее востребованными являются педагоги с навыками работы в команде, навыками эффективного общения, подготовленные к работе в условиях международного сотрудничества, т.е. специалисты, которые обладают способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности [Синенко, 2012].

Таблица 1

Профессионально – значимые качества педагога

Исследователь	Профессионально – значимые качества педагога
В.В. Сериков (1999)	Самореализация на основе профессиональной мотивации; профессиональная и личностная рефлексия, ответственность за принимаемые решения; отстаивание своих убеждений; диалогичность деятельности, способность к самоизменению в процессе педагогического общения.
В.А. Сластенин (2004)	Организованность, контроль тревожности, умение приходить к компромиссам, неконфликтность, сотрудничество с другими членами коллектива.
В.Д. Веблер (2005)	Активность, дружелюбие, самокритичность, готовность корректировать свою деятельность в соответствии с критикой студентов, способность к рефлексии, высокая ответственность, способность заинтересовать учащихся своим предметом, стимулировать интерес, способствовать развитию независимого мышления, мотивировать учащихся к более высоким достижениям, к интеллектуальному росту, справедливость, способность к сотрудничеству.
Хьюберт Рамперсад (2005)	Умение анализировать, системное мышление, навыки общения, стрессоустойчивость, инициативность и умение брать на себя риск, уверенность в себе, способность отстаивать свою позицию.
В.В. Краевский	Эмоциональная саморегуляция и самоподдержка,

А.В. Хуторской (2007)	непрерывное самопознание и психологическая грамотность, культура мышления, культура поведения, владение способами безопасной жизнедеятельности.
В.А. Сонин (2007)	Эмпатийность и толерантность, интеллектуальные и эмоциональные особенности межличностного взаимодействия, ориентация на общечеловеческие ценности, профессиональная рефлексия, панорамное видение ситуации и детских проблем, адекватная самооценка, коммуникативная гибкость, высокая нравственность, высокий интеллект, доброта, педагогическая наблюдательность, общительность, пластичность поведения, организованность, эмоциональность.
Д.А. Иванов (2008)	Способность к самореализации в данном обществе
В.Н. Волков, В.Н. Козлов и др. (2009)	Способности, связанные с умением выражать чувства и отношения; способность к самокритике, навыки социального взаимодействия и сотрудничества, умение работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.
В.В. Болучевская (2010)	Образованность, интеллект, активность, энергичность, инициативность, справедливость, доброта, забота о людях, терпимость, тактичность, ответственность, трудолюбие, организаторские способности, мудрость, жизненный опыт, коммуникабельность, уравновешенность, целеустремленность, честность, гибкость, открытость, альтруизм, искренность, принципиальность и независимость, самостоятельность.
Н.К. Сергеев, В.В. Сериков (2013)	Стремление к самоорганизации в педагогической деятельности, владение набором апробированных на собственном опыте способов решения задач педагогической деятельности, навыки работы в проблемных условиях, рефлексия, самоконтроль.

Обратимся к определению понятия «способность», данному Б.М. Тепловым., согласно которому способности определяются как «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а только такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности какой-либо деятельности или многих деятельностей. Они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но ... могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [Теплов, 1961, с. 10-11].

В.Д. Шадриков подчеркивает связь способностей и успешности человека и определяет способности в качестве свойства функциональных систем мозга, который реализует функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации и имеет индивидуальную меру выраженности, которая проявляется в успешности и качественности выполняемой деятельности [Шадриков, 1991].

М.И. Еникеев считает, что способности определяются теми требованиями, которые предъявляются человеку самим процессом выполняемой им деятельности, ее разнообразием и содержательностью. М.И. Еникеев определяет способность как «совокупность врожденных анатомо-физиологических и приобретенных регуляционных свойств, которые определяют психофизиологические возможности индивида в различных видах деятельности», рассматривая способности в качестве меры соответствия свойств личности требованиям определенного вида деятельности [Еникеев, 2009, 268].

Мы разделяем мнение С.А. Смирнова и И.Б. Котовой, определяющих педагогическое взаимодействие следующим образом: «Педагогические взаимодействия – это преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), целью которых являются изменения в

поведении, деятельности и отношениях ребенка» [Смирнов, Котова, 2004, с. 9].

Специфической особенностью педагогической деятельности является совместное “жизнетворчество” участников образовательного процесса (Б.Д. Эльконин, Б.С. Гершунский, А.Н. Джуринский, Ю.Н. Кулюткин), межличностное взаимодействие учащегося и педагога в различных учебных ситуациях. Раскрывая сущность способности к межличностному взаимодействию, мы обратились к трудам российских и зарубежных психологов, а именно к работам А.В. Мудрика, О.А. Верхозиной, Э.Ф. Зеера, А.А. Леонтьева, М.Ю. Кондратьева, П. Вацлавика, Дж. Бивина, Д. Джексона и других ученых. Изучая научную литературу с целью выявления особенностей межличностного взаимодействия в педагогической деятельности, мы обнаружили, что это понятие очень тесно связано с понятием общения в педагогической деятельности. Изученные нами работы российских и зарубежных ученых позволили выделить несколько подходов относительно соотносительности понятий «общение» и «взаимодействие».

Первая группа ученых (М.Ю. Кондратьев (2008), А.В. Мудрик (1989) и др.) рассматривает педагогическое общение в качестве более широкого понятия, первичного по отношению к взаимодействию. М.Ю. Кондратьев отмечает, что основными характеристиками межличностного взаимодействия в педагогической деятельности как интерактивной стороны общения являются предметность (наличие определенного объекта требующей совместного решения задачи, служащего предметом данного межличностного взаимодействия), эксплицированность, рефлексивная неоднозначность и ситуативность [Кондратьев, 2008].

Вторая группа исследований объединяет работы, в которых понятия «общение» и «взаимодействие» отождествляются. Так, например, зарубежные ученые П. Вацлавик, Дж. Бивин и Д. Джексон, исходя из того,

что у человека не может не быть поведения, пришли к выводу о том, что человек не может не вступать в коммуникацию (то есть не может не взаимодействовать с окружающими его людьми), так как «любое поведение в ситуации взаимодействия обладает информационной ценностью, т.е. является коммуникацией, становится очевидным, что как бы человек ни старался он не может не вступать в коммуникацию. Активность или пассивность, слова или молчание – все это передает информацию: влияет на других людей, которые, в свою очередь, не могут не ответить на эту коммуникацию и, следовательно, сами в нее вступают». Более того, П. Вацлавик и Дж. Бивин подчеркивают, что «невозможность не вступать в коммуникацию делает все ситуации, в которые включены два или более человека, межличностными, коммуникационными» [Вацлавик, 2001, с. 11- 25].

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что именно межличностное взаимодействие является естественной, природосообразной основой педагогической деятельности, позволяющей участникам образовательного процесса как транслировать ранее усвоенные знания, умения и навыки, так и познавать новые смыслы, усваивать новые знания, и апробировать их на практике в процессе учебной деятельности.

Близок к отождествлению понятий «общение» и «взаимодействие» Н.Н. Обозов. Согласно Н.Н. Обозову межличностное общение является процессом, позволяющим реализовать готовность, способность к межличностному взаимодействию, в том случае если способность к межличностному взаимодействию была сформирована ранее; ученый считает, что общение является специфическим взаимодействием, которое характеризуется взаимным обменом мыслями и чувствами [Попикова, 1998].

Мы разделяем точку зрения исследователей-психологов третьей группы, рассматривающих общение в качестве элемента взаимодействия.

В данную группу исследований входят работы таких ученых как А.А. Бодалев, О.А. Верховина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя. Согласно А.А. Леонтьеву, структура такой категории как «взаимодействие» определяется, прежде всего, трудовыми функциями и вносимым каждым членом коллектива вкладом в совместную деятельность. Общение, «непосредственно включенное в деятельность, и ее регулирующее», является элементом, стороной взаимодействия (особенно если речь идет об исполнительской фазе деятельности) [Леонтьев, 2001, с. 53].

В работе «Психология общения» А.А. Леонтьев, подчеркивая специфику педагогической деятельности, пишет о том, что она невозможна без межличностного взаимодействия, а общение субъектов образовательного процесса в этом случае подчинено целям и задачам педагогического процесса. Мы разделяем точку зрения А.А. Леонтьева о том, что общение выступает в качестве одного из «факторов интеракции или, если быть более точным, - совокупность таких факторов», которые становятся (согласно Т. Шибутани (1969) коммуникативными в ситуациях взаимодействия [Леонтьев, 2008, с. 29].

Таким образом, изучив работы как российских, так и зарубежных ученых мы пришли к выводу о том, что способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности является проявлением его личностной компетентности, осуществляемым посредством установления педагогически целесообразных контактов со всеми субъектами образовательного процесса [Синенко, 2010].

На основе проведенного анализа работ российских исследователей (В.Д. Веблер, В.Н. Волков, О.Ю. Ефремов, В.Н. Козлов, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Сонин и др.) нами были выявлены функции способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, которые она реализует в целостной структуре личностной компетентности, и соответствующие

этим функциям личностные качества, которые рассматриваются нами как структурные компоненты исследуемой способности [Синенко, 2010, 2011].

Перцептивная функция способности будущего педагога к межличностному взаимодействию *нацелена на адекватное восприятие субъектами педагогического процесса друг друга, направлена на установление взаимопонимания субъектов образовательного процесса и, как следствие, обеспечивает эффективное взаимодействие.*

По мнению О.Ю. Ефремова именно перцептивные навыки проявляются в умении понимать вербальное и невербальное поведение партнера в ходе коммуникации; позволяют адекватно воспринимать человека, не искажая приписыванием каких-либо свойств, отраженных сознанием воспринимающей личности [Ефремов, 2010].

Спецификой межличностного восприятия является интерпретация человеком поведения другого человека на основании внешних данных, адекватность интерпретации зависит от того, насколько это «воспринятое» может быть сопоставлено с системой общественных отношений.

При работе в группе «познание людьми друг друга предполагает как непосредственное восприятие другого человека, так и опосредствованное его восприятие через его деятельность, через деятельность его группы. Группа, являясь субъектом деятельности, также приобретает особые черты как субъект восприятия. Групповая деятельность, включается, таким образом, в опосредование всех форм социальной перцепции как важнейшая и необходимая переменная» [Андреева, Донцова, 1981, с.71-72].

Спецификой педагогической деятельности является то, что у педагога должна быть развита потребность в осознании встречного восприятия отношения к себе ученика (что является невозможным при недостаточно развитой у педагога способности к перцепции). В противном случае педагог будет «потенциально готов ориентироваться только на себя

и свои эгоцентрические цели, так как он внутренне игнорирует ученика как субъекта», сам же педагог в этом случае, по словам Роджерса, станет «приводным ремнем для передачи знаний» [Роджерс, 2004].

Адаптивная функция способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности *проявляется в том, что эта способность порождает у педагога потребность в постоянном самосовершенствовании, способствует его профессиональному росту и творческой реализации.*

Исходя из того, что Человек отличается от других живых существ тем, что постоянно находится в межличностном обмене, Г.К. Салливен определяет личность как относительно устойчивый образец повторяющихся межличностных ситуаций, характеризующих жизнь человека, подчеркивая, что значимые изменения в межличностном взаимодействии происходят при условии изменения личности.

Н.В. Тельтевская подчеркивает, что взаимодействие участников процесса обучения оказывает влияние на формирование жизненных планов и самореализацию субъектов образовательного процесса. Более того, именно в таком взаимодействии «передаются нормы культуры и развиваются культурные интересы, что, безусловно, влияет на формирование личности» [Тельтевская, 2011, с. 96].

М.Т. Громкова рассматривает адаптивность как критерий взрослости, характеризуемый наличием у субъекта образовательного процесса определенных коммуникативных навыков межличностного взаимодействия: умения договариваться, избегать конфликтов и приходить к взаимопониманию, процесс образования рассматривается как распространение осознанности во внутреннее (образованность становится естественным состоянием человека) и во внешнее (ситуации окружающего мира). «Если осознанность не проявляется в поведении, в культуре действий – образование оказывается не для жизни, не для практики, оно не

выполняет своего главного предназначения – не способствует социальной адаптации» [Громкова, 2003, с. 72].

С другой стороны, проявление адаптивной функции способности к межличностному взаимодействию возможно в виде выполнения педагогом социальных требований, норм, стремления соответствовать требованиям администрации, то есть подчиняться, прежде всего, требованиям внешней среды. Возможно и другое проявление адаптивной функции, которое может привести к попыткам педагога подчинить окружающих его субъектов образовательного процесса (учеников, родителей учащихся) целям, требованиям и интересам учителя. Противостоять негативным проявлениям адаптивной функции способности будущего педагога к межличностному взаимодействию может самоконтроль.

Посредством прилагаемых усилий по корректировке своих личностных характеристик, представлений и поведения (т.е. при наличии у будущего педагога самоконтроля и при условии ответственного отношения к себе, своему будущему, и, следовательно, к своей профессиональной деятельности как части своей жизнедеятельности) личность стремится не только приспособиться к партнеру по взаимодействию, «вписаться» в значимую социальную группу, но и стать для этой группы «значимым лицом». Н.И. Сарджвеладзе доказал, что адаптивная активность личности обладает направленностью не только на внешнее, социальное окружение, но и на собственное внутреннее состояние (работа над свойствами своего характера, недостатками или достоинствами). Личностью проводится работа по самопреобразованию, она изменяется, стремясь к внутренней и внешней адаптации. Личность стремится не только соответствовать требованиям социума, но и «оправдать доверие относительно самой себя, сообразовать линию поведения системе требований к себе», что возможно только при наличии

у педагога такого личностного качества как самоконтроль [Сарджвеладзе, 1989, с. 86-87].

Исследование А.В. Косимцевой выявило, что во взаимодействии с человеком для студентов было наиболее важным отношение к другому (34,58%), отношение к миру, человечеству, к себе имело одинаковое значение (32,71%). Данные исследования указывают на то, что будущие педагоги осознают, что педагогическая деятельность находит свое «продолжение» в жизнедеятельности учащихся. Следовательно, будущие педагоги в полной мере должны осознавать важность такого личностного качества как самоконтроль, так как без навыков самоконтроля невозможно эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса [Косимцева, 2007].

Координационная функция способности педагога к межличностному взаимодействию проявляется в том, что педагог организует деятельность ученического коллектива и самого себя как субъекта педагогической деятельности. Для достижения высокой эффективности при координации деятельности коллектива педагог должен уделять внимание тонкостям эмоциональных состояний, обладать способностью поставить себя на место другого человека (т.е., согласно А.А. Огаркову, обладать «организационной проницательностью»), быть энергичным руководителем коллектива, способным направлять деятельность в нужном направлении.

Реализация координационной функции способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности позволяет педагогу заинтересовывать учащихся своим предметом, поскольку педагог в ходе работы оказывает влияние на развитие личностных качеств учащихся посредством стимулирования их потребностно - мотивационной сферы, оказывая влияние на учебно-познавательную активность и нравственное и эстетическое формирование,

развитие творческих способностей и задатков, способствуя утверждению достоинства учащихся в процессе межличностного общения, то есть обладать практическими навыками организаторской деятельности [Харламов, 2004].

Педагог должен проявлять готовность к организаторской деятельности со всеми субъектами образовательного процесса, так как только при учете интересов всех заинтересованных сторон (учащихся, педагогов, родителей, администрации) возможно создание благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной деятельности преподавателей, студентов и других субъектов образовательного процесса.

Педагог должен владеть навыками как эффективной организации своей деятельности по изложению учебного материала (умение правильно планировать собственную деятельность, правильно распределять работу во времени и осуществлять контроль сроков выполнения поставленных задач), так и организации своего собственного поведения в реальных условиях и способности к организации ученического коллектива [Буланова-Топоркова, 2006].

Координационная функция проявляется в умении рационально организовывать свою деятельность для повышения эффективности образовательного процесса.

Как отмечает И.Ф. Харламов, данная функция обусловлена тем, что при совместной работе педагогов возникает необходимость в «согласовании их педагогических усилий по обучению и воспитанию учащихся, координации их деятельности и осуществления единого подхода к детям. Подобную работу необходимо также проводить с родителями учащихся и привлекать их к совместной со школой воспитательной работе» [Харламов, 2004, с. 488] .

Именно координационная функция позволяет организовывать усилия участников образовательного процесса, то есть, с одной стороны, данная

функция позволяет организовать ученический коллектив таким образом, чтобы активизировать учебную деятельность учащихся, влияя на познавательную активность учащихся и правильно организовывать их самостоятельную работу. С другой стороны она указывает на необходимость правильной организации собственной деятельности самого педагога.

Учитель должен уметь определять конкретные задачи по обучению и воспитанию субъектов образовательного процесса, иметь навыки целесообразного распределения заданий и поручений, осуществлять ненавязчивый, тактичный контроль за ходом деятельности (И.Ф. Харламов), владеть навыками диагностирования учебной деятельности (П.И. Пидкасистый) – все это требует от преподавателя навыков правильной организации учебного процесса в целом, а следовательно и наличия организаторских способностей у преподавателя (навыков быстрого перехода от одного вида работы к другому, умения заинтересовать своим предметом, наличие личностных качеств, способствующих функционированию этих умений (самостоятельности, стремления к работе в сотрудничестве и пр.). Организаторские умения педагога являются компонентом способности к межличностному взаимодействию, позволяющим реализовать координационную функцию.

Рефлексивная функция способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности проявляется в стремлении адекватно воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с субъектами образовательного процесса, нацеленности на познание своего внутреннего мира и самосовершенствование, тщательном анализе результатов своих действий в прошлом и настоящем, стремлении иметь целостное представление о содержании своей профессиональной деятельности.

Для реализации данной функции необходимо наличие рефлексии, что предполагает (согласно Немову Р.С.) во-первых, обращенность сознания человека на самого себя и на познание собственных психических состояний и процессов; во-вторых, анализ человеком своих переживаний и чувств, размышления над собственным опытом, поступками; в-третьих, рефлексия рассматривается в качестве синонима термина «интроспекция» [Немов, 2007, 371].

В социальной психологии (Коломинский Я.Л.) рефлексию определяют как «способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы», а под перцепцией понимают способность субъекта к восприятию и оцениванию основных параметров межличностных взаимоотношений других членов группы. Коломинский Я.Л. пришел к выводу о том, что *«речь должна идти не столько о двух различных процессах, сколько о единой перцептивно-рефлексивной оценочно-самооценочной деятельности, которая в одном случае в качестве объекта имеет преимущественно социально-психологическую ситуацию субъекта, а в другом – относительно внешние для него внутригрупповые социально-психологические процессы»* (курсив автора) [Коломинский, 2010, с. 364].

Несмотря на то, что в педагогику понятие рефлексия вошло сравнительно недавно, в педагогической науке и педагогической психологии данной теме посвящены множество работ. На особую значимость рефлексивности в педагогическом процессе указывают Ф.У. Базаева (2004), А.А. Бодалев (1996), Н.М. Борытко (2010), И.А. Брюхова (2010) В.Д. Веблер (2005), Н.Д. Джига (2009), Е.И. Пассов (2010), Е.И. Сахарчук (2005), В.В. Сериков (1999), В.А. Слостенин (2005), В.А. Сонин (2007) и др.

Выявленным нами функциям способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности соответствуют

профессионально-значимые личностные качества педагога, которые мы рассматриваем как компоненты способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, а именно: эмпатия, самоконтроль, организаторские способности и рефлексия [Синенко, 2011, 2012].

С тем, чтобы лучше понять сущность способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, рассмотрим вышеуказанные структурные компоненты исследуемой нами способности более подробно.

Эмпатия - одно из основных личностных качеств педагога, которое мы рассматриваем в качестве структурного компонента способности педагога к межличностному взаимодействию. Эмпатия, являясь структурным компонентом способности педагога к межличностному взаимодействию, способствует реализации перцептивной функции. Педагог получает возможность в полной мере обратиться к своему «Я», проявить свои способности и, как следствие, принимать участие в эффективном межличностном взаимодействии.

На исключительную важность эмпатии в своих работах указывают такие ученые как В.Д. Веблер (2005), В.А. Сонин (2007) и др. С одной стороны, именно эмпатия способствует межличностному взаимодействию субъектов образовательного процесса, проявляясь во внимательном отношении педагога к учащимся, сопереживании и сочувствии в случае возникающих у них трудностей, побуждает педагога приходить на помощь другим субъектам образовательного процесса в случае необходимости. Педагог, который не способен относиться к ученику по-доброму, с пониманием, то есть педагог, не обладающий таким личностным качеством как эмпатия, не способен адекватно воспринимать чувства растерянности или страха, которые порой возникают у ученика в процессе обучения, например, при изучении нового материала. Более того, именно

благодаря эмпатии педагог получает возможность плодотворно взаимодействовать, приходя к согласию как с окружающим его социумом (учениками, коллегами, родительским коллективом), так и с самим собой. Эмпатия проявляется в ориентации педагога на общечеловеческие ценности. Эмпатия, являясь структурным компонентом способности педагога к межличностному взаимодействию, проявляется во владении учителем педагогической наблюдательностью и в стремлении к познанию Другого. Признаком эмпатии является и то, что педагог (обладающий эмпатией) всегда стремится проанализировать, осознать встречное восприятие и отношение к себе участников образовательного процесса (учащихся, родительского коллектива, коллег), так как без этого невозможно установление взаимопонимания субъектов педагогического процесса и, как следствие, эффективное взаимодействие.

Самоконтроль, являясь структурным компонентом способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, представляет собой основу для реализации адаптивной функции. Именно самоконтроль (В.А. Сластенин (2004), В.Д. Веблер (2005), В.В. Краевский (2007), Н.Б. Энкельманн (2005) способствует успешной адаптации человека к окружающей его социальной среде, которая зависит от ряда факторов: эмоционального состояния личности, уровня самоконтроля, от того, как человек расценивает разворачивающуюся в данный момент времени ситуацию, насколько ответственно подходит к решению поставленных задач, претворению в жизнь поставленных перед собой целей

Самоконтроль выступает в качестве структурного компонента способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности и реализует адаптивную функцию, так как позволяет педагогу взглянуть на себя как на субъекта во взаимодействии с миром (т.е. осуществлять контроль своей собственной

субъектности с позиции значимого Другого), взглянуть на себя с позиции субъекта собственной деятельности и контролировать себя как субъекта эмоционально-ценностного отношения к самому себе (то есть осуществлять самоконтроль оценочного уровня). Развитый самоконтроль позволяет педагогу построить личностно-развивающее взаимодействие как пространство, фасилицирующее личностный рост его участников (Е.Е. Щербакова).

К признакам самоконтроля следует отнести: владение педагогом навыками эмоциональной саморегуляции, проявление коммуникативной гибкости педагога, стремление педагога к сотрудничеству и постоянному самообразованию.

Организаторские умения представляют собой основу для реализации координационной функции способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Данный структурный компонент, прежде всего, позволяет педагогу рационально организовать как собственную деятельность, так и учебную деятельность субъектов образовательного процесса, прививать учащимся навыки работы в команде (В.Н. Волкова, В.Н. Козлов и др. (2009), В.А. Сонин (2007), И.Ф. Харламов (2004)).

Современный педагог должен обладать умением вести учащихся за собой, включать их в разнообразные виды деятельности с целью повышения результативности обучения, уметь заинтересовать учащихся преподаваемой дисциплиной, правильно распределять учебное время, координировать деятельность субъектов образовательного процесса. Организаторские способности позволяют педагогу обеспечивать включение учащихся в разнообразные виды деятельности, способствуют такой организации деятельности коллектива педагогом, позволяя преобразовать коллектив из объекта в субъект образовательного процесса.

К признакам сформированности организаторских способностей относятся: умение координировать усилия участников педагогического процесса, рациональная организации педагогом собственной профессиональной деятельности.

Рефлексия – является основой для реализации рефлексивной функции способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Профессионально-личностная рефлексия педагога, согласно Е.И. Сахарчук, «определяется его ожиданиями и требованиями к себе как профессионалу» [Сахарчук, 2005, с. 77-79]. Именно рефлексия позволяет воспринимать педагогическую реальность объективно, дает возможность познавать свой внутренний мир и сопоставлять себя в прошлом и настоящем с тем, чтобы анализировать и корректировать свою деятельность, стремиться к самообразованию и самосовершенствованию.

Н.Д. Джига, характеризуя личностную рефлексия, замечает, что процесс осмысления собственных поступков субъектами приводит наряду с изменением отношения субъекта к собственному «Я» (проявляется в виде поступков), еще и в перемене отношения субъекта образовательного процесса к знаниям и умениям. Таким образом, рефлексия в своем современном понимании, рассматривается Н.Д. Джигой как условие самосовершенствования студента и формирования отношения к образовательному процессу как процессу управления – соуправления – самоуправления. Последнее приводит субъекта образовательного процесса к осознанию своего личностного права на изменение заданной модели обучения, поведения или деятельности с учетом особенностей учебной ситуации [Джига, 2009].

Благодаря способности к рефлексии будущие педагоги в условиях лично-ориентированной педагогической триады «управление – соуправление – самоуправление» из объекта (при управлении

образовательным процессом) превращаются в объекты и субъекты при соуправлении и становятся субъектами (в процессе самоуправления) ради своего самоизменения, совершенствования и развития.

Исследовав рефлексию, Е.Н. Соловова выявила наличие связи между ее элементами: ситуацией и целями, лежащими в основании данной ситуации; позициями рефлекслируемого и рефлекслирующего субъектов образовательного процесса; пониманием ситуации ее участниками и их вербальными навыками, позволяющими участникам правильно зафиксировать данную ситуацию; действиями участников ситуации и адекватным выбором данных действий; действиями и морально-этическими принципами, нормами поведения участников ситуации; имеющимися знаниями и потребностями в новых знаниях для решения новой задачи [Соловова, 2002].

Педагогу необходимо владеть рефлексивной культурой (воздерживаться от жесткой алгоритмизации учебной деятельности, позволять субъектам образовательного процесса педагогического вуза принимать участие в соуправлении, самим контролировать процесс своего саморазвития). Рефлекслируя, осознавая причины и следствия своих собственных действий и предоставляя свободу действий (адекватную дидактическим целям конкретной учебной ситуации) студентам, разрабатывая учебные ситуации, нацеливающие субъектов образования на рефлексивный поиск, вузовский преподаватель может способствовать формированию рефлексии как составляющей способности будущего педагога к межличностному взаимодействию.

С рефлексией педагога связано формирование ряда профессиональных умений в области планирования обучения, определения педагогом перспектив собственного профессионального роста, а именно: адекватное восприятие и оценка своих взаимоотношений с участниками

образовательного процесса, умение анализировать результаты своих действий, стремление к самосовершенствованию.

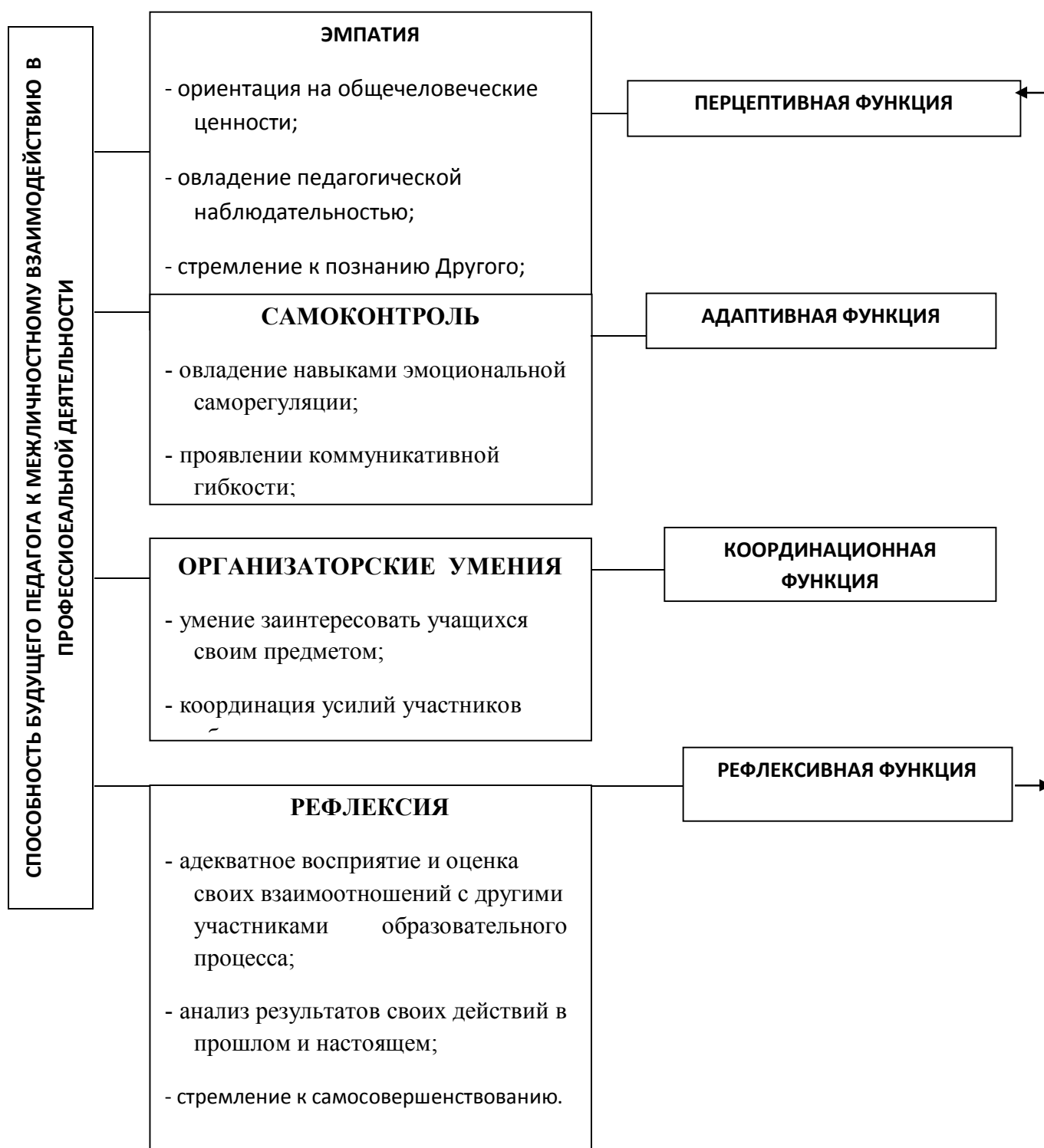


Рис. 1. Структурно-функциональная модель способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Структурно-функциональная модель способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности приведена выше (рис. 1).

В рамках целостного подхода процесс профессиональной подготовки специалистов сферы образования представляет собой целостность, которая характеризуется непрерывным движением, развитием. Согласно В.С. Ильину существуют четыре уровня ее становления.

Первый уровень характеризуется аморфностью системы, разрозненностью элементов и отсутствием устойчивых связей между ними.

Для второго уровня характерно появление связей между группами элементов системы, установление причинно-следственных связей. Поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым.

На третьем уровне, согласно В.С. Ильину, существуют связи между всеми элементами системы, выстраивается ее внутренняя структура, поведение системы характеризуется устойчивостью, которая, впрочем, еще недостаточна, так как может быть разрушена внешними воздействиями.

Четвертый уровень развития системы представляет собой уровень связного единого целого. Связи между элементами устойчивы, выстраиваются в иерархическую структуру, автономны относительно воздействия внешних факторов [Ильин, 1984].

Приняв в качестве основания теорию В.С. Ильина (1984) о целостном учебно-воспитательном процессе нами были определены уровневые характеристики исследуемой способности. В процессе исследования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами были выявлены следующие уровни: бытовой, адаптивный, продвинутый, профессиональный.

БЫТОВОЙ уровень способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности характеризуется отсутствием знаний о специфике межличностного взаимодействия в педагогической деятельности. Наблюдаются признаки эмпатии, которая проявляется в стремлении овладеть педагогической наблюдательностью и в стремлении к познанию Другого. Эмпатия характеризуется тем, что у педагога наблюдаются: ориентация в профессиональной деятельности на общечеловеческие ценности, стремление к овладению педагогической наблюдательностью, стремление к познанию Другого. Педагог, стремясь к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, стремится овладеть навыками эмоциональной саморегуляции, что является признаком самоконтроля. Организаторские умения развиты недостаточно хорошо, так как педагог испытывает затруднения при изложении учебного материала, не умеет заинтересовать учащихся своим предметом, ему сложно осуществлять координацию деятельности как участников образовательного процесса, так и свою собственную деятельность. Педагог стремится к адекватному восприятию и оценке своих взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса.

АДАПТИВНЫЙ уровень способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности характеризуется тем, что педагог ориентируется на общечеловеческие ценности, обладает педагогической наблюдательностью, продолжает приобретать навыки познания Другого. Самоконтроль проявляется такими признаками как овладение навыками эмоциональной саморегуляции и коммуникативной гибкости. Организаторские умения проявляются в координации педагогом как собственной деятельности, так и деятельности других субъектов образовательного процесса. Стремление приобрести навыки межличностного взаимодействия в учебной ситуации стимулирует рефлексию педагога, которая проявляется в профессиональной

деятельности в адекватном восприятии и оценке собственных взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса и анализе результатов собственной деятельности в прошлом и настоящем.

ПРОДВИНУТЫЙ уровень способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности характеризуется тем, что педагог ориентируется на общечеловеческие ценности, владеет навыками эмоциональной саморегуляции и педагогической наблюдательности, продолжает познавать значимого Другого, стремится к осознанию встречного восприятия к себе студентов и коллег, проявляя признаки эмпатии. Педагог проявляет признаки самоконтроля: проявляет навыки эмоциональной саморегуляции, коммуникативную гибкость, стремится к сотрудничеству с участниками образовательного процесса. Педагог умеет заинтересовать субъектов образовательного процесса преподаваемой дисциплиной, способен координировать усилия участников образовательного процесса, стремится к рациональной организации своей собственной деятельности, что указывает на наличие у педагога организаторских умений. На продвинутом уровне владения способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности педагог владеет рефлексией на достаточно высоком уровне. Педагог стремится к сотрудничеству с участниками образовательного процесса, владеет навыками организации и координации совместной деятельности, адекватно воспринимает и оценивает свои взаимоотношения с участниками образовательного процесса, постоянно сопоставляет результаты своей деятельности в прошлом и настоящем, стремится к самообразованию.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ уровень способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности характеризуется наличием следующих признаков эмпатии: ориентацией на общечеловеческие ценности, владением навыками эмоциональной

саморегуляции и педагогической наблюдательности, нацеленностью на познание значимого Другого, осознанием встречного восприятия себя учащимися и коллегами. Самоконтроль характеризуется владением навыками эмоциональной саморегуляции, проявлением коммуникативной гибкости, стремлением к сотрудничеству с субъектами образовательного процесса, потребностью в самообразовании. Находясь на профессиональном уровне развития способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, педагог способен осуществлять профессиональную деятельность по всем векторам межличностного взаимодействия педагогической направленности, стремится к самосовершенствованию, занимается самообразованием.

На данном уровне педагог умеет рационально организовать как свою собственную деятельность, так и деятельность учащихся, владеет не только навыками самоорганизации, но и навыками координации деятельности участников образовательного процесса, владеет навыками рациональной организации профессиональной деятельности, что свидетельствует о развитых организаторских умениях.

Педагог, находящийся на профессиональном уровне сформированности способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, имеет высокий уровень сформированности рефлексии. Рефлексия проявляется в адекватном восприятии и оценке взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса, в постоянном анализе результатов своей деятельности и постоянном стремлении педагога к совершенствованию.

Выделение уровней сформированности развития способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности позволило выделить уровневые группы студентов, что позволило более эффективно организовать работу по формированию у будущих педагогов исследуемой способности.

1.2 Потенциал учебной ситуации, направленной на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Учебная ситуация рассматривается в нашем исследовании как дидактическое средство, обладающее значительным потенциалом для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Для того, чтобы лучше понять сущность термина «ситуация» мы обратились к толковым словарям и научной литературе. Согласно Р.С. Немову «Ситуация – 1. Обстановка, окружающая человека. 2. Реальное положение дел, сложившееся на данный момент времени. 3. Совокупность обстоятельств, в которых оказался человек и которые определенным образом воздействуют на его психику и поведение» [Немов, 2007, с. 394].

В.А. Петровский под «ситуацией» понимает как характеристики окружающих субъекта условий, так и его собственное состояние. Выход за пределы ситуации (проявляется в актах надситуативной активности) происходит лишь в той мере, в какой появляются и, впоследствии, воплощаются новые требования субъекта к себе, избыточные относительно первоначальных [Петровский, 1982].

В.В. Сериков, подчеркивая исключительную важность ситуации и влияния на нее деятельности человека, утверждает, что деятельность порождает изменения в сознании человека только через изменение его жизненной ситуации. Более того, изменение смысла явления возможно только при изменении его места, значения в конкретной жизненной ситуации, так как ситуация выступает в качестве своеобразного контекстного фона. «Понятием «ситуация» мы обозначаем ... цепочку коллизий, возникающих в сфере отношений ученика с окружающим его миром. *Ситуацией для личности становится то, что затрагивает его*

ценностную сферу, статусные характеристики ее бытия. Ситуация развивает личность, потому что побуждает ее функционировать, ставит воспитанника перед необходимостью проявлять себя как личность. Здесь вступает в действие известный психологический закон: развивается то, что проявляется». При этом, говоря о процессе развития и формирования в условиях какой-либо ситуации необходимо помнить о том, что ситуация - это «не момент времени, а длящаяся совокупность детерминант жизнедеятельности индивида» [Сериков, 2008, с.55-179].

В.М. Монахов рассматривает ситуацию в качестве микромоделей, позволяющей достигать определенных параметров и результатов в процессе обучения и воспитания, подчеркивая то, что достижение промежуточного результата рассматривается как условие перехода к последующей ситуации [Монахов, 1995].

Понятие «ситуация» широко употребляется как в психологии (Ф.Е. Василюк, С.В. Ковалев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Филиппов, и др.), так и в педагогике (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, В.А. Павлов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Г.А. Сорокина, В.В. Ястребов и др.) Ранее термин «ситуация» трактовали как совокупность внешних обстоятельств, от которых зависит способ выполнения какой-либо деятельности. Однако, по мнению Б.Ф. Ломова, вышеуказанный подход к определению понятия «ситуация» сужает его истинное значение, поскольку в этом случае в ситуации отсутствует деятель. Более того, Первоначальное значение термина «ситуация» (“situs” - положение, позиция кого-либо в каких-либо обстоятельствах) указывает на необходимость включения субъекта деятельности в ситуацию. Внешние обстоятельства становятся ситуацией исключительно при наличии субъекта деятельности. Согласно выводам С.В. Ковалева и Л.В. Филиппова ситуация представляет собой субъективную, личностную, деятельностно - опосредованную концептуализацию ряда объективных взаимодействий человека с

окружающей его действительностью, «как способ организации субъектами явлений внутреннего мира». Именно в ситуациях находят отражение разнообразные типы взаимодействия субъекта с различными сторонами окружающей его действительности. Ряд ситуаций характеризуется субъект - объектным взаимодействием, другие - наличием субъект – субъектного взаимодействия, которое характерно для педагогических ситуаций. Так, В.В. Ястребов пишет: «В подавляющем большинстве исследований педагогическая ситуация понимается как совокупность условий и обстоятельств, создаваемых как учителем, так и естественно возникающих в педагогическом процессе» [Ястребов, 2004, с. 48].

Педагогическую ситуацию трактуют как совокупность условий и обстоятельств, которые определяют характер деятельности. По мнению В.С. Ильина, именно ситуация позволяет раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности, объединяя средства обучения и воспитания в более целостные комплексы влияния на личность, что способствует ее всестороннему развитию [Ильин, 1981].

Используя разнообразные методы и формы организации учебной деятельности, преподавателю следует помнить о том, что каждый компонент, находясь во взаимосвязи с другими компонентами учебного процесса, оказывает влияние на личность. «Такие целостные образования, части учебно-воспитательного процесса, которые вызывают изменения к лучшему в личности под влиянием всех компонентов процесса в их взаимосвязи, мы и называем педагогическими ситуациями» [Павлов, 1982, с. 4-5].

Исследования В.А. Павлова указывают на то, что определенное средство обладает различными возможностями (может давать как положительные результаты, так и отрицательные) в различных учебных ситуациях. Так, например, изолированно введенное от целостной ситуации средство (обладая само по себе высоким потенциалом) не может дать

высоких результатов. И наоборот, заложенные в отдельно взятом средстве возможности наиболее полно раскрываются в учебной ситуации при условии взаимодействия с другими средствами, факторами и условиями процесса. То есть необходимо взаимосвязь всех компонентов учебного процесса [Павлов, 1982, с. 6].

В.А. Павлов (там же) подчеркивает значимость всех компонентов учебного процесса, их тесной взаимосвязи, рассматривая все компоненты учебного процесса как целостные образования, которые способны оказывать влияние на личность не по отдельности, а в своей тесной взаимосвязи. На протяжении всего процесса эти компоненты образуют целостности, влияющие как на формируемые качества, так и на личность в целом. Эти целостные образования, являющиеся частями учебно-воспитательного процесса, оказывающими позитивные изменения в личности (под влиянием всех компонентов учебного процесса в их взаимосвязи) называют педагогическими ситуациями.

Более того, по мнению Г.В. Палаткиной и Ю.В. Соколовой, владение педагогическими ситуациями, которые стихийно возникают в педагогической практике, способно «актуализировать профессиональный и личностный потенциал учителя, так как сама педагогическая ситуация – это интеграция всех объективных и субъективных сторон педагогической реальности, а разрешение ситуации требует не только знания норм педагогической деятельности, но и их «сплава» с ценностно-этической и личностной позицией педагога» [Палаткина, Соколова, 2011, с. 103].

При таком подходе к образовательному процессу хороший педагог никоим образом не может быть «формовщиком детской личности» (формовщик по своим взглядам, нормативам, стандартам и т.п.), он должен проявить себя в качестве «искусного создателя условий», причем, прежде всего, преподавателю, как личности, предстоит стать творцом

собственного саморазвития, и лишь затем он сможет создавать условия для обучения других [Поташник, 2006].

В.П. Беспалько (1989) рассматривает педагогическую ситуацию как совокупность средств, методов, процессов, которые являются необходимыми составляющими организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [Беспалько, 1989].

Под педагогической ситуацией В.В. Ястребов понимает «часть учебно-воспитательного процесса, характеризующегося единством деятельности учителя и учащихся и вызывающую в личности проявление активных состояний формируемого качества, его связей с другими качествами личности» [Ястребов, 2004, с. 54].

Согласно проведенному в процессе нашего диссертационного исследования анализа научных источников в большинстве работ используется понятие «педагогическая ситуация», но в нашем исследовании мы вслед за Г.С. Костюк и Г.А. Балл, А.А. Полонниковым, используем термин «учебная ситуация».

«Учебная ситуация понимается нами как пространство мышления и деятельности студента, структурированное его позицией как обучающегося. Это означает, что учебное занятие выделено учащимся из ситуативно-жизненного контекста, психологически переживается им как значимое «здесь и теперь» событие, опыт которого, после соответствующей переработки, может быть использован в других ситуациях профессиональной деятельности (А.А. Полонников.).

Эффективная ситуация представляет собой событие для участников образовательного процесса. Ситуация находит отражение в личностной сфере индивида как переживание (осознанное или нет) однообразной школьной жизни, более того, без события ребенок не может осознать ситуацию своей жизни, а следовательно, и стать ее субъектом. «Словом,

нет иного способа «обучить» ребенка сложным видам опыта, как только, «погрузив» его в образовательном процессе в соответствующую ситуацию» [Сериков, 2008, с. 179 – 180].

С точки зрения Г.С. Костюка и Г.А. Балла (1986) учебная ситуация представляет собой единство педагогических факторов, составляющих на данном отрезке учебного материала объект, стимул и условия учебной деятельности как системы действий учащихся с учебным материалом.

Таким образом, исходя из вышеуказанных подходов к определению понятия «ситуация» в психологической и педагогической литературе, мы пришли к выводу о том, что понятие «учебная ситуация» связано с методической формой организации конкретного занятия или группы занятий, объединенных определенной учебной целью, и, представляя собой частный случай педагогической ситуации, является структурной единицей образовательного процесса, направленной, прежде всего, на формирование личности [Синенко, 2010, 2013].

М.В. Буланова-Топоркова, подчеркивая значимость межличностного взаимодействия, пишет о том, что только при взаимодействии на равных возможно не просто установление межролевого контакта «преподаватель-студент», а достижение межличностного контакта, служащего основой диалога и, следовательно, создание благоприятной атмосферы открытости и восприимчивости участников образовательного процесса. Смена межролевого общения межличностным общением в педагогической деятельности является условием, необходимым для перехода от формального взаимодействия участников образовательного процесса к неформальному, лично окрашенному взаимодействию, от авторитарного к демократическому, равноправному способу общения субъектов образовательного процесса [Буланова-Топоркова, 2006].

Согласно М.М. Кашапову «содержание профессионального мышления учителя заключается в познании им сущности педагогических

явлений и творческом решении профессионально-педагогических задач, которые формулирует для себя учитель в результате решения педагогической проблемной ситуации. Именно в этом состоит способность и потребность учителя анализировать, обобщать и преобразовывать педагогические ситуации, принимать решение о выборе и применении средств педагогического воздействия, соответствующих этим ситуациям, творчески создавать новые средства педагогического воздействия на учащихся и на учебно-воспитательный процесс в целом» [Кашапов, 2000, 50].

Л.А. Милованова пишет о том, что технология создания личностно ориентированной ситуации характеризуется тем, что реализуемые педагогические приемы должны быть нацелены на внедрение предлагаемого опыта в «контекст жизненной сферы обучаемого», освоение личностного опыта возможно благодаря диалогичности. Для личностного развития наиболее плодотворной является игровая форма создания ситуации, позволяющая субъектам образовательного процесса создать особое пространство с тем, чтобы реализовать в этом пространстве свои «роли» и модели реальности. Более того, чем больше приближена учебная деятельность и, как следствие, учебная ситуация к профессионально ориентированной деятельности, тем выше эффективность педагогического процесса [Милованова, 2006, с.172-173].

Под *учебной ситуацией* мы понимаем структурную единицу образовательного процесса дидактического характера, направленную на активизацию деятельности субъектов образовательного процесса путем осознания ими собственных смыслов в результате деятельности, осуществляемой на протяжении одного занятия или последовательности занятий, объединенных целью и задачами образовательного процесса [Синенко, 2013].

Согласно выводам В.А. Павлова (1982) плохо «пригнанные» средства снижают возможности ситуации и занятия. Изолированное от целостной ситуации средство формирования личностного качества не дает высоких результатов даже в том случае, если обладают большими потенциальными возможностями в формировании того или иного качества. И, напротив, тесная связь компонентов, образованная ими целостность, способны оказывать влияние (вызывая изменения к лучшему) как на развитие формируемых качеств личности, так и на личность в целом. Потенциальные возможности средства раскрываются в учебной ситуации, взаимодействуя со средствами, факторами и условиями образовательного процесса.

Занимаясь планированием учебной деятельности важно иметь в виду тот факт, что применяемые преподавателем для достижения целей занятия содержание, методы и приемы, другие компоненты образовательного процесса будут эффективно выполнять свои функции лишь будучи объединенными в ситуации.

При этом, как отмечает М.Т. Громкова: «Любая учебная дисциплина, любое содержание – полигон для развития способностей, если студентам созданы условия для действия. А действие, в свою очередь, требует внутренней мотивации, обусловленной определенными ценностными ориентациями, лежащими в основе процесса управления собственными потребностями, процесса воспитания. Таким образом, процессы воспитания, обучения и развития находятся в отношении взаимопроникновения, образуют целостность, т.е. образовательный процесс» [Громкова, 2003, с. 374].

Н.А. Морева (2006) рассматривает учебное взаимодействие как межличностное, подчеркивая, что наряду с предметностью, ситуативностью, рефлексивной многозначностью существует и такой критерий как эксплицированность (доступность для стороннего

наблюдения и регистрации). И.А. Зимняя (2005) пишет о полиобъектной направленности и полиинформативности, высокой степени репрезентативности педагогического общения как формы межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагога.

Следовательно, можно предположить, что существует «внешняя» направленность межличностного взаимодействия на «значимого Другого»; данная направленность может существенно влиять на деятельность педагога при планировании, разработке учебной ситуации, на практическое воплощение учебной ситуации. Именно внешняя направленность межличностного взаимодействия педагога может стимулировать (или, напротив, подавлять) инициативу и педагогическое творчество, стремление к импровизации, поиску новых методов работы, стремление педагога к самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Подчеркивая значимость межличностного взаимодействия К.М. Гуревич пишет: «Какова бы ни была выбранная ... деятельность, она складывается в обществе и неизбежно взаимодействует с другими деятельностями, которые осуществляются другими людьми. Это взаимодействие порождает и различные межлюдские отношения. Есть две крайние точки таких отношений: они могут складываться как благоприятно для какой-то конкретной деятельности, но могут и мешать ей, тормозить ее» [Гуревич, 2008, с. 220].

Межличностное взаимодействие в образовательном процессе имеет специфические цели, оно нацелено, прежде всего, на:

- 1) актуализацию и развитие личностных функций индивида;
- 2) освоение содержания дисциплины (стандарт отражается и органически сочетается с личным опытом обучаемого);
- 3) технологии, которые обеспечивают проявление и применение личностных качеств субъекта образовательного процесса, с одной

стороны, и способствуют процессам совершенствования и саморегуляции, с другой.

Для достижения вышеуказанных целей педагогу необходимо соблюдать принцип диалогичности, который является, согласно С.В. Беловой (2008), Я.Л. Коломинскому, С.Н. Жеребцову (2009), И.В. Колосковой (2010), основным условием педагогического взаимодействия. Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов подчеркивают, что диалогичность представляет собой «основополагающий принцип, главное условие педагогического взаимодействия, обеспечивающее усвоение и развитие форм и содержания психологической культуры». Ученые подчеркивают важность диалогического общения как средства «передачи» мотивации от одного субъекта другому субъекту, в результате чего субъект педагогического процесса может «перейти от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной «психологии участия». При этом, как отмечают Я.Л. Коломинский и С.Н. Жеребцов: «Усилия двух увлеченных общим делом людей, способных эффективно взаимодействовать, не просто складываются, а приумножаются» [Коломинский, 2009, с. 169].

Именно в диалоге проявляется личность участников образовательного процесса, с одной стороны, и межличностный характер педагогического взаимодействия, присущий диаде учитель - ученик, с другой. В результате анализа работ С.В. Беловой (2006), Я.Л. Коломинского (2009), Л.П. Разбегаевой (2001) нами был выделен ряд характеристик диалога, влияющих на эффективность межличностного взаимодействия участников образовательного процесса:

- 1) представляет собой сотрудничество;
- 2) цель диалога – создание общего основания;
- 3) субъект образовательного процесса слушает другого с тем, чтобы понять, найти смысл, прийти к согласию;

- 4) расширяет кругозор, способствует перемене мнения участников диалога;
- 5) вызывает самоанализ собственной позиции участников взаимодействия;
- 6) способствует поиску лучшего решения в сравнении с теми, что могли быть предложены субъектами межличностного взаимодействия изначально;
- 7) способствует открытости субъектов межличностного взаимодействия переменам и ошибкам;
- 8) позволяет рассмотреть точку зрения каждого участника межличностного взаимодействия, не мешая выдвижению лучших идей, стремления «развить» ту или иную идею в ходе диалога;
- 9) помогает субъектам образовательного процесса найти сильные стороны в позициях другого;
- 10) подразумевает заботу, исключая обиды и отчуждение;
- 11) помогает субъектам образовательного процесса из отрывочных, неполных суждений, разрозненных «частей» ответов, сложив их, получить полноценное рабочее решение вопроса;
- 12) является открытым для продолжения [Синенко, 2014].

И.В. Колоскова подчеркивает, что существует внешний аспект (заданный содержанием образования) организации ситуаций диалога, и внутренний, касающийся интериоризации ценностей, опыта рефлексии собственного духовного развития и его влияния на другого человека [Колоскова, 2011]. И.В. Колоскова определяет понятие «диалогическая позиция» учителя как систему «позитивных ценностно-смысловых отношений к ребенку как носителю многообразных «я», разных статусов и ролей, основанная на понимании полноты человеческой реальности ученика, который содержит в себе наличные и потенциальные «образы человека» [там же, с. 19].

Следовательно межличностное взаимодействие, частью которого является ситуация диалога, также имеет внутреннюю и внешнюю направленность. Очевидно, что педагог может как научиться межличностному взаимодействию сам, так и научить других при помощи диалога участников образовательного процесса всех уровней, учитывая присущие диалогу особенности.

Проанализировав вышесказанное, мы пришли к выводу о том, что *диалогичность служит гуманизации образовательного процесса, всегда имеет личностно-ориентированный характер и является обязательным условием эффективно организованного межличностного взаимодействия векторной направленности «учитель – ученик»* [Синенко, 2014, с. 78].

В педагогической деятельности педагог должен осознавать всю меру ответственности, возложенную на него в связи со спецификой педагогической деятельности, заключающуюся в наличии множества векторов межличностного взаимодействия (учитель – ученик, учитель – педагогический коллектив, учитель – родители, учитель – администрация). При обучении студентов педагогического вуза преподаватель транслирует, а будущие педагоги получают возможность апробировать и усвоить навыки межличностного взаимодействия по вышеуказанным векторам, характерным для школы (учитель – ученик, учитель – педагогический коллектив, учитель – родители, учитель – администрация) благодаря осуществлению межличностного взаимодействия по векторам межличностного взаимодействия в вузе (педагог – студент, педагог – педагогический коллектив, педагог – родители, педагог – администрация).

Рассмотрим эти векторы взаимодействия более подробно. Вектор межличностного взаимодействия учитель – ученик пронизывает все образовательное пространство, поскольку именно становление ученика как Личности является целью и результатом педагогической деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву: «Если рассматривать личность как

определенный этап становления и развития субъектности, то этот этап характеризуется способностью к самоопределению «среди других», «для других» и «для себя». Педагог, взаимодействуя с субъектом образовательного процесса, не только транслирует знания, вырабатывает умения и навыки, заданные образовательным стандартом, но и передает собственные смыслы, ценности. Именно преподаватель прививает ученику ответственное отношение к собственным поступкам, прививает навыки самоконтроля, гибкости в общении [Леонтьев, 1983].

Мы разделяем данную точку зрения, так как данный вывод справедлив для любой из триад межличностного взаимодействия, присущих педагогическому процессу (учитель – ученик – родители, учитель – ученик - педагогический коллектив, учитель – ученик - администрация, учитель – ученик – ученический коллектив), поскольку векторная направленность межличностного взаимодействия «учитель-ученик» входит в состав каждой из указанных нами триад, выступая в качестве основы.

Как отмечают В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус: «Одной из важных составляющих профессионализма педагога является умение формировать у детей опыт взаимодействия между людьми, социальными группами, общественными объединениями и государствами, т.е. умение вести диалог, успешные переговоры, проявление стремления к справедливости, толерантности. Всему этому может научиться ребенок только во взаимодействии со взрослыми и прежде всего, с педагогами, которым присущи именно такие качества» [Мижериков, 2005, с. 59-60].

Активность участников образовательного процесса педагогического вуза характеризуется наличием педагогической направленности деятельности по профессиональной подготовке будущих учителей. Единая педагогическая направленность активности, пронизывая как отдельную учебную ситуацию, так и образовательный процесс в целом, положительно

влияет на «единонаправленность» векторов межличностного взаимодействия.

В процессе исследования нами выявлены следующие векторы межличностного взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса: учитель - ученик, учитель – ученический коллектив, учитель – значимый Другой. При этом мы учитывали, что векторная направленность может быть по отношению к учебному процессу как внешней, так и внутренней.

Внутренняя направленность межличностного взаимодействия проявляется в том, что каждый субъект образовательного процесса, взаимодействуя, получает возможность взглянуть на себя «со стороны». Именно взаимодействие по вышеуказанным векторам способствует рефлексии, критичности, приводит к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса.

Внешняя направленность межличностного взаимодействия проявляется в том, что субъекты образовательного процесса, взаимодействуя друг с другом, получают навыки совместной работы, имеют возможность сравнить различные методы работы (наблюдая за другими субъектами), апробировать понравившиеся методы, применив их на практике, поделиться своими собственными знаниями, приобретенными в процессе совместной деятельности и получить отзыв от значимого Другого. К векторам межличностного взаимодействия, имеющим внешнюю направленность, относятся следующие (рис. 1): учитель - родители, учитель - учитель, учитель - администрация, учитель - ученик. Согласно нашему выводу, все вышеуказанные векторные пары значимы своим влиянием - влиянием «значимого Другого» на педагогическую деятельность, и, безусловно, пусть и опосредованно, но влияют как на отдельно взятую учебную ситуацию, на личное мнение педагога и учащегося, так и на образовательный процесс в целом, входя в состав ряда

триад межличностного взаимодействия: учитель - ученик – родители, учитель – ученик - педагогический коллектив, учитель - ученик - администрация и учитель – ученик - ученический коллектив. Межличностное взаимодействие в триадах «учитель – ученик – педагогический коллектив», «учитель – ученик – родители» характеризуется тем, что учебная ситуация присутствует в них контекстно, выступая в качестве причины взаимодействия [Синенко, 2013].

Поскольку будущему педагогу важно видеть перед собой достойный пример, образец выполнения своих профессиональных обязанностей, то вузовский преподаватель представляет собой не только обучающий субъект, но и тот образец, на который может и должен равняться в своем самосозидании, самовоспитании будущий педагог, при этом личностные профессионально ценные качества вузовских преподавателей оцениваются студентами как эталонные [Сластенин, 2004].

Транслируемые преподавателем педагогического вуза образцы педагогических действий поначалу способствуют адаптации будущего учителя к педагогической деятельности, служат своеобразным основанием, позволяющим студенту приобрести собственные практические навыки профессиональной деятельности благодаря переносу опыта из учебной ситуации в профессиональную, постепенного отказа от репродуктивного воспроизведения ранее усвоенных способов и методов обучения и выработке новых приемов, методов, технологий обучения на основе собственного опыта осуществления педагогической деятельности. Проблеме переноса опыта из учебной в практическую деятельность посвящены исследования Л.С. Выготского (2005), Г.П. Щедровицкого (1966), А.М. Новикова (2006).

Перенос опыта возможен при соблюдении будущим педагогом ряда условий: 1) восприятию учебной ситуации в качестве реальной практической задачи; 2) осознанного (а не механического) переноса при

выполнении деятельности; 3) переноса опыта сопровождаемого ориентацией будущего педагога на решаемую профессиональную задачу; 4) создании будущим педагогом нового действия, вместо репродуктивного воспроизведения ранее существовавшего варианта; 5) релевантного отбора действий, соответствующих конкретной учебной ситуации; 6) перехода будущего педагога к осознанному выделению как обобщенных знаний и действий, так и частных действий, применимых в конкретной ситуации [Сергеев, Сериков, 2013].

В профессиональной деятельности педагоги взаимодействуют по множеству векторов межличностного взаимодействия. В каждом отдельно взятом случае, задачи межличностного взаимодействия педагога различны. Если при межличностном взаимодействии «учитель – родители» педагог стремится оказать консультативную помощь родителям учащегося или информировать их об успехах (затруднениях) в обучении, то при взаимодействии с представителями педагогического коллектива задачей является наиболее эффективная организация образовательного пространства конкретного учебного заведения, совместное достижение поставленных учебных и воспитательных задач. Осознавая многообразие векторов межличностного взаимодействия в педагогической деятельности, мы в своем исследовании рассмотрим лишь основные из них, а именно: учитель – ученик, учитель – педагогический коллектив, учитель – родители, учитель - администрация.

Вектор межличностного взаимодействия диады «учитель – ученик» имеет сложное строение. С одной стороны, данное взаимодействие осуществляется на межличностном уровне, с другой не может не быть опосредованным коллективным субъектом образовательного процесса.

Являясь для ученического коллектива «значимым Другим» педагог наделяется определенными правами по принятию важных для учащихся решений, то есть наделяется определенным уровнем авансированного

доверия, которое подкрепляется авторитетом личности данного педагога и власти, возложенных на преподавателя полномочий.

Данная диада представляет собой межличностное взаимодействие педагога и учащегося, которое, согласно нашим выводам, направлено на достижение учебных целей. Межличностный характер взаимодействия способствует личностному «преломлению» учебной ситуации в сознании, ее «принятию» с позиций субъективного опыта конкретного учащегося, «заимствованию» у педагога способов взаимодействия непосредственно в ходе конкретной учебной ситуации (посредством учебного предмета).

Вектор межличностного взаимодействия диады **«учитель – учитель»**. В процессе взаимодействия со значимым другим (в данном случае представителями педагогического коллектива) педагог обучает субъектов образовательного процесса (будь то учащиеся или студенты) правильной организации совместной деятельности (Р.С. Немов), прививает навыки работы в коллективе.

Между тем, межличностное взаимодействие в педагогическом коллективе имеет ряд особенностей, которые заключаются, согласно Н.И. Шевандрину в следующем:

- 1) педагогический коллектив решает свои задачи внутри более широкой общности;
- 2) учителя-предметники обладают ограниченными возможностями взаимодействия между собой;
- 3) эффективность деятельности педагогического коллектива находится в прямой зависимости от преемственности ступеней обучения.

В связи с вышеуказанными особенностями межличностного взаимодействия членов педагогического коллектива в качестве интегральной характеристики последнего выступает сплоченность, которая проявляется в согласованности функционально-ролевых ожиданий

членов педагогического коллектива, ценностно-ориентационном единстве, коллективистской идентификации и адекватном распределении ответственности как при успехах, так и неудачах совместной деятельности [Шевандрин, 1995].

Педагог прививает ученикам навыки создания благоприятной эмоциональной атмосферы и ведения диалога, умения отстаивать свою точку зрения, поведения в конфликтной ситуации, т.е. обучает субъектов образовательного процесса навыкам эффективного межличностного взаимодействия.

Следовательно, в процессе межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагоги транслируют своим коллегам определенные модели межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности (способы разрешения конфликтных ситуаций, решения проблемных ситуаций, делятся профессиональными «секретами» межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности). С другой стороны, благодаря влиянию коллег, выступающих в роли «значимого Другого», происходит оценка педагогом своей деятельности, осуществляется независимая оценка сторонним наблюдателем. Последнее способствует коррекции возможных ошибок, рефлексии педагога и, как следствие, личностному совершенствованию. Немаловажное значение для эффективного взаимодействия с субъектами образовательного процесса имеет авторитет педагога, который зависит не только от эффективности межличностного взаимодействия с учащимися, но и от межличностного взаимодействия векторной направленности «учитель – учитель».

На рисунке 2 схематично представлена векторная направленность межличностного взаимодействия в педагогической деятельности.

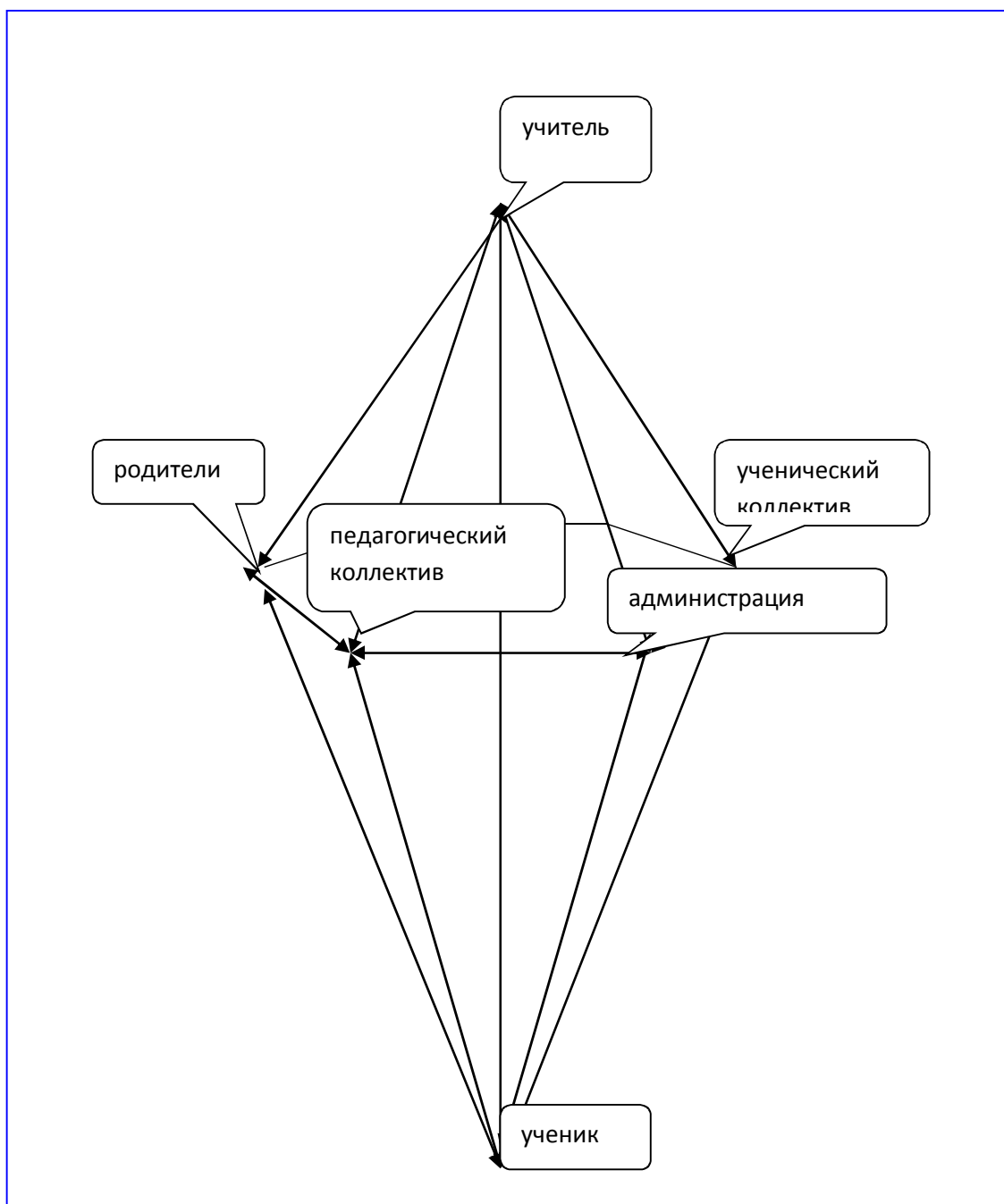


Рис. 2. Векторная направленность межличностного взаимодействия в педагогической деятельности

Следовательно, управление образовательным процессом, по сути, является результатом взаимодействия педагога со всеми вышеуказанными сторонами [Синенко, 2010].

Найдя свой индивидуальный стиль межличностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (как внешней, так и внутренней векторной направленности) педагог способен наиболее эффективно достичь поставленных целей посредством разнообразных учебных ситуаций. Согласно нашему выводу, *чтобы процесс формирования исследуемой способности проходил эффективно, при разработке учебных ситуаций, нацеленных на ее формирование, педагог должен учитывать векторную направленность межличностного взаимодействия будущего педагога и реализуемые учебными ситуациями функции* [Синенко, 2011].

Обучающая функция учебной ситуации, нацеленной на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, заключается в том, что учебная ситуация выступает в качестве смысловой основы учебной деятельности. Посредством смысловой основы задается педагогическая направленность деятельности студентов и их взаимодействие.

Компенсаторная функция учебной ситуации, нацеленной на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, реализуется посредством «проигрывания» будущим педагогом необходимых для профессиональной идентификации ролей (руководителя, сотрудника, методиста и т.д.). Данные роли важны для формирования у студента структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Компенсаторная функция способствует усвоению профессионально-значимых навыков, реализуясь в «присвоении» наиболее эффективных навыков деятельности товарищей по группе при работе в сотрудничестве.

Ценностная функция учебной ситуации, нацеленной на формирование способности будущего педагога к межличностному

взаимодействию в профессиональной деятельности, реализуется путем усвоения и утверждения нравственных начал, осознания будущим педагогом личностной сопричастности и ответственности за жизни и обучение, развитие своих учеников, ответственности за эффективность учебного процесса, и, как следствие, реализуется в стремлении будущего педагога к рефлексии, преодолению стереотипов, самоактуализации.

Согласно Н.К. Сергееву и В.В. Серикову условно выделяют четыре стратегии педагога, направленные на создание ситуации развития личности: 1) диалог с субъектом образовательного процесса с целью презентации ему значимых для него ценностей и потребностей; 2) принятие субъекта образовательного процесса как личности; 3) побуждение субъекта образовательного процесса к поступку, к усилию над собой; 4) поддержка субъекта образовательного процесса в его стремлении к саморазвитию [Сергеев, 2013, с. 77- 79].

Учебные ситуации стимулируют межличностное взаимодействие и, конечно же, процесс становления будущего педагога невозможен без постоянной работы над собой, совершенствования личностных качеств. Учебная ситуация способствует формированию основных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности и преодолению сложностей, возникающих в процессе учебной деятельности, предупреждению (снятию) психической напряженности участников образовательного процесса (при столкновении с трудностями в учебной деятельности), позволяет варьировать привычные параметры деятельности, формировать эффективные навыки межличностного взаимодействия и, в конечном итоге, приводят субъекта образовательного процесса к выходу за рамки обыденности, вызывая у будущего педагога потребность в надситуативной активности, самоактуализации и самореализации.

Надситуативная активность позволяет педагогу «выйти за пределы ситуации» (Д.Б. Богоявленская). В.А. Петровский определяет надситуативную активность как способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации и ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Субъект расширяет и углубляет свою деятельность, производя ее «за пределами требуемого» [Петровский, 1975].

Именно надситуативная активность педагога способствует преодолению стереотипов, позволяет совершенствовать педагогическое мастерство, способствует формированию профессионально-личностной компетентности. Преодоление инертности уже существующего педагогического знания, стремление к новому, приводит ищущего педагога к желанию расширить диапазон своего творчества, и тем самым преодолеть существующие на данный момент рамки деятельности, проявить себя, уйти от заданных существующей педагогической системой решений.

Мы пришли к выводу о том, что учебные ситуации, возникающие в процессе педагогической деятельности, «заставляют» педагога подняться на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя не только в роли исполнителя, но и в роли человека, программирующего исполнительскую деятельность учащихся (при работе в вузе – программирует исполнительскую деятельность студентов). С одной стороны, потребность педагога в надситуативной активности выражается в поиске новых способов организации учебной деятельности, что находит выход в осознании необходимости изменения, что проявляется в целенаправленном совершенствовании педагога, формировании профессионально-значимых и личностных качеств, совершенствовании педагогом личностной компетентности. С другой стороны, в потенциале учебной ситуации (предназначенной для будущих учителей), должна быть предусмотрена и предоставлена возможность реализации надситуативной

активности рассматриваемой нами в качестве обязательного условия эффективной личностно-ориентированной учебной ситуации [Синенко, 2013].

Согласно М.М. Кашапову особую роль играет возможность «актуализации надситуативного мышления педагога», так как «происходит преобразование педагогической деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта», что позволяет нам говорить о влиянии надситуативной активности на формирование личностной компетентности будущего педагога [Кашапов, 2012, с. 47].

Педагогическое межличностное взаимодействие включает в себя два взаимосвязанных компонента: отношения и обучение (В.А. Маликова). Субъективные или личностные отношения основываются на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов [Морева, 2006].

Присущая образовательному процессу структура деловых отношений обусловлена прежде всего включенностью участников образовательного процесса в общественно значимую и социально нормированную деятельность – учебу. Условия деятельности задаются извне, основным же регулятором данного типа отношений (т.н. «ответственной зависимости») выступает педагог [Бархаев, 2007]. Для продуктивного межличностного взаимодействия педагога и учащегося необходимо, чтобы участники образовательного процесса:

- 1) были услышаны (в ходе образовательного процесса необходимо создавать условия позволяющие учащимся отстаивать свою точку зрения в дискуссии или, в случае необходимости, свои права);
- 2) принимали непосредственное участие в широком спектре видов деятельности (творческой, познавательной, информационной, аналитической и пр.); активность же педагога при этом должна быть

направлена на создание условий, способствующих проявлению и поддержанию активности учащихся;

3) получили возможность проявлять активность (педагогу следует активизировать участие детей в процессе их собственного образования, широко применяя игры, опираясь на свободное общение учащегося со сверстниками и взрослыми людьми [Мижериков, 2005]).

Согласно выводам М.Г. Романцова эффективность обучения зависит от эффективности взаимодействия участников образовательного процесса, от применяемых в процессе обучения педагогических технологий, эффективности разработанных методических материалов и способов их реализации, наличии обратной связи, ее эффективности [Романцов, 2000, 2002].

При проведении опытно-экспериментальной работы по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами были разработаны и апробированы следующие учебные ситуации: «Инициация», «Интеграция» и «Самореализация» [Синенко, 2013].

Учебная ситуация *«Инициация»* разворачивается, прежде всего, в поле межличностного взаимодействия векторной направленности «педагог – студент» триады «педагог – студент – студенческий коллектив» (соответствует триаде «учитель – ученик – педагогический коллектив»). Данный вид учебной ситуации носит субъект – субъектный характер, характеризуется диалогичностью. Наше исследование показало, что эффективным приемом для создания такой ситуации является учебный текст. При подборе текста необходимо учитывать то, что учебный текст должен иметь педагогическую направленность, быть нацеленным на формирование у студентов эмпатии.

Учебная ситуация *«Интеграция»*. Интеграция [лат. *integratio* – восстановление, восполнение] – 1) объединение в целое каких-либо частей,

элементов (противоп. *дезинтеграция*); 2) эконом. процесс взаимного приспособления, расширения экономического и производственного сотрудничества, объединения национальных хозяйств двух и более государств, форма интернационализации хозяйственной жизни [Бурцева, 2008, с. 264].

Учебная ситуация «Интеграция» разворачивается, прежде всего, в поле межличностного взаимодействия векторной направленности «студент – студент» триады «педагог – студент – студенческий коллектив». Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса по векторам триады «педагог – студент – студенческий коллектив» осуществляется при совместном выполнении заданий, в частности, в процессе совместной работы в группе над проектом.

Целью данной учебной ситуации при формировании способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности является развитие у студентов навыков совместной работы, формирование организаторских умений и навыков самоконтроля. С одной стороны, создаются условия для совместной деятельности студентов, интеграции и синтеза приобретенных ими ранее знаний, умений и навыков, а с другой стороны – условия для проявления индивидуальности каждого студента, проявления надситуативной активности.

Именно в процессе выполнения совместной работы будущий педагог не только получает новые знания, но и учится инициировать межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессионально-ориентированной деятельности. Таким образом, учебная ситуация «Интеграция» обладает потенциалом формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Учебная ситуация «*Самореализация*» предназначалась для создания дидактических условий, стимулирующих рефлексию будущего учителя. В процессе реализации этой учебной ситуации межличностное взаимодействие осуществляется по векторной направленности триад «педагог – студент – студенческий коллектив» и «педагог – студент – педагогический коллектив».

В основе процесса самореализации находятся самопознание, саморегулирование, самоконтроль, самооценивание и эмоционально-ценностное отношение. Заметим, что все вышеназванные процессы невозможны без рефлексии субъектом собственной образовательной и профессиональной деятельности с одной стороны (взаимодействие по вектору «студент (Я – Я «идеальное»)) и взгляда на себя и свою деятельность с позиции «значимого Другого» (векторная направленность «студент – значимый Другой»).

Учебная ситуация «Самореализация», наряду с формированием у будущего педагога рефлексии, способствует формированию и других структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (эмпатия, организаторские способности и навыки самоконтроля).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности представляет собой проявление его личностной компетентности и реализуется в привлечении им своих личностных качеств для установления педагогически целесообразных контактов со всеми субъектами образовательного процесса.

2. Способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности имеет интегративный характер, что обусловлено многовекторностью педагогического взаимодействия. Эта особенность проявляется в функциях данной способности: перцептивной, адаптивной, координационной и рефлексивной.

Перцептивная функция проявляется в педагогической наблюдательности, стремлении к познанию Другого, способствует взаимопониманию субъектов образовательного процесса и, как следствие, влияет на эффективность их взаимодействия. Адаптивная функция предполагает организацию адаптации субъектов образовательного процесса друг к другу и к учебной ситуации. Координационная функция способности позволяет педагогу целесообразно управлять усилиями участников образовательного процесса, рационально организовывать образовательный процесс. Рефлексивная функция проявляется в стремлении педагога адекватно воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими субъектами образовательного процесса, в нацеленности на познание своего внутреннего мира и самосовершенствование.

В качестве структурных компонентов способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности выделены следующие личностные качества педагога: эмпатия, самоконтроль, организаторские способности и рефлексия.

3. В ходе исследования выявлено, что эффективным средством формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности обладает учебная ситуация, которая понимается как структурная единица образовательного процесса, направленного на активизацию деятельности его субъектов путем обретения ими собственных смыслов в результате деятельности, осуществляемой на протяжении одного или системы занятий, объединенных целью формирования компонентов и признаков способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

4. Учебная ситуация характеризуется диалогичностью, динамичностью, профессионально-педагогической направленностью. Учебная ситуация, с одной стороны, индивидуальна, с другой имеет внешнюю направленность активности, так как не может существовать вне межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, вне педагогической деятельности. Учебная ситуация является структурной единицей образовательного процесса.

Учебная ситуация, являясь средством формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, выполняет следующие функции: обучающую, компенсаторную и ценностную.

5. Создавая на занятиях различные учебные ситуации, вузовский преподаватель задает единый вектор активности субъектов образовательного процесса, который, пронизывая как отдельную учебную ситуацию по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, так и образовательный процесс в целом, положительно влияет на:

1) осознание субъектами образовательного процесса задач, решаемых в конкретной учебной ситуации и, как следствие, на формирование

структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (эмпатия, самоконтроль, организаторские умения и рефлексия);

2) процесс становления коллективного субъекта образовательного процесса (при организации совместной учебной деятельности в условиях, заданных учебной ситуацией);

3) «единонаправленность» векторов межличностного взаимодействия как внутри основополагающей диады «учитель-ученик», так и в триадах («учитель – ученик - ученический коллектив», «учитель – ученик – родители», «учитель – ученик - учитель», «учитель - ученик-администрация»);

4) создание эффективного профессионально-ориентированного учебного пространства.

6. Процесс формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию будет проходить эффективно при применении в процессе подготовки будущих педагогов системы учебных ситуаций, нацеленных на поэтапное формирование структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию. Система учебных ситуаций «Инициация», «Интеграция» и «Самореализация» нацелена на поэтапное формирование эмпатии, самоконтроля, организаторских умений, рефлексии соответственно.

Глава 2. Процесс формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством учебных ситуаций (на примере занятий по иностранному языку)

2.1 Модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Одной из задач высшего профессионального образования является создание модели будущего специалиста, учитывающей профессионально значимые личностные качества и способности, что должно найти отражение в процессе его подготовки в вузе. Перед построением модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности мы обратились к научной литературе по психологии и педагогике с тем, чтобы уточнить определения понятий «модель» и «моделирование».

В психологии модель определяют следующим образом: «1. Нечто, представляющее предмет или явление в его существенных характеристиках. 2. Нечто такое, что отражает, дублирует, имитирует, воспроизводит, представляет систему отношений между объектами, явлениями и т.п., существующими независимо от данной модели» [Немов, 2007, с. 216].

В педагогической науке, согласно Г.М. Коджаспировой (2005), под моделированием понимают создание копий, моделей пед. материалов, процессов и явлений при помощи схем, чертежей, словесных характеристик и описаний. При использовании термина «моделирование» для схематического изображения исследуемых педагогических систем под «моделью» понимают систему объектов или знаков, которая

воспроизводит существенные свойства оригинала и может замещать оригинал так, что ее изучение дает новую информацию о данном объекте.

А.М. Новиков (2006) рассматривает «модель» в качестве вспомогательного объекта, выбранного или преобразованного в познавательных целях. При этом подчеркивается то, что модель дает новую информацию об основном объекте, так как моделирование предоставляет возможность исследователю сконструировать нечто новое, не существующее ранее в практике. Исследователь, получая возможность моделирования «потребного состояния изучаемой системы», создает модели-гипотезы, которые способствуют раскрытию механизмов связи между компонентами изучаемого явления.

Согласно определению, данному В.В. Краевским, моделирование представляет процесс воспроизведения *«характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования»* (курсив автора) [Краевский, 2001, с. 170].

Ю.И. Дегтярев рассматривает модель будущего специалиста в качестве эталона профессионально-личностного становления и самоопределения личности, к которому человек будет стремиться соответствовать в процессе социального взаимодействия. При этом подчеркивается, что активное усвоение и воспроизведение будущим специалистом социального опыта происходит в процессе социализации, представляющей, как процесс, так и отношения, и способ, и результат становления личности во взаимодействии [Дегтярев, 1996].

При разработке модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством учебных ситуаций, мы

опирались как на идеи представителей личностно-ориентированного подхода (В.М. Николаенко, В.А. Павлов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), позволивших выявить потенциал учебной ситуации, так и на идеи представителей деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, В.Г. Ананьев, Т.В. Дочкина, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, А.Н. Леонтьев, А.М. Новиков, Г.П. Щедровицкий и др.), раскрывающие условия, способствующие переносу опыта из учебной ситуации в ситуацию практической деятельности.

Наряду с личностно-ориентированным и деятельностным подходами основополагающим для нашего исследования является целостный подход В.С. Ильина (1984), согласно которому модель должна отобразить степень целостности процесса или явления, предоставив исследователю возможность описания условий и средств его протекания; модель должна строиться структурно.

В основу моделирования было положено определение педагогического процесса, данное В.М. Монаховым (2006), который характеризует его как "единство обучения, воспитания и развития на основе целостности, общности и единства. Педагогический процесс протекает во времени и пространстве. Внутри него происходят смена состояний, чередование стадий развития. Он имеет ряд закономерностей, таких как динамика; развитие личности; стимулирование; единство чувственного, логического и практики; единство педагогической и познавательной деятельности; обусловленность (потребности - возможности - условия. Таким образом, педагогический процесс характеризуется как совокупность всех видов деятельности его участников (субъектов и объектов), направленных на развитие, воспитание и обучение.

Выявленные нами ранее (см. параграф 1.1) функции способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (перцептивная, адаптивная, координационная, рефлексивная), которые она реализует в целостной

структуре личностной компетентности, и соответствующие им личностные качества (эмпатия, самоконтроль, организаторские умения, рефлексия) рассматриваются нами как структурные компоненты исследуемой способности [Синенко, 2012]. Этапы модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности были выявлены нами исходя из логики сформированности компонентов структуры исследуемой способности (эмпатии, самоконтроля, организаторских умений, рефлексии).

Поскольку исследования В.А. Павлова показали, что заложенные в отдельно взятом средстве возможности наиболее эффективны при условии взаимодействия с другими средствами, факторами и условиями процесса, что указывает на необходимость взаимосвязи всех компонентов учебного процесса [Павлов, 1982, с. 6], то при моделировании в качестве соответствующего средства нами была применена система учебных ситуаций, нацеленная на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. На каждом этапе была применена учебная ситуация, нацеленная на формирование определенного структурного компонента исследуемой способности.

Мотивационный этап. Мы обратились к работам Л.И. Божович, Н.В. Бордовской, А.К. Марковой, Е.С. Рапацевич и др. с тем, чтобы выявить особенности мотивационного этапа процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

В педагогической науке понятие «мотив» определяют следующим образом: «Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности» [Бордовская, 2004, с. 184].

На социальную природу мотивов обучения указывает Л.И. Божович, подчеркивая то, что за каждым новым мотивом стоят потребности, продиктованные определенным изменением социальных отношений субъекта образовательного процесса и среды. По мере взросления у субъекта образовательного процесса происходит преобразование структуры мотивационной сферы [Божович, 1995].

Мотив учения представляет собой направленность субъекта образовательного процесса на различные стороны учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности формируются в процессе обучения посредством предметного содержания деятельности и через отношения, которые складываются между участниками учебного процесса в процессе взаимодействия, в связи с чем выделяет два основных аспекта мотивации – по отношению к предмету и по отношению к другим людям [Маркова, 1983]. Вторая группа мотивов нацелена, прежде всего, на достижение субъектом образовательного процесса определенного признания значимости своих учебных достижений. Данная группа мотивов, согласно А.К. Марковой, включает:

1) широкие социальные мотивы (субъект образовательного процесса стремится стать полезным членом общества, получать знания в интересах будущей профессии);

2) узкие социальные мотивы (стремление занять определенную «позицию» в системе отношений с другими людьми (сверстниками, педагогами, взрослыми людьми и т.д.);

3) мотивы социального сотрудничества (например, осмысление социального взаимодействия в процессе обучения) [Маркова, 1990].

Преобразование структуры мотивационной сферы не может не оказывать влияния на соотношение потребностей и мотивов, так как будущим педагогом анализируются мотивы и отбираются из их числа наиболее важные для его будущей профессиональной деятельности

(анализ производится субъектом образовательного процесса исходя из усвоенных им в процессе межличностного взаимодействия со значимым Другим (будь то преподаватель, студент группы и др.) моральных и профессионально-значимых ценностей, мировоззрения.

Поскольку мотивация, представляя собой, согласно Е.С. Рапацевич «совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т.п., ... в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще», то процесс преобразования мотивационной сферы субъекта образовательного процесса (социальный характер мотивации, зависимость от межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, от окружающей их среды) значительно влияет на становление личности [Рапацевич, 2010, с. 32].

Следовательно, влияние мотивации на личность будущего педагога обусловлено тем, что признаки эмпатии (ориентация на общечеловеческие ценности, стремление овладеть навыками педагогической наблюдательности, осознание встречного восприятия, отношения к себе субъектов образовательного процесса) могут быть сформированы при наличии у студентов позитивной мотивации к овладению будущей специальностью.

Исходя из всего вышесказанного, *целью* мотивационного этапа является формирование эмпатии. Средством организации деятельности студентов на мотивационном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности является ситуация инициации, которая нацелена, прежде всего, на осознание студентами мотивов выбора своей будущей специальности, на развитие эмпатии по отношению к будущим ученикам. В рамках учебной ситуации «Инициация» ведущим

методическим приемом стала работа с учебным текстом профессиональной направленности [Синенко, 2014].

Мы разделяем мнение Ю.В. Сенько о том, что текст становится учебным в том случае, если представляет для каждого конкретного студента не «безлично-вещную информацию, а духовное послание автора, который ожидает встречи со своим читателем-студентом». Более того, содержание образования, как подчеркивает Ю.В. Сенько, представляет собой точку «возможного пересечения мира текста и миров учащего и учащегося» [Сенько, 2006]. Е.П. Александров (2012) и Е.Н. Соловова (2005) разделяют данную точку зрения, утверждая следующее [Соловова, 2005, с. 152]: «Тексты и поднимаемые в них проблемы могут помочь нам в деле воспитания личности, однако не стоит переоценивать их возможности. Один и тот же текст может нести разное количество информации разным людям и приводить к разным выводам. Поэтому такую важную роль при работе с текстом играет личность учителя».

Работа с текстом, нацеленная на извлечение информации из текста, как правило, состоит из 3 этапов: дотекстового, текстового и «послетекстового» [Соловова, 2005, с. 160 - 163]. Целями дотекстового этапа является определение речевой задачи для первого прочтения текста, создание необходимого уровня мотивации студентов; также данный этап работы с текстом может включать работу педагога по предупреждению ошибок студентов). На текстовом этапе происходит формирование различных языковых навыков и умений, в нашем случае, при работе с тестом педагогической направленности подлежит проверке глубина понимания студентами содержания предлагаемого педагогом текста, осуществляется работа по анализу смысла текста (в контексте включенности субъектов образовательного процесса непосредственно в педагогическую деятельность), имеет место интерпретация смысла учебного текста и подготовки к обоснованию своей точки зрения по

предложенной (текстом) проблематике. Третий этап (т.н. «послетекстовый») позволяет субъектам образовательного процесса, с одной стороны, использовать полученную в ходе двух предыдущих этапов информацию для развития умений в устной и письменной речи, с другой стороны, мотивирует студентов к дальнейшему формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Деятельностный этап модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности соотносится с мотивами личности, так как (согласно А.Н. Леонтьеву, А.В. Карпову, А.В. Петровскому) мотив и деятельность взаимополагающие понятия, деятельность же всегда мотивирована. Согласно В.А. Сонину *«деятельность в профессиональном понимании ... выступает конструктивным и динамическим критерием личностной аттестации человека-деятели, творчески создающего объемную и разноуровневую систему социальных отношений»* [Сонин, 2007, с. 19-20].

Таким образом, подчеркивается невозможность существования человека-деятели вне системы межличностного взаимодействия, вне пересечения интересов, потребностей и мотивов различных субъектов деятельности, которые, собственно говоря, и формируют то целостное пространство деятельности, которое способно оказывать влияние на личность каждого отдельно взятого субъекта, приобретающего опыт выполнения данного рода деятельности.

Специфика педагогической деятельности заключается, прежде всего, в том, что она невозможна без личностной привязанности педагога к избранной профессии. Именно личностное осознание значимости избранной сферы деятельности способствует стремлению начинающего педагога к постоянному творческому поиску новых методов и подходов в обучении, приводит в действие механизмы рефлексии и самоактуализации,

мотивирует начинающего педагога к постоянному профессиональному росту и анализу (в случае необходимости и к коррекции) ценностных ориентиров, поставленных педагогом профессиональных целей и задач, результатов своей деятельности. Поскольку природа деятельности (В.С. Ильин (1984) определяется сложным взаимодействием цели, средства и результата деятельности, то именно это взаимодействие субъектов образовательного процесса приводит к развитию активности личности (как педагога, так и учащегося), способствуя тем самым как целостности всего образовательного процесса, так и становлению целостности каждого отдельно взятого субъекта образовательного процесса во взаимодействии с другими.

Как подчеркивает Н.В. Бордовская (2004), педагогическая деятельность по существу совместна, что объясняется тем, что в педагогическом процессе присутствуют две активные стороны (преподаватель и студент). Становление будущего учителя проходит наиболее эффективно при условии того, что деятельность преподавателей согласованна и непротиворечива.

При этом, с одной стороны, чрезвычайно важно не просто межличностное взаимодействие педагогов между собой, но их межличностное взаимодействие целью которого является достижение определенной задачи в процессе совместной профессиональной деятельности. С другой стороны, именно в ходе взаимодействия с коллективным субъектом образовательного процесса, осуществляя совместную с учащимися и коллегами деятельность, педагог получает возможность наиболее полно реализовать свои навыки.

При реализации деятельностного этапа модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности целью стало формирование навыков самоконтроля и организаторских умений. На

данном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами были поставлены следующие задачи: приобретение студентами навыков эмоциональной саморегуляции, овладение коммуникативной гибкостью, овладение навыками организации деятельности (как своей собственной, так и других), приобретение навыков рациональной организации своей деятельности [Синенко, 2014, с. 17]. На деятельностном этапе модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности средством организации деятельности стала ситуация «Интеграция», нацеленная, прежде всего, на формирование у будущего педагога таких структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности как самоконтроль и организаторские умения.

Ведущим методическим приемом, позволившим организовать деятельность по формированию самоконтроля и организаторских умений, являющихся компонентами исследуемой способности, стала совместная работа студентов в группе над проектом.

Осуществляя межличностное взаимодействие в рамках триад «педагог – педагогический коллектив – студент», «педагог – родители – студент», «педагог – администрация – студент» и «педагог – студент – студенческий коллектив» будущие учителя в процессе совместной работы над проектом получают возможность «примерить» роли руководителя или подчиненного, побывать в роли учащегося или его родителей, учителя, представителя администрации. Многообразие ролей, присущее проектной деятельности, с одной стороны, позволяет субъектам образовательной деятельности приобрести навыки работы в команде, навыки организаторской деятельности и самоконтроля, предоставляет возможность будущему педагогу провести рефлекссию относительно

сформированности или недостаточной сформированности профессионально значимых личностных качеств. С другой стороны, в процессе совместной работы над проектом, будущие учителя получают возможность перенимать у других (возможно, делиться с товарищами по группе) навыками профессионально-ориентированной работы в сети Internet, навыками поиска и подбора материалов по специальности. Студенты также учатся грамотно оформлять, методически правильно сообщать материал, проводить презентацию работы.

В процессе совместной работы над проектом каждый субъект образовательного процесса имеет возможность проявить свою индивидуальность, выйдя за пределы уже существующего знания о способах выполнения поставленных задач или способах представления материала по теме проекта. Учебная ситуация «Интеграция» обладает потенциалом для реализации надситуативной активности будущего педагога, более того, при появлении нового знания (по меньшей мере у одного из субъектов) другие субъекты образовательного процесса будут заинтересованы в поддержании или возобновлении межличностного взаимодействия по всем векторам межличностного взаимодействия: «студент – студент», «студент – значимый Другой», «педагог – студент», «педагог – студент – значимый Другой» (в качестве значимого Другого могут выступать как студенты конкретной группы, так и студенты групп, факультетов, представители педагогического коллектива), заинтересованные в приобретении нового знания.

Метод проектов, выступая в качестве методического приема создания учебной ситуации интеграции, способствует развитию организаторских умений и самоконтроля, позволяет субъектам образовательного процесса получить практический опыт организации межличностного взаимодействия в профессиональной сфере деятельности по векторным направлениям триады «студент – педагог – значимый

Другой» (в качестве «значимого Другого» выступает коллективный субъект образовательного процесса).

Благодаря учебной ситуации «Интеграция» будущий педагог получает возможность научиться эффективно распоряжаться временем и ресурсами при выполнении заданий проекта, ставить конкретные задачи и выполнять их в процессе совместной деятельности над проектом. Участники проекта помогают друг другу ликвидировать (возможные) образовательные бреши, более того, согласно выводам Ю.И. Лобанова, В.В. Анненкова и О.А. Ильченко, «коэффициент интеллекта коллективного разума выше, чем интеллект отдельного учащегося, и при его работе происходит диффузия знаний от учащихся, знающих какой-либо раздел курса лучше, к остальным» [Лобанов, 2008, с. 57].

Выполняя совместную работу по разработке проекта студенты приобретают навыки: эмоциональной саморегуляции, коммуникативной гибкости, работы в сотрудничестве с участниками образовательного процесса, презентации материала, координации усилий участников образовательного процесса. Следовательно, на деятельностном этапе происходит формирование самоконтроля и организаторских умений, являющихся структурными компонентами способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Этап самоактуализации был выделен нами в связи с тем, что формирование у будущего педагога рефлексии, являющейся структурным компонентом способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, невозможно вне самоактуализации. При обосновании этапа самоактуализации мы обратились на исследования российских ученых: С.Н. Жеребцова, Я.Л. Коломинского, В.Г. Маралова, Н.А. Моревой, Е.Н. Солововой и др.

В.Г. Маралов определяет понятие самоактуализации следующим образом: «Самоактуализация – это высший уровень саморазвития, который

начинается с момента самосовершенствования и самоутверждения (в его позитивных формах) и при благоприятных условиях далеко выходит за их рамки). Это происходит тогда, когда личность приобретает: чувство полной идентичности со своей профессиональной деятельностью, социальным окружением; зрелость; способность творить даже при решении простейших задач. ...самосовершенствование становится повседневным и постоянным актом...» [Маралов, 2004, с. 171] .

Значимость самоактуализации подчеркивают К.А. Абульханова и Т.Н Березина, рассматривая жизненный путь личности как процесс, с присущим этому процессу столкновением двух основных детерминант (внешней и внутренней), исходящих от самого субъекта. При этом (согласно К.А. Абульхановой и Т.Н Березиной), личность становится субъектом только в том случае, если она способна разрешать противоречия между внешними и внутренними детерминантами жизни, создавая тем самым условия для самореализации и самовыражения, что представляется маловероятным без самоактуализации [Куликов, 2009].

Именно стремление педагога к самоактуализации, приводя в действие процессы мотивации достижений, саморефлексии и саморегуляции, побуждает педагога к совершенствованию способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Вне межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагог лишен возможности выработать систему социальных ролей, так как именно вектора межличностного взаимодействия, присущие педагогической деятельности, служат своеобразной системой координат педагогического пространства, в то время как способность педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности помогает специалисту правильно ориентироваться в этой системе, способствует выработке собственной позиции преподавателя, позволяет сделать выбор в пользу той или иной «роли» в зависимости от условий

учебной ситуации в деятельность по решению которой (в данный момент или период времени) вовлечены субъекты образовательного процесса, а также в зависимости от личностных качеств, жизненного (в том числе и профессионального опыта) окружающих его субъектов образовательного процесса.

Поскольку развитие человека – это всегда саморазвитие человека, которое возможно исключительно при условии межличностного взаимодействия. Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов пришли к выводам о том, что: «Развитие, воспитание – процессы не только извне идущие, но и вовнутрь направляемые самой личностью. Два плана человеческой деятельности по развитию личности («вовне» и «вовнутрь») создают личность, которая неповторима и незаменима. И если на начальных этапах жизни многое дается человеку как бы в награду, то затем он сам строит себя, исходя из своих замыслов, основанных на фундаменте культуры» [Коломинский, 2009, с. 122].

Процесс саморазвития личности связан, прежде всего, с самосозиданием человеком своих личностных качеств и способностей и тем каким образом ими лучше распорядиться, какие именно качества и способности своей личности необходимо совершенствовать. Следовательно процесс саморазвития невозможен без самоактуализации личности, представляющей собой «способность человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997].

Этап самоактуализации процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нацелен, прежде всего на формирование рефлексии будущего педагога. Задачами этапа самоактуализации процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию стали: закрепление ранее полученных (в процессе работы

с ситуацией интеграции) знаний, умений и навыков, приобретение навыков адекватного восприятия и оценки своих взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса, навыков анализа результатов своих действий в прошлом и настоящем, побуждение будущих педагогов к самосовершенствованию и дальнейшему межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

В этой связи особую важность приобретает метод групповой рефлексии, который позволяет, согласно Н.В. Тельтевской (2013), подвергнуть самостоятельно выполненную работу каждого участника образовательного процесса тщательному анализу и оценке, что способствует объективной оценке собственной деятельности, определению возможности новых подходов к выполнению заданий, что в свою очередь, с нашей точки зрения, стимулирует саморефлексию и самоактуализацию будущего педагога.

Ведущим методическим приемом, позволившим нам организовать деятельность студентов по формированию рефлексии в рамках учебной ситуации «Самореализация» стала разработка презентации. Учебная ситуация «Самореализация» позволяет субъекту образовательного процесса наиболее полно раскрыть личный потенциал, проявить полученные ранее знания, умения и навыки (при подготовке презентации), проявить ответственность, навыки самоорганизации и самоконтроля, рефлексии. Презентация как методический прием, лежащий в основе учебной ситуации самореализации, направлена и на внутреннее «Я» субъекта образовательного процесса и на «значимого Другого», способствует: адекватному восприятию и оценке своих взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса; анализу результатов действий в прошлом и настоящем; стремлению к самосовершенствованию [Синенко, 2014].

Разработанная нами модель формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности содержит 3 этапа: мотивационный, деятельностный и этап самоактуализации (рис. 3).

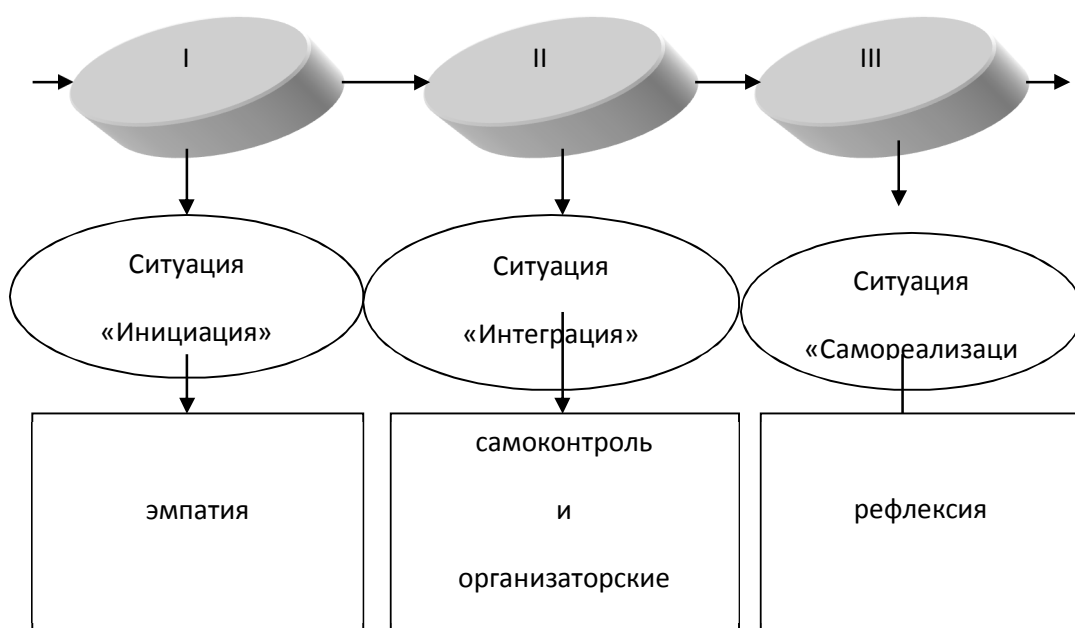


Рис. 3. Модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Целью каждого этапа модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности являлось формирование структурных компонентов способности посредством системы учебных ситуаций: «Инициация», «Интеграция» и «Самореализация».

2.2 Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (на примере занятий по иностранному языку)

Экспериментальная работа осуществлялась нами на протяжении 2010 – 2011, 2011-2012, 2012-2013 учебных годов. Базой исследования стал Волгоградский государственный социально-педагогический университет. В эксперименте были задействованы студенты института художественного образования и студенты факультета математики, информатики и физики.

Для проведения ОЭР были выделены экспериментальная и контрольная группы студентов. В экспериментальную группу были включены 92 студента. Контрольную группу составили 36 студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

На подготовительном этапе проведения экспериментальной работы по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами была проведена диагностика исходного уровня сформированности каждого компонента исследуемой способности у студентов контрольных и экспериментальных групп, позволившая диагностировать уровень сформированности исследуемой способности. При диагностировании уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности мы использовали ряд методик (Таблица 2, приложения 1- 4).

Результаты исследования исходного уровня сформированности структурных компонентов представлены в таблице № 2. Результаты диагностики представлены по десятибалльной шкале.

Таблица 2

Методы диагностики уровней сформированности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Компонент	Метод диагностики
эмпатия	методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова
самоконтроль	методика «Умеете ли вы контролировать себя»
организаторские умения	методика выявления «коммуникативных и организаторских способностей»
рефлексия	методика «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова

При диагностировании уровня сформированности эмпатии применялась методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова (приложение 1). Согласно приведенным данным (табл. 2), показатели сформированности исходного уровня эмпатии у студентов экспериментальной группы превысили показатели контрольной группы.

Таблица 3

Сформированность структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (исходный уровень).

Структурный компонент	Показатели сформированности структурных компонентов					
	2010-2011 уч. год		2011-2012 уч. год		2012-2013 уч. год	
	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа
Эмпатия	4,5	4,7	9	6,9	4,2	5,5
Самоконтроль	5,6	6,24	4,8	4,8	3,5	4,9
Организаторские умения	6,9	5,2	6,6	5,3	7	5,9
Рефлексия	7,5	7,4	7,3	7,3	7,2	7,6

При диагностировании уровня сформированности навыков самоконтроля будущего педагога нами была применена методика «Умеете ли вы контролировать себя?» (приложение 2). Диагностика исходного уровня сформированности навыков самоконтроля контрольной и экспериментальной групп показала незначительное различие. Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что уровень сформированности навыков самоконтроля у студентов экспериментальной группы превысил уровень сформированности навыков самоконтроля студентов контрольной группы на 1,4 балла.

При диагностировании исходного уровня сформированности организаторских умений будущего педагога нами была применена методика «Исследование коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) (приложение 3). Согласно результатам проведенной диагностики в 2010-2011 уч. году показатели сформированности организаторских умений студентов контрольной группы превысили соответствующие показатели студентов экспериментальной группы на 1,7 балла, а в 2011-2012 уч. году на 1,3 балла. В 2012-2013 уч. году показатели сформированности организаторских способностей студентов экспериментальной группы превысили на 1,1 балла показатели сформированности данного структурного компонента способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности у представителей контрольной группы.

При выявлении уровня сформированности рефлексии была применена методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексивности» (приложение 4). Согласно полученным данным показатели контрольной группы (2010-2011 уч. год) превысили показатели экспериментальной группы на 0,1 балла. Согласно данным диагностики, проведенной в 2011-2012 уч. году, показатели сформированности рефлексии студентов

экспериментальной и контрольных групп группы равны. По данным 2012-2013 уч. года показатели сформированности рефлексии экспериментальной группы превысили показатели контрольной группы на 0,4 балла. Следовательно, достоверных различий не выявлено.

Экспериментальная работа по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности состояла из трех этапов. Каждый последующий этап был нацелен на формирование компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности с преобладанием одного из них.

Мотивационный этап. На мотивационном этапе формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами применялась учебная ситуация «Инициация», нацеленная (наряду с формированием у студентов других структурных компонентов способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности) на формирование у будущих педагогов эмпатии.

В качестве средства применялся учебный текст педагогической направленности (приложение 5), позволивший подготовить задания на компаративное сопоставление найденных студентами метафор. Студентам было предложено просмотреть текст и определить тематику, выбрать из предложенных вариантов заголовков наиболее подходящий по смыслу.

Поскольку текст содержал несколько метафор, то студентам необходимо было найти их в тексте и пояснить их смысл, «открыв», «обнаружив» скрытый метафорой смысл, домыслив то, что было скрыто, «завуалировано». Будущим учителям предстояло открыть новые, личные смыслы с тем, чтобы потом сравнить свои умозаключения о роли педагога в жизни ребенка, о значимости и неповторимости детства с выводами других студентов группы, обосновать свои собственные выводы и

выслушать мнения и доводы других студентов. Соответственно, при сопоставлении выводов (относительно скрытого смысла метафор) смыслопорождающее взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза векторной направленности «педагог – студент», «студент – студент» осуществляется взаимодействие, соответствующее векторной направленности межличностного взаимодействия «учитель-ученик» и «ученик-ученик» триады «учитель - педагогический коллектив - ученик» будущего школьного учителя.

На первой стадии работы по решению ситуации «Инициация» целью является приобщение будущих учителей к педагогическим ценностям, в частности, к эмпатии, развитие навыков рефлексии, побуждение к межличностному взаимодействию и взаимной заинтересованности студентов в духовном, нравственном и профессиональном продвижении. Последнее не может не оказывать положительного влияния на мотивацию студентов, стимулируя их к дальнейшему изучению дисциплины «иностраный язык» и к освоению педагогических дисциплин. Междисциплинарные связи, характерные для дисциплины «иностраный язык», позволяют преподавателю мотивировать обучающихся к межличностному взаимодействию по вопросам будущей профессии, создать атмосферу доброжелательности и непринужденности, включить всех членов группы в обсуждение изучаемого вопроса.

На 2 стадии работы с ситуацией «Инициация» студенты в качестве домашнего задания получили текст 2 (см. приложение 5), который каждый должен был перевести с английского языка на русский. Студенты получили возможность спокойно поработать над переводом текста дома (уточнить значения незнакомых слов в словарях, осмыслить содержание текста, извлечь основную информацию и поработать с деталями, придти к собственным умозаключениям и извлечь собственные смыслы,

впоследствии обсудить выводы сделанные каждым в процессе совместной работы в группе). Контроль выполнения данного внеаудиторного задания был проведен на следующем занятии. Студенты заметили, что предоставленный в качестве задания текст был понят и интерпретирован всеми студентами по-разному, то есть каждый понял и осмыслил содержание текста по-своему. Каждый студент пояснил, почему именно так (а не иначе) понял то или иное слово, предложение, вложил тот или иной смысл в перевод метафоры (перевод метафоры разнился от «какого-то ткача» до «творца»). В процессе обсуждения каждый из студентов имел возможность пояснить свой перевод, поделиться с товарищами по группе частичкой собственного мироощущения.

В результате проведенной студентами работы были отмечены лучшие переводы, проведен сравнительный анализ и выявлены допущенные лексические и грамматические ошибки, повлекшие за собой смысловые неточности или ошибки, проведена коррекция в случае искажения смысла переводимого текста, проведено переосмысление ценностей в соответствии с содержанием прочитанного текста.

Совместная работа студентов при реализации учебной ситуации «инициации» позволила студентам ощутить себя полноправными и самостоятельными участниками образовательного процесса, способствовала созданию доброжелательной атмосферы, толерантности и эмпатии по отношению друг к другу, стимулировала рефлексию будущих учителей относительно будущей специальности, ее значимости и ответственности каждого из будущих учителей за будущее детей, которых им предстоит учить. Содержанием учебного текста, выступающего в качестве средства формирования эмпатии (структурного компонента способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности), была акцентирована важность

бережного отношения к детству в целом, важность эмпатии для межличностного взаимоотношения взрослых и детей.

Благодаря педагогической направленности содержания текстов ситуации «Инициации» стало возможным погружение будущих педагогов в атмосферу будущей профессиональной деятельности, данная учебная ситуация способствовала профессиональному развитию будущих учителей.

Деятельностный этап. На деятельностном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности нами была апробирована ситуация "Интеграция" (в основу которой была положена совместная работа студентов над проектом). В процессе изучения темы «Система образования Великобритании» (II семестр) студентам экспериментальных групп было предложено подготовить и представить проект, выполненный совместно в группах по 4 человека.

Поскольку в процессе совместной работы над проектом каждый участник образовательного процесса имеет возможность проявить свою индивидуальность, выйдя за пределы уже существующего знания о способах выполнения поставленных задач или способах представления материала по теме проекта, то учебная ситуация «Интеграция» обладает потенциалом для реализации надситуативной активности будущего педагога, более того, при появлении нового знания (по меньшей мере у одного из субъектов) другие субъекты образовательного процесса будут заинтересованы в поддержании или возобновлении межличностного взаимодействия по всем векторам межличностного взаимодействия: «студент – студент», «студент – значимый Другой», «педагог – студент», «педагог – студент – значимый Другой» (в качестве значимого Другого могут выступать как студенты конкретной группы, так и студенты групп,

факультетов, представители педагогического коллектива), заинтересованные в приобретении нового знания.

Вслед за И.А. Колесниковой мы выделили следующие стадии организации проектной деятельности:

- 1) предварительную;
- 2) стадию реализации проекта;
- 3) рефлексивную;
- 4) послепроектную [Колесникова, 2005].

На *предварительной* стадии работы с ситуацией «Интеграции» сначала преобладает межличностное взаимодействие векторной направленности «педагог - студент», поскольку на данном этапе ведущая роль принадлежит преподавателю. При реализации учебной ситуации «интеграции» преподаватель, прежде всего, ознакомил студентов с целью проектной деятельности, предложил разделиться на группы по 4 человека, выбрать руководителя (координатора группы), затем определить тему проекта, выбрав из предлагаемого преподавателем списка.

Сложности при реализации предварительной стадии заключались в том, что в результате произвольного (по желанию студентов) формирования групп несколько студентов группы Александр Д. и Ксения Ф. (представители адаптивного уровня) не вошли ни в одну из групп. Соответственно состав групп был «укомплектован» не без участия преподавателя, исходя из количества членов проекта в каждой подгруппе. Впоследствии, во избежание подобных случаев, применялась методика «пазла». Педагог заранее готовит картинки по количеству подгрупп, затем разрезает каждую картинку на 3-4 части. Эти заготовки выкладывают на стол изображением вниз, предварительно перемешав. Студенты, выбрав часть определенной картинки (часть «пазла»), определяют тем самым и группу в которой им предстоит работать. Данный метод позволяет избежать неловкости при распределении студентов по группам, с одной

стороны, избежать ситуации, когда в одной подгруппе собираются только «сильные» студенты, с другой стороны, способствует расширению диапазона векторов межличностного взаимодействия участников образовательного процесса. Таким образом, метод «пазла» способствует формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию. Ведущей векторной направленностью стало межличностное взаимодействие «студент - студенческий коллектив» (триады «студент – преподаватель – студенческий коллектив»).

Отметим, что студенты большинства групп смогли реально оценить свои знания и успеваемость, технические возможности имеющейся в наличии техники, собственную занятость; при разработке плана по подготовке проекта и распределении времени на его реализацию учитывали как собственный опыт, так и навыки других студентов - членов группы, принимали во внимание заинтересованность товарищей в подготовке материала по определенной тематике. Все вышесказанное свидетельствует о проявлении будущими учителями педагогической наблюдательности, стремлении к познанию членов своей рабочей группы, стремлении к совместной деятельности, к взаимодействию в процессе выполнения задания.

Например, в группе М 11(1) (экспериментальная группа 2010-2011 уч. года) студенты составили план и распределились между собой. Были «назначены» ответственные за подбор материала соответствующего теме проекта (студенты Юлия А. (профессиональный уровень) и Дмитрий Б. (представитель продвинутого уровня), студент Александр Е. (представитель продвинутого уровня) заинтересовался подборкой соответствующего теме видеоряда и музыкальным оформлением проекта, за осуществление координационно-организаторской деятельности группы отвечала Ирина Ч. (профессиональный уровень). Она взяла на себя ответственность за верстку отобранного материала и составление списка

новых слов с переводом на русский язык, помимо этого, она предложила своим товарищам помощь по дисциплине «иностранный язык» (прочтение незнакомых слов, лексико-грамматические трудности при работе с текстом и пр.). Были определены сроки выполнения поставленных перед каждым студентом задач и назначен день предварительного просмотра проекта. Одну неделю группа оставила на техническую доработку проекта и на подготовку к представлению проекта широкой аудитории.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что Ирина Ч. (находившаяся на тот момент в стадии перехода от продвинутого уровня к профессиональному уровню владения способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности) владеет навыками рациональной организации не только собственной деятельности, но и деятельности учащихся, способна к самоорганизации, стремится и умеет координировать деятельность участников образовательного процесса, анализирует результаты своей деятельности.

На стадии *реализации* проекта в рамках ситуации «Интеграция», благодаря разнообразию поставленных перед студентами задач и разнообразию учебной деятельности, выполняемой ими в процессе реализации проекта, студенты были вовлечены в следующие триады межличностного взаимодействия педагогической деятельности в вузе как: «педагог – студент – студенческий коллектив», «педагог – студент – педагогический коллектив» и «педагог – студент – родители», «педагог – студент – администрация», которые, в свою очередь соответствуют триадам межличностного взаимодействия средней общеобразовательной школы («учитель – ученик – ученический коллектив», «учитель – ученик – педагогический коллектив», «учитель – ученик – администрация» и «учитель – ученик – родители») и позволяют студентам апробировать «на практике» в процессе работы с «ситуацией интеграции» межличностное взаимодействие различной векторной направленности и получить

практические навыки самоконтроля и организаторской деятельности, применить на практике полученные ранее знания по педагогике и психологии, информационным технологиям, истории, получить первичное представление о сравнительной педагогике.

Проведенная нами в процессе опытно-экспериментальной работы апробация данного вида учебной ситуации свидетельствует о том, что интеграция ранее полученных знаний по ряду дисциплин и приобретение навыков, последующая активизация навыков межличностного взаимодействия по вышеуказанным векторам межличностного взаимодействия педагогической деятельности способствуют созданию условий для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. В частности, таких структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности как самоконтроль и организаторские умения [Синенко, 2014].

Рефлексивная стадия реализации ситуации «Интеграция» была нацелена на анализ студентами соответствия замысла проекта полученным в итоге совместной работы над проектом результатам, выявлению отношения студентов к работе в сотрудничестве, рефлексии относительно навыков организационной работы, положительным (негативным) моментам совместной деятельности над заданием.

Так, студент Дмитрий Б. (представитель продвинутого уровня) заметил: «Конечно же, работать в группе намного легче, чем одному. И хотя из-за занятости было сложно выбрать время, чтобы собраться для обсуждения деталей, но мы решили эту проблему, воспользовавшись возможностью работы «в контакте»».

Студентка Анна О. (представитель профессионального уровня), просмотрев все 4 проекта, подготовленные товарищами по группе,

заметила, что подготовленные по теме «Система образования Великобритании» проекты можно было бы использовать на занятиях по педагогике в качестве учебного материала. Они интересны, знакомят с историей системы образования Великобритании, рассказывают о специфике образовательного процесса в стране изучаемого языка и истории создания ряда университетов. По мнению Анны О. такие проекты представляют собой учебный материал, который позволяет получить полноценное, целостное представление о системе образования Великобритании. Работая над проектом, с точки зрения Анны, все приобрели навыки совместной работы и почувствовали ответственность за успех общего дела, учились контролировать свою собственную деятельность, помогать другим в случае необходимости. В данном случае Анна проявила склонность к постоянному анализу собственной деятельности, стремление к оценке своей деятельности другими, стремление к самосовершенствованию и рефлексии, что свидетельствует о профессиональном уровне развития способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Послепроектная стадия ситуации «Интеграция» был посвящен работе с текстами по специальности в рамках темы «My future profession». В зависимости от специализации каждой группе был предложен текст профессиональной направленности (см. приложения 6, 7, 8). Задачей данного этапа работы было нацелить студентов на подготовку персональной презентации посвященной будущей профессиональной деятельности в рамках ситуации «Самореализация».

Метод проектов, выступая в качестве дидактического средства для создания учебной ситуации интеграции, способствует развитию организаторских качеств, ответственности, навыков планирования совместной деятельности и позволяет субъектам образовательного процесса получить практический опыт организации межличностного

взаимодействия в профессиональной сфере деятельности по векторным направлениям триады «студент – педагог – значимый Другой» (в качестве «значимого Другого» выступает коллективный субъект образовательного процесса).

Более того, по мнению Л.Д. Кривых, проектная деятельность закладывает основы креативно - преобразующей деятельности, особенно в условиях обучения иностранному языку [Кривых, 2009].

Благодаря учебной ситуации «Интеграция» будущий педагог получает возможность научиться эффективно распоряжаться временем и ресурсами при выполнении заданий проекта, ставить конкретные задачи и выполнять их в процессе совместной деятельности над проектом. Участники проекта помогают друг другу ликвидировать (возможные) образовательные бреши, более того, именно в процессе выполнения совместной работы будущий педагог не только получает новые знания, но и учится инициировать межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессионально-ориентированной деятельности. В случае необходимости студент отстаивает свою точку зрения в дискуссии, приходит к компромиссу, а также получает практические навыки применения технических средств обучения в образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод, что учебная ситуация «Интеграция» обладает потенциалом для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности и нацелена на формирование самоконтроля и организаторских умений.

Этап самоактуализации. Развитие человека – это всегда саморазвитие человека, которое возможно исключительно при условии межличностного взаимодействия. Процесс саморазвития личности связан, прежде всего, с самосозиданием человеком своих личностных качеств и

способностей и тем каким образом ими лучше распорядиться, какие именно качества и способности своей личности необходимо совершенствовать. Следовательно, процесс саморазвития, и, как следствие, самореализации, невозможен без самоактуализации личности, представляющей собой «способность человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [Головин, 1997].

Говоря о самоактуализирующихся людях мы полагаем, что их потребности, мотивы, и, как, следствие, деятельность, ориентированы на межличностное взаимодействие со значимым Другим. Стремление педагога к самоактуализации, приводя в действие процессы мотивации достижений, саморефлексии и саморегуляции, побуждает педагога к совершенствованию способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Вне межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагог лишен возможности выработать систему социальных ролей, так как именно вектора межличностного взаимодействия, присущие педагогической деятельности, служат своеобразной системой координат педагогического пространства.

Деятельности субъекта свойственно выходить за рамки исходной ситуации, преодолевать разнообразные ситуативные ограничения при совершении деятельности. Акты надситуативной активности представляют собой действия, требующие от субъекта преодоления установок, сложившихся в деятельности к данному периоду времени и способствующие преодолению адаптивных побуждений обусловленных конкретной ситуацией [Петровский, 1975, 1977].

Именно надситуативная активность педагога способствует преодолению стереотипов, инертности уже существующего педагогического знания, способствует стремлению к новому и приводит ищущего педагога к желанию преодолеть существующие на данный момент рамки деятельности, расширить диапазон своего творчества,

проявить себя, уйти от заданных (наработанных) существующей педагогической системой решений. Надситуативная активность побуждает педагога к поиску новых способов организации учебной деятельности (что проявляется, в том числе, и в поиске нового, индивидуального стиля взаимодействия и осознанием необходимости изменения).

В результате этих процессов происходит целенаправленное совершенствование педагога, формирование профессионально-значимых и личностных качеств, совершенствование навыков межличностного взаимодействия. У будущего педагога условия для совершенствования заданы ценностно-смысловым полем учебной деятельности, в которую он вовлечен в процессе обучения (представляющем собой последовательность учебных ситуаций). В качестве дидактического средства формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности выступила учебная ситуация «Самореализация».

На данном этапе, в рамках ситуации самореализации, студентам экспериментальной группы физико-математического факультета ФГБОУ ВПО ВГСПУ было предложено выбрать одну из профессионально-ориентированных тем (целью которых было побудить к рефлексии полученного ранее практического опыта по совместной разработке и подготовке проекта, выполненного на II этапе) и опыта общения с педагогами своей школы или вуза, своих представлений о будущей специальности). Будущим учителям математики и информатики, изобразительного искусства было предложено подготовить собственный мини-проект, презентацию или сообщение по одной из тем (см. приложение 9):

- 1) My favourite teacher.
- 2) Are all children talented?
- 3) I wish I were a world-famous mathematician.

- 4) Modern computer technology in education.
- 5) I want to be a teacher of basic information science and computing machine.
- 6) Internet and Modern Life.
- 7) Internet and modern school.
- 8) The Wired-up School.

Так, студентка Екатерина Р. (представитель продвинутого уровня) подготовила презентацию о своем любимом учителе и своей школе. В данной презентации она рассказала о том, что решила стать учителем математики, так как всегда восхищалась своим школьным учителем математики и хочет стать таким же хорошим специалистом. Тем более, с точки зрения Екатерины, в наше время учитель имеет все возможности для того, чтобы стать настоящим «волшебником» для ребят начальной и средней школы благодаря современным компьютерным технологиям.

Екатерина Р., являясь представителем продвинутого уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, ориентируется на общечеловеческие ценности осознает важность и проявляет стремление к овладению навыками эмоциональной саморегуляции и педагогической наблюдательности, стремится заинтересовать субъектов образовательного процесса преподаваемой дисциплиной. Будущий педагог стремится к сотрудничеству с участниками образовательного процесса, сопоставляет результаты своей деятельности в прошлом и настоящем, стремится к самообразованию.

Илья Х. представитель профессионального уровня сформированности исследуемой способности, подготовил презентацию о современных информационных технологиях, которые могли бы разнообразить учебный процесс современной школы. Особенно его интересовали программы позволяющие совершать виртуальные путешествия по музеям различных стран, игровые обучающие

технологии, on-line викторины и конкурсы международного уровня. Илья полагает, что именно эти виды учебной деятельности позволят значительно повысить интерес к изучаемым предметам, будут помогать школьникам успешно усваивать материал как в обычной школе, так и в школе с углубленным изучением предметов.

Вышесказанное свидетельствует о том, что Илья Х. стремится заинтересовать учащихся учебным предметом, адекватно воспринимает и оценивает собственные взаимоотношения с участниками образовательного процесса. Стремится наладить и поддерживать обратную связь со всеми участниками образовательного процесса. Осознает встречное восприятие себя участниками образовательного процесса. Будущий педагог, взаимодействуя с другими членами коллектива, стремится к работе в сотрудничестве. Умеет рационально организовать как свою собственную деятельность, так и деятельность учащихся, стремится овладеть не только навыками самоорганизации, но и навыками координации деятельности участников образовательного процесса, постоянно анализирует результаты своих действий. Находясь на профессиональном уровне развития способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, Илья Х. способен осуществлять профессиональную деятельность по всем векторам межличностного взаимодействия педагогической направленности, стремится к самосовершенствованию, занимается самообразованием, владеет навыками рациональной организации профессиональной деятельности.

Студенты института художественного образования ФГБОУ ВПО ВГСПУ работали над проектами по следующим темам:

- 1) Great artists of the Renaissance (Baroque, Romanticism, Realism, Impressionism, Postimpressionism);
- 2) The main features of the Romanticism (Realism, Impressionism, Postimpressionism);

- 3) Madame Tussaud's;
- 4) National Gallery и др.

В рамках презентации по теме «I wish I were a world –famous designer» Анастасия К. (профессиональный уровень сформированности способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности) рассказала о жизни и творчестве ряда итальянских дизайнеров, заметив, что в наше время существует ряд студий для детей, в которых рассказывают об истории костюма, обучают искусству дизайна одежды и проводят соответствующие конкурсы. Анастасия К. считает, что такие студии помогают самовыражению детей, развивают творчество и воспитывают чувство вкуса.

Ольга Я. (адаптивный уровень) в рамках той же темы «I wish I were a world – famous designer» продемонстрировала выполненную по собственным эскизам коллекцию бижутерии, рассказав о том, что прошедшим летом, работая с детьми в летнем лагере была руководителем кружка по декоративно-прикладному творчеству. Ольга заметила, что абсолютно все дети талантливы, так как они непосредственны, у них на все существует собственная точка зрения и им всегда все интересно. Дети открыты для общения и счастливы поделиться своими наблюдениями с теми, кто искренне интересуется ими.

В ходе экспериментальной работы по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной была проведена поэтапная диагностика сформированности каждого компонента способности будущего педагога в контрольных и экспериментальных группах. Ниже представлен покомпонентный анализ результатов проведенного диагностирования сформированности структурных компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию [Синенко, 2014].

Анализ процесса формирования эмпатии. В 2010 – 2011 уч. году, до проведения мотивационного этапа процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, показатели уровня сформированности эмпатии (рис. 4) у студентов контрольной группы составили 4,5 балла, в экспериментальной группе - 4,7 балла. По итогам мотивационного этапа эксперимента показатели уровня сформированности эмпатии будущих педагогов повысились как в контрольной (до 5,6 балла), так и в экспериментальной (до 5,9 балла) группах. Таким образом, показатели роста уровня сформированности эмпатии на мотивационном этапе опытно-экспериментальной работы составили 1,3 балла в контрольной группе и 0,9 балла в экспериментальной группе. На деятельностном этапе показатели сформированности эмпатии в контрольной группе снизились до 5,4 баллов (т.е., в сравнении с показателями диагностики проведенной на мотивационном этапе, на 0,4 балла) и осталась на уровне 5,6 балла в экспериментальной группе. На третьем этапе формирующего эксперимента у будущих педагогов наблюдалась стабилизация показателей сформированности уровня эмпатии, которые составили 4,6 балла в контрольной группе и достигла 6 баллов в экспериментальной группе (см. рис. 8).

В период проведения мотивационного этапа процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности **2011 - 2012 уч. года** уровень сформированности эмпатии стал выше в сравнении с данными, полученными нами до проведения экспериментальной работы. Исходные показатели уровня сформированности эмпатии у студентов контрольной группы составил 9 баллов, в экспериментальной группе 6,9 балла. По итогам мотивационного этапа показатели уровня сформированности

эмпатии будущих педагогов составили 10 баллов в контрольной группе и 8 баллов в экспериментальной группе.

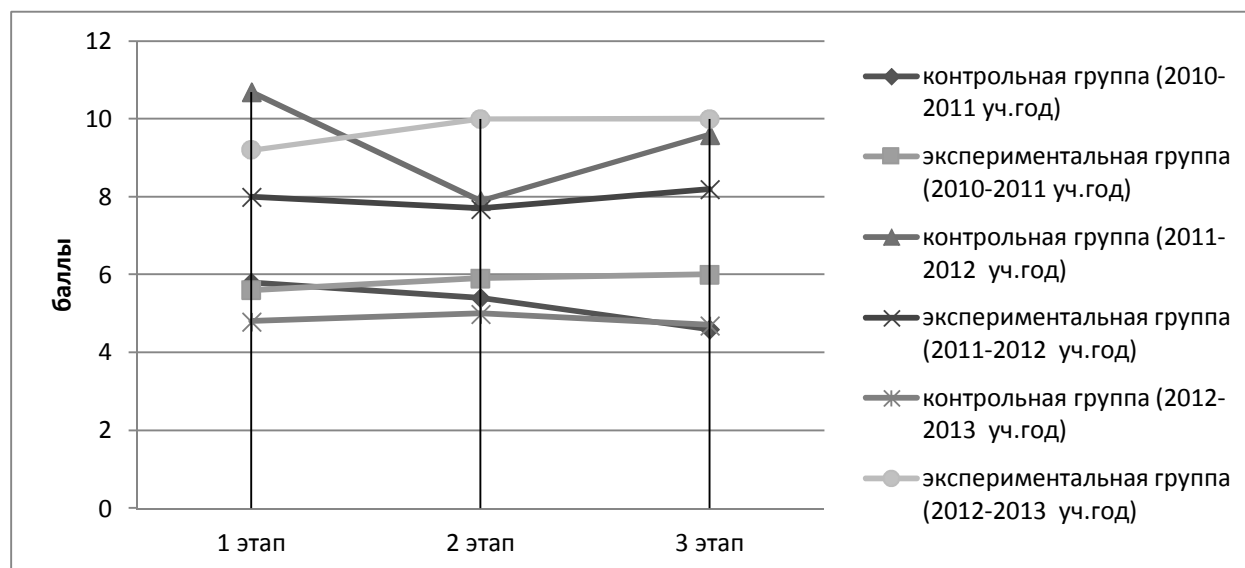


Рис. 4. Сформированность уровня эмпатии будущего педагога (поэтапная диагностика, где 1 этап – мотивационный, 2 этап – деятельностный, 3 этап – этап самоактуализации).

Таким образом, показатели роста уровня сформированности эмпатии на первом этапе составили 1,7 балла в контрольной группе и 1,1 балла в экспериментальной группе, на деятельностном этапе показатели уровня сформированности эмпатии снизились (на 2,8 балла в контрольной группе и 0,3 балла в экспериментальной группе) по сравнению с мотивационным этапом. При реализации этапа самоактуализации формирующего эксперимента у будущих педагогов наблюдался рост показателей сформированности уровня эмпатии. Согласно результатам диагностики уровень сформированности эмпатии составил 9,6 балла в контрольной и 8,2 баллов в экспериментальной группе, что указывает на рост сформированности уровня эмпатии на 0,6 и 1,3 балла в контрольной и экспериментальной группах соответственно (в сравнении с исходным уровнем сформированности данного структурного компонента).

Показатели исходного уровня сформированности эмпатии у студентов контрольной и экспериментальной групп 2012 – 2013 уч. года составили 4,2 и 5,5 баллов соответственно. На мотивационном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности показатели уровня сформированности эмпатии составил 4,8 балла (рост 0,6 балла) и 9,2 балла (рост 3,7 балла) для контрольной и экспериментальной групп соответственно. При реализации деятельностного этапа показатели уровня сформированности эмпатии у студентов контрольной группы составили 5 баллов (незначительное увеличение на 0,2 балла), в то время как показатели экспериментальной группы достигли 10 баллов (рост составил 0,8 балла).

На этапе самоактуализации показатели уровня сформированности эмпатии составили 4,7 балла для контрольной группы и 10 баллов для экспериментальной группы 2012-2013 уч. года. В сравнении с исходным уровнем сформированности уровня эмпатии в контрольной группе показатель уровня сформированности эмпатии вырос на 0,5 балла, в то время как в экспериментальной группе 2012-2013 уч. года данный показатель увеличился на 4,5 балла (превысив аналогичный показатель контрольной группы в 9 раз).

Анализ процесса формирования самоконтроля. 2010 – 2011 уч. году, до проведения мотивационного этапа процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, показатели уровня сформированности самоконтроля у студентов контрольной группы составили 5,6 балла, а в экспериментальной группе 6,2 балла. По итогам мотивационного этапа эксперимента показатели уровня сформированности самоконтроля будущих педагогов остался на прежнем уровне в контрольной группе (5,6 балла) и снизился на 0,6 балла в экспериментальной группе (5,6 балла).

На деятельностном этапе показатели уровня сформированности самоконтроля в контрольной группе достигли 6,3 балла (рост уровня сформированности самоконтроля составил 0,7 балла). В экспериментальной группе показатели уровня сформированности самоконтроля возросли до 7,4 балла (зафиксирован рост уровня сформированности самоконтроля на 0,8 балла).

На этапе самоактуализации полученные в результате диагностики контрольной группы 2010-2011 уч. года данные показали снижение показателей до 6,1 (снижение на 0,2 балла в сравнении с показателями контрольной группы на деятельностном этапе). Показатели экспериментальной группы 2010-2011 уч. года данные составили 7,6 балла (рост уровня сформированности самоконтроля составил 0,2 балла).

Диагностирование исходного уровня сформированности самоконтроля будущих педагогов показало одинаковый уровень сформированности самоконтроля в контрольной и экспериментальной группах **2011 -2012 уч. года** (4,8 балла). На мотивационном этапе показатели контрольной группы 2011-2012 уч. года достигли 5,2 балла (рост составил 0,4 балла), в экспериментальной группе 2011-2012 уч. года показатели уровня сформированности самоконтроля возросли до 6,6 балла (зафиксирован рост показателей самоконтроля в сравнении с исходным уровнем на 1,8 балла).

На деятельностном этапе показатели роста сформированности самоконтроля достигли 6,6 балла в контрольной группе и 8,2 балла в экспериментальной группе, что соответствует росту показателей уровня сформированности самоконтроля на 1,4 и 1,6 балла соответственно.

На этапе самоактуализации процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности 2011 - 2012 уч. года уровень сформированности самоконтроля студентов контрольной группы составил

5,3 (т.е. наблюдалось понижение данного показателя на 1,3 балла), уровень сформированности самоконтроля студентов экспериментальной группы 2011 -2012 уч. года достиг 8,4 балла (возрос на 0,2 балла). В контрольной группе 2012 – 2013 уч. года данный показатель оставался неизменным на всех этапах (4,3 балла). Уровень сформированности самоконтроля в экспериментальной группе 2012-2013 уч. года составил: на мотивационном этапе 6 баллов (повышение на 1,1 балла), на деятельностном этапе 6,2 (рост на 0,2 балла) и 6,7 балла на этапе самоактуализации.

Согласно данным, полученным в процессе экспериментальной работы, на деятельностном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, была зафиксирована положительная динамика при формировании самоконтроля (рис.4).

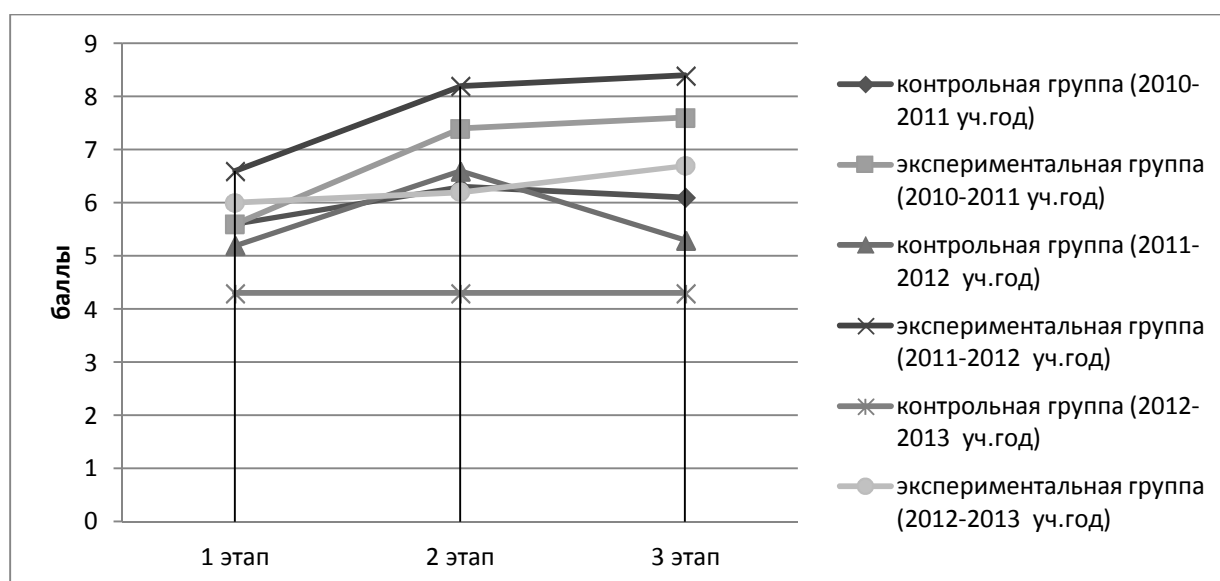


Рис. 4. Уровни сформированности самоконтроля будущего педагога (поэтапная диагностика, где 1 этап – мотивационный, 2 этап – деятельностный, 3 этап – этап самоактуализации).

По итогам деятельностного этапа студенты, имевшие на исходном уровне низкий уровень сформированности навыков самоконтроля,

перешли в группу среднего уровня сформированности самоконтроля (по итогам III этапа - 9 студентов, в то время как на мотивационном этапе количество студентов со средним уровнем самоконтроля составляло 7 человек), в группу с высоким уровнем сформированности навыков самоконтроля вошли 44 студента (на первом этапе в данную группу входили 10 человек), то есть количество студентов с высоким уровнем навыков самоконтроля возросло в 4 раза. Данные экспериментальной группы 2012-2013 уч. года в процессе экспериментальной работы изменились следующим образом: низкий уровень – 0 человек (на исходном на данном уровне находились 3 студента), 11 студентов находятся на среднем уровне сформированности навыков самоконтроля (на начало эксперимента данный показатель равнялся 9 студентам), к высокому уровню сформированности навыков самоконтроля относятся 5 студентов в сравнении с 4 на начало эксперимента.

Ввиду того, что на данном этапе ведущим дидактическим средством стала учебная ситуация «Интеграция», основой которой являлась совместная деятельность студентов над проектом, то на данном этапе имело место наиболее интенсивное формирование организаторских умений будущих педагогов.

В процессе выполнения совместной деятельности над проектом в группах по 3-4 человека, студенты получили навыки целеполагания, навыки планирования как совместной, так и собственной деятельности по осуществлению проекта, приобрели опыт работы в команде, ознакомились с методами организации работы других членов команды (получили возможность, оценить организацию работы в другой команде, например, в команде «конкурентов»). Будущие педагоги попробовали свои собственные силы в организаторской деятельности непосредственно в процессе работы над проектом и, конечно же, получили результат совместных усилий – выполненный проект и материал для рефлексии как

членов группы в целом, так и для рефлексии каждого (задействованного в подготовке проекта) участника образовательного процесса.

Анализ процесса формирования организаторских умений. Эффективность учебной ситуации интеграции подтверждают данные о формировании организаторских умений будущих педагогов, полученные в рамках проведенного эксперимента. Согласно полученным в процессе диагностирования результатам (см. рис 5), для экспериментальных групп 2010 – 2011 и 2011-2012уч. гг. наиболее продуктивным этапом по формированию организаторских умений будущего педагога стал деятельностный этап опытно-экспериментальной работы по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Показатель сформированности организаторских умений экспериментальной группы 2010 – 2011 уч. года составил по результатам деятельностного этапа 7,2 баллов, а в экспериментальной группе 2011-2012 уч. года достиг показателя 8,4 баллов (при данных на начало опытно-экспериментальной работы в группах 2010-2011 уч.года и 2011-2012 уч. года в 5,2 и 5,3 баллов соответственно).

Заметим, что показатели экспериментальной группы 2011-2012 учебного года по уровню сформированности организаторских умений не изменились на III этапе (8,4 балла) в отличие от показателей контрольной группы 2011-2012 уч. года снизившихся с 8 до 7,3 балла.

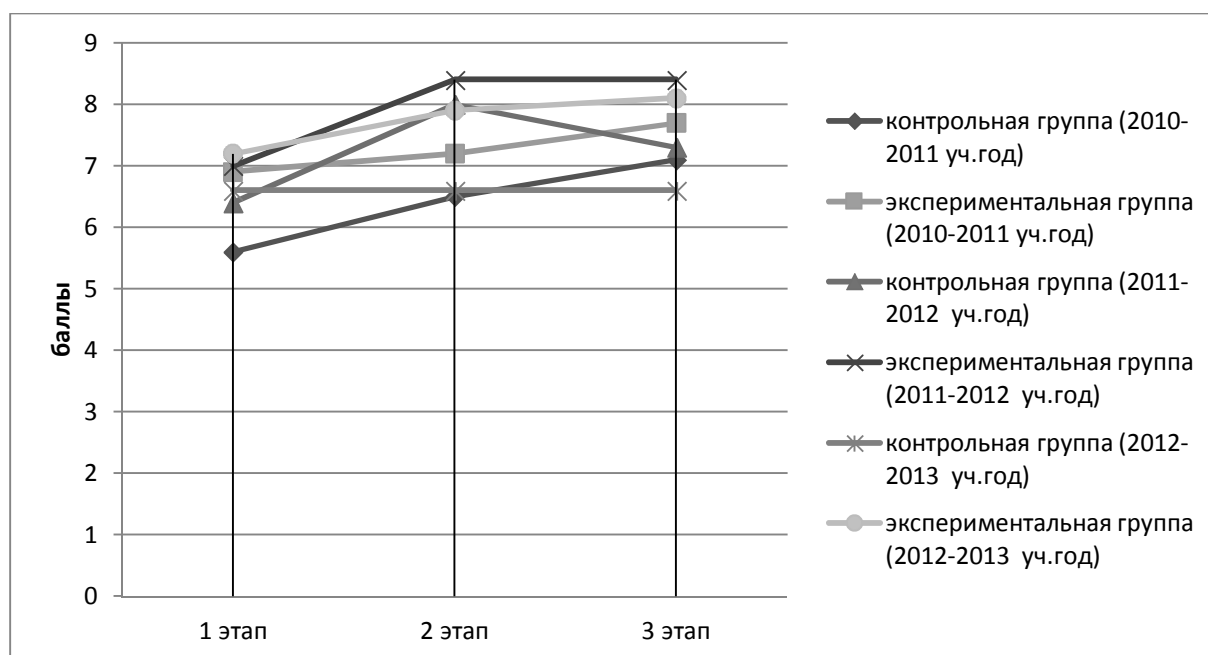


Рис. 5. Уровень сформированности организаторских умений будущего педагога (поэтапная диагностика, где 1 этап – мотивационный, 2 этап – деятельностный, 3 этап – этап самоактуализации).

Результаты диагностики студентов экспериментальных групп 2012-2013 уч. года свидетельствуют о том, что наиболее продуктивным этапом по формированию организаторских способностей будущих педагогов был деятельностный этап. Показатель сформированности организаторских умений студентов экспериментальной группы 2012-2013 уч.года составил на деятельностном этапе 7,9 балла при 7,2 и 8,1 балла соответственно на начало и окончание опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе, следовательно, рост показателей сформированности организаторских умений (в сравнении с исходным уровнем) составил 2 балла.

Анализ процесса формирования рефлексии. Результаты проведенной работы по диагностированию рефлексии в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, представлены ниже. Согласно полученным в ходе

эксперимента результатам, наиболее продуктивным этапом при формировании у будущих педагогов экспериментальной группы рефлексии стал III этап 2010-2011 и 2011-2012 уч. г. (рис. 6).

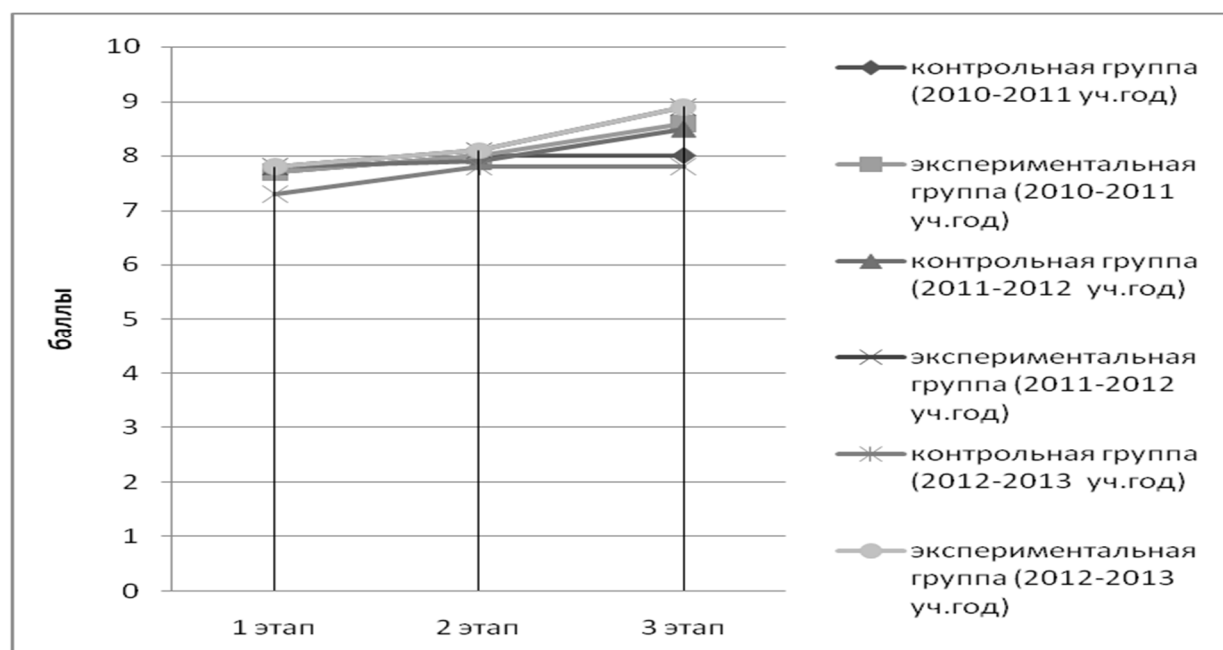


Рис. 6. Уровни сформированности рефлексии (позапная диагностика, где 1 этап – мотивационный, 2 этап – деятельностный, 3 этап – этап самоактуализации).

По итогам мотивационного этапа разность между показателями сформированности рефлексии у студентов экспериментальной группы 2010-2011 уч. года согласно данным диагностированию исходного уровня и по итогам мотивационного этапа эксперимента (соответственно 7,4 и 7,7) составила 0,3 балла, в отличие от данных диагностирования контрольной группы, имеющей показатели 7,5 и 7,7 на исходном уровне и мотивационном этапе соответственно (разность этих двух показателей составила 0,2 балла). Так, на мотивационном этапе формирующего эксперимента показатель сформированности рефлексии у студентов экспериментальной группы выше в 1,5 раза в сравнении с данными контрольной группы 2010-2011 уч. года.

На деятельностном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в

профессиональной деятельности, показатели рефлексии в экспериментальных группах 2010-2011 уч. г. составили 8 баллов. Рост сформированности рефлексии в контрольной и экспериментальной группах 2010-2011 уч. года составил по 0,3 балла в сравнении с соответствующими данными мотивационного этапа. Показатели экспериментальной группы 2011–2012 уч. года на этапе самоактуализации достигли 8,9 баллов против показателя сформированности рефлексии (8,5) контрольной группы 2011-2012 уч.г., превысив показатели контрольной группы на 0,4 балла.

По итогам опытно-экспериментальной работы разность между показателями исходного уровня сформированности рефлексии студентов контрольной группы 2012-2013 уч. года и по итогам временного периода первого этапа эксперимента составила (показатели контрольной группы соответственно 7,2 балла и 7,3 балла) 0,1 балла.

Показатели экспериментальной группы 2012-2013 уч. года на начало и на конец опытно-экспериментальной работы составили 7,4 балла и 7,7 балла к концу первого этапа формирующего эксперимента. Рост показателей сформированности рефлексии составил 0,3 балла, что превышает показатели роста контрольной группы в 3 раза.

При реализации деятельностного этапа процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности показатели уровня сформированности рефлексивности экспериментальной группы 2012-2013 уч. года составили 8,1 балла в сравнении с данными контрольной группы – 7,8 балла (таким образом, рост показателей составил в контрольной группе 0,1 балла, в экспериментальной группе 0,3 балла). Следовательно, на деятельностном этапе рост показателей сформированности рефлексии у студентов экспериментальной группы превышает показатели роста

сформированности у студентов контрольной группы 2012-2013 уч. года в 3 раза.

Анализ диагностических данных, полученных по итогам этапа самоактуализации (показатели контрольной группы 2012-2013 уч. года остались на прежнем уровне (7,8 балла), в то время как показатели экспериментальной группы составили 8,9 балла и свидетельствуют об отсутствии роста уровня сформированности рефлексии в контрольной группе на этапе самоактуализации, в то время как рост показателей рефлексии в экспериментальной группе составил 1,1 балла.

Опытно-экспериментальная работа по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию посредством системы учебных ситуаций завершилась повторной диагностикой уровней сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию (табл. 4), что позволило провести сравнительный анализ полученных данных о динамике уровней сформированности исследуемой способности.

Таблица 4

Динамика уровней сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности

Уровень	Распределение студентов по уровням сформированности способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, %			
	на начало эксперимента		на конец эксперимента	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Бытовой	-	10,7	-	-
Адаптивный	28,7	17,9	4,6	3,6
Продвинутый	69	67,8	49,4	71,4
Профессиональный	2,3	3,6	46	25

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что на начало эксперимента представителей бытового уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности в экспериментальной группе не было выявлено, в контрольной группе количество представителей данного уровня уменьшилось с 10,7 % (данные на начало эксперимента) до 0% на конец эксперимента.

Количество будущих педагогов с адаптивным уровнем сформированности исследуемой способности изменилось с 28,7 % до 4,6 % в экспериментальной группе (т.е. снизилось на 24,1 %). В контрольной группе количество студентов адаптивного уровня сформированности тоже снизилось с 17,9 % до 3,6 % (на 14,3 %).

На начало эксперимента количество студентов продвинутого уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности в экспериментальной группе составило 69 %, на конец эксперимента было зафиксировано снижение данного показателя на 19,6 %. Количество студентов продвинутого уровня снизилось до 49,4% , что объясняется переходом 20% студентов на более высокий профессиональный уровень сформированности исследуемой способности. Представители продвинутого уровня контрольной группы на начало опытно-экспериментальной работы составляли 67,8 %, к концу эксперимента количество представителей продвинутого уровня возросло на 3,6 %, составив 71,4 %.

Количество студентов продвинутого уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности экспериментальной группы значительно превысила показатели контрольной группы, на конец эксперимента 19,6 %

представителей экспериментальной группы перешли на более высокий – профессиональный уровень.

На начало опытно-экспериментальной работы студентов экспериментальной группы с профессиональным уровнем сформированности способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности было 2,3 % , в контрольной группе данный показатель составил 3,6 % на конец эксперимента данные диагностики составили 46 % в экспериментальной группе и 25 % в контрольной группе. Это указывает на значительное увеличение количества студентов в экспериментальной группе (с 2,3% до 46%) профессионального уровня сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. В контрольной группе также наблюдается меньший рост показателей профессионального уровня сформированности исследуемой способности (с 3,6 % до 25 %).

Сравнительный анализ показателей сформированности способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности подтвердил эффективность предлагаемой нами модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, что позволяет сделать вывод об истинности выдвинутой первоначально гипотезы.

Рассматривая вопросы реализации модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством конструирования системы учебных ситуаций мы исходим из потенциала учебной ситуации, заключающегося в ее характеристиках (педагогической направленности межличностного взаимодействия, векторной направленности, диалогичности).

В процессе опытно-экспериментальной работы нами был выявлен ряд организационных и психолого-педагогических принципов, способствующих эффективной реализации потенциала учебной ситуации по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности:

1) Принцип комплексной постановки целей, что предполагает (согласно личностно-ориентированному подходу) осуществление дифференцированного и индивидуального подходов в обучении, создание субъектом образования индивидуальной траектории обучения.

Согласно выводам Н.В. Тельтевской, именно «осознание студентами цели профессиональной подготовки содействует процессу перевода ее объективного значения в субъективный смысл, превращению ее в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений, и навыков» [Тельтевская, 2012, с. 163].

Соблюдению принципов, способствующих личностному приятию студентами целей профессионального образования, способствует соблюдение критериев по отбору содержания учебного материала нацеленного на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, а именно (согласно К. Ю. Бабанскому): критерий целостности отражения задач формирования всесторонне развитой личности, критерий научной и практической значимости содержания образования, критерий соответствия сложности содержания учебным возможностям обучаемых, критерий соответствия содержания образования имеющейся учебно-методической и материальной базе учебного заведения.

Так, например, учебный текст (ситуация «инициации»), применяемая нами на мотивационном этапе формирования способности будущего

педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности), представляет собой не только соответствующее стандарту по содержанию средство обучения, но еще выступает в качестве средства мотивации студентов, чем способствует формированию личности будущего учителя. Размышляя над содержанием текста, анализируя скрытый за метафорами смысл, отвечая на вопросы и выполняя задания по тексту будущие педагоги получают возможность сопоставить ранее сложившийся (в детские годы) образ учителя с современными представлениями о педагоге, подумать как о долгосрочных целях своего образования («стать высококвалифицированным педагогом», «открыть собственный детский сад» и т.п.), так и о целях, относящихся к ближайшей перспективе (например, более ответственно отнестись к подготовке следующего домашнего задания, или, например, записаться на курсы по подготовке вожатых с тем, чтобы в летний период работать в детском лагере, или оказать помощь воспитанникам детского дома).

Такого рода рефлексии возможно достичь только в том случае, если учебный материал соответствует вышеуказанным критериям по отбору содержания учебного материала, который, в свою очередь, нацелен как на осуществление дифференцированного и индивидуального подходов в обучении, создание индивидуальной траектории обучения каждого субъекта образования, так и на мотивацию будущих педагогов к овладению способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

И.А. Колесникова в качестве основных свойств педагогических целей называет осознанность, многоуровневость и достижимость. При этом осознанность связана с «наличием ясного образа (образца) того, что планируется сделать, и знанием того, что ты имеешь это знание и можешь его обозначить с помощью определенных знаковых систем. Образ цели обеспечивает целостность начального представления о том, чего человек

хочет достигнуть» [Колесникова, 2005, с. 93]. Если к осознанию необходимости владения способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности большая часть студентов пришла при работе с ситуацией «Инициация», то ситуация «Интеграция» привела будущих педагогов к осознанию многоуровневого характера поставленной учебной цели по формированию исследуемой способности. При работе по решению учебной ситуации «Интеграция» многоуровневость цели педагогической деятельности проявляется в одновременной направленности как на субъекта образовательного процесса, так и на взаимодействие вовлеченных в учебную ситуацию субъектов образовательного процесса с одной стороны и в направленности как на учебную ситуацию, так и на предметную область, в которой данная учебная ситуация разворачивается, с другой стороны.

Более того, ситуация «интеграции» позволяет педагогу вуза осуществлять коммуникативную направленность обучения. Творческий характер данной учебной ситуации, ознакомление субъектов образовательного процесса с культурой и историей страны изучаемого языка способствуют диалогу культур. На продвинутом этапе обучения иностранному языку обязательным является ознакомление, а порой и сравнительный анализ специфики профессиональной деятельности (избранной участников образовательного процесса) в стране изучаемого языка и в России, что способствует целесообразному построению учебного процесса, позволяет заинтересовать студентов изучением данной дисциплины и (избегая принуждения, расширяя кругозор), мотивировать дальнейшую учебную деятельность профессиональной направленности (в нашем случае – педагогической) участников образовательного процесса. Совместная работа будущих педагогов по подготовке проекта в рамках ситуации «Интеграция» способствует плодотворному межличностному взаимодействию различной векторной направленности. Совместная работа

и межличностное взаимодействие, осуществляемое в рамках ситуации «Интеграция», с одной стороны, приводит будущих педагогов к осознанию достижимости поставленной перед ними учебной задачи по совместной подготовке проекта (близкое целеполагание). Будущие педагоги рассматривают данное задание в качестве очередного шага к овладению способностью к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (долгосрочное целеполагание). Достижимость цели в случае с учебной ситуацией «Интеграция» помогает будущему педагогу поверить в себя, способствует личностному осмыслению дальнейшей деятельности нацеленной на формирование способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

На личностное осмысление поставленных перед будущим педагогом целей направлена учебная ситуация «Самореализация». Будучи нацеленной на преломление собственного опыта профессиональной деятельности будущего педагога (полученного во время педагогической практики или при работе в пришкольном лагере и т.п.) или на рефлексию будущей педагогической деятельности (т.н. прогностическую рефлексию), данная учебная ситуация является лично-ориентированной, индивидуальной.

Согласно И.А. Колесниковой «цель, превышающая наличные возможности специалиста, т. е. заданная прогностически по отношению к субъекту деятельности, является громадным стимулом к профессиональному и личностному развитию. Уверенность специалиста в достижимости цели придает смысл всей дальнейшей работе, как бы она ни была трудна» [Колесникова, 2005, с. 93].

Посредством учебной ситуации «Самореализация» осуществляется индивидуальная траектория обучения будущего педагога, способствующая презентации будущим специалистом собственного опыта или видения (в отсутствии практического опыта), представления профессионального

будущего, что, несомненно, представляет собой трудность для студентов. Работа по решению ситуации «Самореализация» требует от студентов «переноса знаний» полученных ранее в работе с ситуациями «Инициация» и «Интеграция», рефлексии личного опыта педагогической деятельности, но еще и приводит к целеполаганию относительно будущей профессиональной деятельности.

А.М. Трещев и О.А. Сергеева подчеркивают то, что эффективность педагогической деятельности начинающего учителя зависит от формулирования им цели собственной профессиональной деятельности, что именно приоритетно в своей профессии, каков он сам, как личность, как субъект педагогической деятельности [Трещев, Сергеева, 2012].

Следовательно, при разработке системы учебных ситуаций по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности необходимо:

- осуществлять целеполагание учебной деятельности студентов по работе с учебными ситуациями исходя из основных свойств педагогических целей (осознанности, многоуровневости и достижимости);
- соблюдать критерии по отбору содержания учебного материала (критерий целостности отражения задач формирования всесторонне развитой личности, критерий научной и практической значимости содержания образования, критерий соответствия сложности содержания учебным возможностям обучаемых., критерий соответствия содержания образования имеющейся учебно-методической и материальной базе учебного заведения.
- использовать потенциал междисциплинарных связей, позволяющий разнообразить содержание учебной ситуации, подать ранее пройденный студентами материал (в процессе изучения других дисциплин) по-новому, закрепить и апробировать на практике

(совершив «перенос знаний» из одной области знаний в другую) в процессе решения профессионально-ориентированной учебной ситуации.

2) Принцип организации работы студентов в сотрудничестве.

Необходимость сотрудничества участников образовательного процесса, с нашей точки зрения объясняется тем, что учебная ситуация, являясь, с одной стороны, дидактическим средством, направленным на подготовку специалистов сферы образования, с другой стороны представляет собой результат межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, находящийся в процессе перманентного развития. Обучение в сотрудничестве обеспечивает более высокие достижения и результативность, ответственное и внимательное отношение участников образовательного процесса друг к другу. Работа в сотрудничестве и способствует сохранению психического здоровья учеников, развитию навыков работы в коллективе, становлению чувства собственного достоинства [Синенко, 2010].

Поэтому важно, чтобы преподаватель осознавал всю важность владения навыками конструктивного межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, частью которого является работа в сотрудничестве, так как, согласно Н.В. Тельтевской, «он содействует организации такой познавательной деятельности студентов, в которой отражается интериоризация межличностных социальных связей, накладывающих свой отпечаток на формирование мотивационно-потребностной сферы личности, ее деятельности как социального существа. Однако это становится возможным в том случае, если преподаватели сами являются выразителями профессиональных интересов и могут содействовать их формированию в учебно-воспитательном процессе» [Тельтевская, 2011, с. 97], при этом также важна реализация

междисциплинарных связей, способствующая переносу ранее полученных знаний в новые ситуации [Тельтевская, 2012].

Высокая эффективность обучения в сотрудничестве возможна благодаря единству следующих его составляющих:

- 1) позитивному взаимодействию и личной/коллективной ответственности;
- 2) стимулирующему взаимодействию;
- 3) постоянно развиваемым социальным навыкам и работе в коллективе (постоянному усовершенствованию навыков конструктивного межличностного взаимодействия).

В процессе совместной деятельности и межличностного взаимодействия участников образовательного процесса учебная ситуация получает новое, более объемное ценностно-смысловое наполнение. Это новое наполнение способствует дальнейшему развитию как отдельных участников образовательного процесса, так и становлению всего коллектива, способствует обогащению учебной ситуации новыми смыслами как на индивидуальном (личностном) уровне, так и на уровне коллектива участников образовательного процесса.

Ряд факторов, присущих совместной деятельности, способен оказывать влияние на личностный рост субъекта образовательного процесса. К таким факторам (согласно Н.А. Моревой (2006), Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной (2007), Д. Джонсон и Р.Джонсон (2001), К. Ойстер (2004), Yalom (1970) относятся:

- 1) получение информации (т.е. наличие обратной связи) о том, как думают, чувствуют, поступают в подобной ситуации другие субъекты межличностного взаимодействия в подобной учебной ситуации;
- 2) получение возможности наблюдения альтернативных решений,
- 3) надежда субъекта образовательного процесса на правильность собственных действий, на одобрение и помощь со стороны других

субъектов образовательного процесса, вовлеченных в процесс профессионально-ориентированного межличностного взаимодействия;

4) перспектива, связанная для будущего педагога, прежде всего, с успешностью в будущей профессиональной деятельности, профессиональным совершенствованием, и, как следствие, карьерным ростом, материальным благополучием себя и своих близких;

5) возможность постоянного совершенствования навыков межличностного взаимодействия в профессионально-ориентированном образовательном процессе;

6) возможность адекватного приятия субъектом образовательного процесса как успехов, так и неудач благодаря постоянному взаимо-СО-переживанию, взаимо-СО-приятию, взаимо-СО-контролированию и взаимо-СО-действию субъектов образовательного в процессе межличностного взаимодействия при осуществлении совместной профессиональной деятельности.

Согласно результатам проведенной в ходе диссертационного исследования опытно-экспериментальной работы наиболее плодотворным этапом при апробировании модели по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности стал деятельностный этап. Работа в сотрудничестве позволила будущим педагогам совершенствовать или приобрести и закрепить на практике навыки межличностного взаимодействия по различным векторам педагогической деятельности. Именно совместная деятельность студентов способствует формированию творческих способностей будущих педагогов и развитию навыков и получения информации о:

- том, что думают и чувствуют другие, о том, как товарищи по группе поступают в том или ином случае;

- возможных реакциях товарищей по группе на ту или иную ситуацию возникающую в процессе работы над учебной ситуацией;
- необходимости обосновывать свою точку зрения и уметь ее аргументировать;
- возможность совершенствовать социальные навыки (в частности, в рамках нашего диссертационного исследования, навыки межличностного взаимодействия в педагогической деятельности);
- навыках организации как деятельности в группе, так и организации собственной деятельности;
- необходимости самоконтроля и проявления коммуникативной гибкости.

Совместная деятельность формирует позитивное отношение к изучаемой дисциплине, с одной стороны, и формирует навыки переноса полученных в процессе обучения знаний из одной ситуации в другую, способствует формированию и дальнейшему развитию навыков рефлексии.

Все вышесказанное подтверждает исключительную важность совместной деятельности при формировании способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Именно совместный характер учебной деятельности будущих педагогов создает наиболее благоприятные условия для формирования таких сущностных характеристик способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности как: эмпатия, самоконтроль, организаторская деятельность, рефлексия.

3) Принцип педагогической направленности образовательного процесса, задающей единый вектор активности студентов.

Педагогическая направленность, согласно Г.М Коджаспировой, представляет собой систему эмоционально-ценностных отношений, которая задает иерархическую структуру доминирующих мотивов

личности учителя, побуждающих педагога к ее утверждению в педагогическом взаимодействии; мотивация к профессии учителя, главное в которой - ориентация на развитие личности ученика. Педагогическая направленность «проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности учителя и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека». Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся [Коджаспирова, Коджаспиров, 2005, с. 203].

С точки зрения Т.Г. Холоповой важнейшей задачей педагогической науки и практики является гуманитаризация образовательного процесса, центром которого является личность студента, его педагогическая направленность как показатель - активно-действенного отношения к профессии». В качестве инструмента развития педагогической направленности личности будущего педагога Т.Г. Холопова рассматривает «очеловечивание» знаний, полученных студентами в результате поиска смыслов педагогической деятельности [Холопова, 2007].

Разрабатывая систему учебных ситуаций, нацеленных на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, преподаватель должен учитывать педагогическую направленность образовательного процесса. Именно педагогическая направленность образовательного процесса задает единый вектор активности студентов, который призван (пронизывая как учебную ситуацию, так и образовательный процесс в целом) положительно влиять на эффективность формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством:

- осознания субъектами образовательного процесса задач, заданных учебной ситуацией;

- процесса становления коллективного субъекта;
- «единонаправленность» векторов межличностного взаимодействия как внутри основополагающей диады «учитель-ученик», так и триад («учитель – ученик - ученический коллектив», «учитель – ученик – родители», «учитель – ученик - учитель», «учитель – ученик - администрация»);
- становления профессиональной идентификации будущих педагогов;
- профессионально-ориентированного образовательного пространства.

4) Принцип соблюдения диалогичности образовательного процесса. Диалогичность служит гуманизации образовательного процесса, всегда имеет личностно-ориентированный характер и является обязательным условием эффективно-организованного межличностного взаимодействия векторной направленности «учитель – ученик». Данный вывод справедлив для любой из триад межличностного взаимодействия присущих педагогическому процессу (учитель – ученик – родители, учитель – ученик - учитель, учитель – ученик - администрация, учитель – ученик - ученический коллектив), поскольку векторная направленность межличностного взаимодействия «учитель - ученик» входит в состав каждой из указанных нами триад, выступая в качестве основы.

По мнению И.В. Колосковой (2010, 2012) именно изучение диалогического взаимодействия, «знание основ диалогического общения позволяет учителю педагогически и психологически грамотно выстраивать совместное восхождение учителя и ученика к вершинам духовного развития и постижения смысла образования» [Колоскова, 2010, с. 5].

Диалогичность межличностного взаимодействия оказывает влияние на становление будущего специалиста, так как именно в процессе диалога с представителями профессионального сообщества будущий педагог анализирует способности и навыки профессиональной деятельности (как

других людей, так и свои собственные). В результате рефлексивного анализа собственной деятельности будущий специалист приходит к выводу о необходимости развития определенных профессионально-значимых личностных качеств, приобретения навыков профессиональной деятельности и, безусловно, стремится к установлению эффективного межличностного взаимодействия с другими членами профессионального сообщества, к расширению диапазона межличностного взаимодействия. Расширение диапазона векторов межличностного взаимодействия в педагогической деятельности тесно связано с целеполаганием, так как в процессе межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса педагогического вуза (студентами, педагогами, специалистами сферы образования) будущий учитель выстраивает иерархию задач, связанных с его профессиональным развитием и определяются цели профессиональной деятельности, которые, несомненно, оказывают влияние и на межличностное взаимодействие. Руководствуясь задачами и целями профессиональной деятельности, будущий педагог определяет цели межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, и наоборот, вступив в диалог в процессе межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности, будущий специалист осуществляет целеполагание на ближнюю и дальнюю перспективы.

Намечая профессионально-ориентированные цели, будущий педагог ориентируется, прежде всего, на межличностное взаимодействие векторной направленности «учитель-ученик», осуществляемое в триадах (учитель-ученик – родители, учитель – ученик - учитель, учитель – ученик - администрация, учитель – ученик - ученик). Будущий специалист стремится к саморазвитию, новые знания, полученные им в процессе саморазвития, обогащают межличностное взаимодействие в профессиональной деятельности и педагогический процесс в целом, наполняя образовательное пространство новыми смыслами, предоставляя

возможность совместной работы над новыми темами, направлениями (что предполагает постановку новых задач и целей образовательного процесса).

Диалогичность учебной ситуации предоставляет возможность участникам образовательного процесса педагогического вуза учитывать опыт других, анализировать, делать выводы относительно правильности избранной стратегии обучения, относительно саморазвития, собственного поведения в определенной ситуации межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности. Именно диалог участников образовательного процесса позволяет наполнить учебную ситуацию личностными смыслами, которые позволяют по-новому посмотреть на себя, на свои качества и способности, оценить себя в качестве будущего профессионала с позиций коллективного субъекта образовательного процесса педагогического вуза. Диалогичность учебной ситуации позволяет избежать критики и негативной оценки деятельности, так как межличностное взаимодействие участников образовательного процесса вуза способствует предупреждению возможных ошибок благодаря наличию множества вариативных, апробированных другими участниками образовательного процесса решений, полученных при работе над теми или иными учебными ситуациями.

Ранее апробированные, принятые к сведению и оцененные, подлежащие реализации решения образуют потенциал, который является основой для формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Именно этот потенциал способствует оперативной и своевременной корректировке деятельности и актуализации навыков межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности. Обращаясь к приобретенным в процессе межличностного взаимодействия знаниям будущий педагог, с одной стороны, преломляет их сквозь призму собственного опыта и личностных качеств, способностей, свое

мировоззрение. С другой стороны, привнося в процессе диалога в уже существующее знание свой собственный вклад, будущий педагог создает новое знание, обогащенное собственными смыслами [Синенко, 2014].

Диалогичность межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса обеспечивает постоянную связь между субъектами образовательного процесса, принятие и апробацию опыта участников образовательного процесса педагогического вуза с личностных позиций субъекта образовательного процесса, что способствует налаживанию продуктивного, развивающегося (благодаря наличию обратной связи) межличностного взаимодействия при решении как отдельной учебной ситуации, так и системы учебных ситуаций, способствует формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Следовательно, в целях наиболее эффективной реализации потенциала системы учебных ситуаций, нацеленных на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, необходимо соблюдать принципы:

- 1) комплексной постановки целей,
- 2) организации работы в сотрудничестве,
- 3) педагогической направленности образовательного процесса, задающего единый вектор активности,
- 4) соблюдении диалогичности образовательного процесса

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности состоит из 3 этапов: мотивационного (нацелен на формирование у будущего педагога эмпатии посредством ситуации «Инициация»), деятельностного этапа (нацелен на формирование навыков самоконтроля и организаторских умений посредством ситуации «Интеграция»), этапа самоактуализации (нацелен на формирование рефлексии посредством ситуации «Самореализация»).

2. В процессе проведения опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию был проведен сравнительный анализ показателей сформированности исследуемой способности на начало и на конец эксперимента. Полученные в процессе опытно-экспериментальной работы данные подтвердили эффективность разработанной нами модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, что позволяет сделать вывод об истинности выдвинутой первоначально гипотезы.

3. При проведении опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию был выявлен ряд педагогических принципов, позволяющих наиболее эффективно использовать потенциал системы учебных ситуаций по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе проведенной нами работы по научному обоснованию, разработке и апробации в опытно-экспериментальной работе системы учебных ситуаций по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности (на примере занятий по иностранному языку) был решен ряд задач.

Первая задача заключалась в выявлении существенных характеристик способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. В процессе решения данной задачи мы обратились к работам В.И. Байденко, И.А. Зимней, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеева, D. McClelland, L.M. Spencer, позволившим выявить существенные характеристики способности педагога к межличностному взаимодействию в контексте понятия "личностная компетентность". Анализ психолого-педагогических работ по проблеме исследования (Б.Г. Ананьев, Д.А. Белухин, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков и др.) позволил выявить структурные компоненты и функции исследуемой способности, а именно: эмпатию, которая позволяет реализовать перцептивную функцию способности; самоконтроль, реализующий адаптивную функцию; организаторские умения, позволяющие реализовать координационную функцию и рефлексивную функцию, которая реализует рефлексивную функцию способности педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

В результате опытно-экспериментальной работы были выявлены (при помощи анализа творческих работ студентов и метода наблюдения) уровни сформированности исследуемой способности: бытовой, адаптивный, продвинутый и профессиональный.

Вторая задача заключалась в уточнении потенциала учебной ситуации как средства формирования у будущего педагога способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

При решении данной задачи мы обратились к работам, позволившим определить учебную ситуацию как специально созданную структурную единицу образовательного процесса, направленную на активизацию деятельности его субъектов путем обретения ими собственных смыслов опыта межличностного взаимодействия в профессионально-ориентированной среде в результате деятельности, осуществляемой на одном или нескольких занятиях.

В ходе исследования были разработаны и апробированы следующие виды учебных ситуаций: «Инициация», «Интеграция» и «Самореализация».

Ситуация «Инициация» нацелена, прежде всего, на формирование такого компонента исследуемой способности, как эмпатия, поскольку разворачивается в системе межличностного взаимодействия «педагог-студент», что соответствует системе взаимодействия «учитель-ученик» в будущей педагогической деятельности студента. Вузский педагог, являясь инициатором учебного взаимодействия, подбирает релевантное поставленным учебным задачам средство. Поскольку наша опытно-экспериментальная работа осуществлялась на занятиях по иностранному языку, то наиболее эффективным приемом организации деятельности студентов в данной ситуации являлся учебный текст педагогической направленности

Ситуация «Интеграция» нацелена, прежде всего, на формирование организаторских умений и развитие навыков самоконтроля и разворачивается в поле межличностного взаимодействия «педагог-студент» и «студент - студенческий коллектив» (соответствуют системам взаимодействия в будущей профессиональной деятельности – «учитель -

ученик» и «ученик - ученический коллектив»). Совместная разработка проекта способствует развитию организаторских умений и позволяет будущим педагогам обрести опыт организации межличностного взаимодействия в системе отношений «студент – педагог - значимый Другой» (в качестве «значимого Другого» выступает коллективный субъект образовательного процесса).

Третий вид ситуации – это ситуация «Самореализация», которая предназначалась для создания дидактических условий, стимулирующих самоактуализацию будущего учителя. Межличностное взаимодействие осуществлялось в системе отношений «педагог – студент – студенческий коллектив», что соответствует системе отношений «учитель – ученик – педагогический коллектив» в будущей профессиональной деятельности студентов.

Презентация как педагогический прием, лежащий в основе создания учебной ситуации самоактуализации, направлена как на внутреннее «Я» студента, так и на «значимого Другого», способствует дальнейшему формированию всех структурных компонентов исследуемой способности, стимулирует становление профессиональной идентичности.

Третья задача заключалась в разработке модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством конструирования системы учебных ситуаций.

Разработанная нами модель процесса формирования исследуемой способности посредством конструирования системы учебных ситуаций включает в себя три этапа: мотивационный, деятельностный и этап самоактуализации.

Так, мотивационный этап был нацелен, прежде всего, на формирование эмпатии посредством учебной ситуации «Инициация». В процессе работы с иноязычным художественным текстом педагогической

направленности студентам необходимо было раскрыть завуалированный метафорой смысл текста, провести рефлексию.

При реализации деятельностного этапа процесса формирования исследуемой способности целью стало формирование навыков совместной деятельности, приобретение субъектами образовательного процесса навыков организации деятельности (как своей собственной, так и других). Учебная ситуация «Интеграция», применяемая нами на деятельностном этапе процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию, обладает наиболее мощным потенциалом для формирования исследуемой способности и нацелена, прежде всего, на формирование самоконтроля и организаторских умений студентов – будущих педагогов.

На этапе самоактуализации применялась ситуация «Самореализация», нацеленная на развитие рефлексии и профессиональную идентификацию будущего педагога.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровней сформированности структурных компонентов исследуемой способности на начало и по окончании опытно-экспериментальной работы показал, что рост показателей сформированности компонентов способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности более значителен у студентов экспериментальных групп. Последнее подтверждает эффективность разработанной нами модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством учебных ситуаций.

Четвертая задача заключалась в проведении опытно-экспериментальной работы по апробации модели процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в

профессиональной деятельности посредством конструирования системы учебных ситуаций.

Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность системы учебных ситуаций «Инициация», «Интеграция» и «Самореализация» в формировании исследуемой способности. В процессе апробации учебных ситуаций был выявлен ряд принципов, способствующих наиболее полной реализации потенциала системы учебных ситуаций, нацеленной на формирование способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности:

- 1) комплексной постановки целей,
- 2) организации работы в сотрудничестве,
- 3) педагогической направленности образовательного процесса,
- 4) соблюдение диалогичности образовательного процесса.

Выводы, сделанные на основании изучения психолого-педагогической литературы и результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, в целом подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности может быть сформирован в процессе его профессиональной подготовки.

Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает всего круга вопросов, связанных с научным обоснованием процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Требуют специального изучения условия переноса исследуемой способности в ситуацию реальной педагогической деятельности и обоснования на этой основе системообразующих признаков способности будущего педагога к межличностному взаимодействию.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни. Проблема личностной организации времени жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия под ред. Куликова Л. В. - 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991.
3. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990.
4. Адольф, В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высшее образование в России. – 2008. - № 3. - С. 158
5. Акмамбетова, М. Е. Формирование компетентности будущего учителя в разрешении коллизийных педагогических ситуаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Акмамбетова Марияш Елемесовна. – Астрахань, 2006. – 201 с.
6. Александров, Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и классификации [Электронный ресурс] / Е. П. Александров // Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull@id=127304931&archive (дата обращения : 20.03.2012 г.)
7. Андреев, В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань, 1994.
8. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. - М. 1989.
9. Андриенко, А. В. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в вузе посредством стилей педагогического общения [Электронный ресурс] / А. В. Андриенко. – Режим доступа : http://library.krasu.ru/ft/ft/articles/_0112769.pdf (дата обращения : 15.06.2010 г.)
10. Асмолов, А. А. Культурно-историческая психология и конструирование миров

- / А. Асмолов. – М. : 1996.
11. Асмолов, А. А. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. А. Асмолов. – М.: Смысл, 2002.
 12. Базаева, Ф. У. Самореализация будущего учителя в процессе его подготовки в ВУЗе: монография /Ф. У. Базаева; под науч. ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2004.
 13. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. - № 11. – С. 3.
 14. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология/ Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007.
 15. Бездухов, В. П. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография / В. П. Бездухов, Т. В. Жирнова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
 16. Белова, С. В. Сгоревший учитель на фоне «живого» компьютера, или проекты в образовании: иллюзии и реальность / С. В. Белова // Народное образование. - 2008. - № 1. – С. 122.
 17. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Владимировна Белова. - Волгоград, 2006.
 18. Белухин, Д. А. Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006.
 19. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. - М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
 20. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. - М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
 21. Божович, Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И.

- Божович // Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1995.
22. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8 – 14.
 23. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2004.
 24. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / А. В. Андриенко. – Интернет-журнал “Эйдос”. – 2007. – 30 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. (дата обращения : 10.11.2010 г.)
 25. Борытко, Н. М. Рефлексия в профессионально-личностном становлении педагога // Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов образования в компетентностных образовательных моделях: теория, технологии, измерители. Материалы международных педагогических чтений / Под ред. проф. Максимова Л. К., Кузибецкого А. Н. – Волгоград : Изд-во лица № 8 «Олимпия», изд-во ВГАПК РО, 2010.
 26. Брюхова И. А. Личностная рефлексия подростков и особенности ее развития / И. А. Брюхова // Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов образования в компетентностных образовательных моделях: теория, технологии, измерители. Материалы международных педагогических чтений : сборник статей под ред. проф. Максимова Л. К., Кузибецкого А. Н. – Волгоград : Изд-во лица № 8 «Олимпия», изд-во ВГАПК РО, 2010.
 27. Булыгина, А. И. Психологические аспекты взаимодействия «преподаватель – студент» при индивидуально-дифференцированном подходе в обучении : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Булыгина Алла Ивановна – Казань, 1999.
 28. Буханцева, Н. В. Подготовка будущих специалистов к педагогическому взаимодействию на базе электронных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Буханцева Нина Викторовна. – Волгоград, 2006. – 210 с.

29. Вацлавик, П. Аксиомы теории коммуникации / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон // Межличностное общение: хрестоматия по психологии ; сост. и общая редакция Н. В. Казариновой. – СПб.: Питер, 2001.
30. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. - № 10. – С.51.
31. Веблер, В. Д. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы. высшая школа на современном этапе : психология преподавания и обучения / В. Д. Веблер, М. М. Кашапов – М. ; Ярославль, 2005 (в 2 томах) – 1 т.
32. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий . – М. : Высш. шк., 1991.
33. Верховина, О. А. Психологические особенности межличностного взаимодействия педагогов с одаренными учащимися: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Верховина Ольга Александровна. – Иркутск, 2003.
34. Волкова, В. Н. Разработка методического обеспечения учебного процесса в инновационном вузе / В. Н. Волкова, В. Н. Козлов, В. И. Никифоров, И. Ю. Новикова, А. Н. Фирсов, С. В. Широкова. – М. ; 2009.
35. Воровщиков, С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. - М. : 5 за знания, 2007.
36. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. - М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005.
37. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский. - М.: ИнтерДиалект, 1997.
38. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

39. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды / К. М. Гуревич. - СПб. : Питер, 2008.
40. Дегтярев, Ю. И. Системный анализ и исследование операций/ Ю. И. Дегтярев. - М.: Высшая школа, 1996
41. Джига, Н. Д. Рефлексия и образование [Электронный ресурс] / Н. Д. Джига. – Режим доступа : http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/7_2009/38_43.pdf (дата обращения: 12.11.2010 г.)
42. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001.
43. Джуринский, А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом : учебное пособие / А. Н. Джуринский. – М.: ТЦ Сфера, 2007..
44. Дзиов, А. Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства учителей [Электронный ресурс] / А. Р. Дзиов. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2012 г. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs> (дата обращения : 10.10.2014 г.)
45. Диагностика успешности учителя : сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ. – Издание 2-е исправленное и дополненное. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003.
46. Дочкина, Т. В. Подготовка учителей к проектированию личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дочкина Татьяна Викторовна. - Волгогр. гос. пед. ун-т ; научн. рук. Е. А. Крюкова – Калуга, 2003.
47. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология : учебник / М. И. Еникеев. - 4-е изд., перераб. и доп.- М.: Проспект, 2009.
48. Еникеев, М. И. Теория и практика активизации учебного процесса / М. И.

- Еникеев. – Казань : Татарское книжное издательство, 1963.
49. Ефремов, О. Ю. Педагогика : учебное пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010.
 50. Заремская, С. И. Развитие инициативной речи учащихся/ С. И. Заремская, А. А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1983.
 51. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006.
 52. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005.
 53. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
 54. Иванова, С. П. Учитель XXI века : ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова - Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002.
 55. Ильин, В. С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников / В. С. Ильин : дис. ... докт. пед. наук. АПН СССР НИИ Общей педагогики Ростовский-на-Дону пединститут: научный консультант М. Н. Скаткин, д-р пед. наук член-кор. АПН СССР. 1971.
 56. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. - М. : 1984.
 57. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений/ Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009.
 58. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования [Электронный ресурс] / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев. - Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/8540009.htm> (дата обращения : 10.11.2011 г.)
 59. Каралаш, И. А. Формирование у будущих учителей умений педагогического

- целеполагания : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Каралаш Ирина Александровна. - Волгоград, 1994.
60. Касимцева, А. В. Содержание и методы формирования моральной ответственности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Касимцева Анастасия Владимировна. – ГОУ ВПО, Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2007.
61. Качалов, Д. В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей [Электронный ресурс] / Д. В. Качалов. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2010 г. - Режим доступа : www.rae.ru/monographs/69-2645 (дата обращения : 15.10.2014 г.)
62. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000.
63. Кашапов, М. М. Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога / М. М. Кашапов, Е. В. Шубина // Alma mater. - 2012. - № 3.
64. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
65. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учебное пособие для психологов, педагогов, социологов/ Я. Л. Коломинский. - М. : АСТ, 2010.
66. Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009.
67. Колоскова, И. В. Из опыта воспитания диалогической позиции будущего учителя / И. В. Колоскова // Начальная школа плюс до и после. — № 11. — 2010. — С. 1 - 5.
68. Колоскова, И. В. Особенности формирования диалогической позиции у будущих учителей в контексте культурно-антропологического подхода / И. В. Колоскова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. —

№ 6. — 2011.

69. Колоскова, И. В. Формирование у будущего учителя диалогической позиции в контексте изучения педагогических дисциплин / И. В. Колоскова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. — 2012. — № 1(65). — С. 27 - 30.
70. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология в образовании : учебное пособие / М. Ю. Кондратьев. – М. : ПЕРСЭ, 2008.
71. Копылова, Н. А. Взаимодействие преподавателей и студентов в высшей школе [Электронный ресурс] / Н. А. Копылова // Российский научный журнал. - 2008 - № 4. – Режим доступа : http://library.rspu.ryazan.ru/search/search_newspaper_fulltext.php?id=974 (дата обращения : 05.06.2010 г.)
72. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : Изд-во МГУ, 2003.
73. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Коротаева Евгения Владиславовна – Екатеринбург, 2000. - 39 с.
74. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия : учебное пособие / Е. В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007.
75. Котова, И. Б. Коммуникативная компетентность психолога: теоретико-эмпирическое исследование: монография / И. Б. Котова, Л. М. Войтенко. – Ростов-на-Дону.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010.
76. Котова, И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов – Ростов-на-Дону.: Издательство Ростовского педуниверситета, 1997.
77. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
78. Кривых, Л. Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства / Л. Д. Кривых // Изв. Волгогр. гос. пед.

ун-та. Сер. : Пед. науки. — 2009. — № 9 (43).

79. Крупенин, А. Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1995.
80. Кулюткин, Ю. Н., Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002.
81. Лапина, О. А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. А. Лапина, Н. Н. Пядушкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
82. Леонтьев, А. А. Общение и деятельность общения /А. А. Леонтьев // Межличностное общение: хрестоматия по психологии ; сост. и общая редакция Н. В. Казариновой, В. М. Погорьши. – СПб. : Питер, 2001.
83. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2008.
84. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции: курс лекций /А. А. Леонтьев. – М. : МГУ, 1994.
85. Леонтьев, Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. - 2-е изд. - СПб. : Питер, 2009. - 464 с. – 380 с.
86. Лещинский, В. И. Процессуальная технологическая триада в личностной ситуации школе [Электронный ресурс] / В. И. Лещинский, С. В. Неделина. – Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru> (дата обращения : 11.01.2010 г.)
87. Лобанов, Ю. И. Самообразование: возможности, ресурсы и технологии / Ю. И. Лобанов, В. В. Анненков, О. А. Ильченко. – М., 2008. – 64 с. (Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования/ ФИРО ; Вып. 11).

88. Макаренко, А. С. Сочинения в семи томах. Том 7/ А. С. Макаренко. – Москва, 1958.
89. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. - М. : Издательский центр «Академия», 2004.
90. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. - М. : Просвещение, 1993.
91. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990.
92. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1983.
93. Мартынов, С. Д. Профессионалы в управлении / С. Д. Мартынов.- М., 1991.
94. Межличностное восприятие в группе/ под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
95. Мезинов, В. Ориентация педагогического образования на подготовку конкурентоспособного учителя / В. Мезинов // Высшее образование в России. - 2007. - № 4.
96. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. пед. уч. завед. / В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. – М. : Педагогическое общество России, 2005.
97. Милованова, Л. А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней общеобразовательной школы): монография / Л.А. Милованова. - Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006.
98. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004.

99. Мишина, Т. Н. Основы культуры педагогического общения в сфере высшего профессионального образования / Т. Н. Мишина // Высшее профессиональное образование : международный, федеральный и региональный аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции, г. Минеральные Воды, 24-25 мая 2007 г./ Московский гуманитарно-экономический институт, Северо-кавказский филиал. – М.: МГЭИ, 2007.
100. Моложавенко, В. Л. Педагогические условия оптимального взаимодействия субъектов обучения при организации личностно-ориентированного образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моложавенко Вера Леонидовна. – Тюмень, 1998.
101. Монахов, В. М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006.
102. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995.
103. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006.
104. Муздырбаев, К. Психология ответственности / К. Муздырбаев ; под ред. В.Е. Семенова. – Ленинград «Наука» (ленинградское отделение), 1983.
105. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2: Психология образования / Р. С. Немов. – М.: Просвещение : Владос, 1994.
106. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2006.
107. Оганесян, Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий : учебное пособие / Н. Т. Оганесян. – М. : КНОРУС, 2006.
108. Ойстер Кэрол, Социальная психология групп / Кэрол Ойстер – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

109. Павлов, В. А. Педагогические ситуации в воспитании сознательного отношения подростков к учению (методические рекомендации) / В. А. Павлов. - Заволжское производственное полиграфическое объединение. Волгоград, 1982.
110. Палаткина, Г. В. Профессиональное саморазвитие учителя в процессе разрешения стихийно возникающих педагогических ситуаций / Г. В. Палаткина, Ю. В. Соколова //Человек и образование. – 2011. - № 3 (28). - С. 103 – 108.
111. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010.
112. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 5 изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.
113. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
114. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.
115. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010.
116. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / гл. редактор Б. Б. Айсмонтас. Режим доступа : - <http://www.ido.edu.ru/> (дата обращения : 25.07.2009 г.)
117. Педагогический энциклопедический словарь /гл. ред Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.
118. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А. В. Петровский – М.: Политиздат, 1982.
119. Петровский, А. В. Социальная психология / А. В. Петровский, В. В.

- Абраменкова, М. Е. Зеленова и др. / под ред. А. В. Петровского. - М., 1987.
120. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2005.
121. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
122. Полонников, А. А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия [Электронный ресурс] / А. А. Полонников. – Режим доступа : http://charko.narod.ru/tekst/polonn/3_1.htm (дата обращения : 04.12.2011 г.)
123. Попикова, Н. Ю. Формирование культуры межличностных отношений в процессе учебного взаимодействия учителя и ученика : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попикова Наталья Юрьевна, Челябинск, 1998. – 170с.
124. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. - Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2008.
125. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
126. Психологический словарь [электронный ресурс] - Режим доступа : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=131>
127. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
128. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского - Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1987.
129. Психология труда: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / под ред. проф. А. В.

- Карпова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
130. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен : пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002.
131. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001.
132. Рамперсад Хьюберт К. Общее управление качеством: личностные и организационные изменения / К. Хьюберт Рамперсад : пер. с англ. – ЗАО «Олимп – Бизнес», 2005.
133. Расширение возможностей и развитие способностей молодежи. Новые задачи среднего образования: пер. с англ. Н. Г. Пшеницыной. – М. : Издательство “Весь Мир”, 2006.
134. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
135. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2005.
136. Реан, А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности / Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. – под ред. Куликова Л. В.- 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009.
137. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
138. Решетников, П. Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Решетников Петр Евдокимович. - Белгород, 2000.
139. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. [Электронный ресурс] / перевод и терминологическая правка В. Данченко. – М. : «Прогресс», 1994. – Режим доступа : <http://www.psylib.kiev.ua> (дата обращения : 08.08.2009 г.)

140. Романцов, М. Г. Профессиональная подготовка студентов педагогического ВУЗа на интегративной медико-биологической основе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Романцов Михаил Григорьевич. – Калуга, 2003.
141. Росс, Ли. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Ли Росс, Росс Нисбетт; пер. с англ. В. В. Румынского под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2000.
142. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
143. Савва, Л. И. Межличностное познание в системе профессиональной подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савва Любовь Ивановна. – Магнитогорск, 2002.
144. Сальников, Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. - № 2. – С. 3 – 11
145. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси. : Мецниереба, 1989. – Режим доступа : <http://www.koob.ru> (дата обращения : 10.02.2010 г.)
146. Сахарчук, Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е. И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3 (31). – С. 63 – 67.
147. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов / Е. И. Сахарчук // Образование в эпоху перемен: сб. науч. статей : под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, С. Гашич – Павишич, С. Максича. – Волгоград – Белград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.
148. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход: монография / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003.
149. Сахарчук, Е. И. Целостность в управлении качеством подготовки специалистов

- / Е. И. Сахарчук // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: материалы методологического семинара памяти проф. В. С. Ильина. – Вып.7. – Волгоград : Перемена, 2005.
150. Сенько, Ю. В. Образование: обращенность в будущее / Ю. В. Сенько // Альма матер. – 2006. - № 3. – С. 3.
151. Сенько, Ю. В. Эволюция предмета деятельности учителя / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2007. - № 2. – С. 45.
152. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев – С.-Петербург – Волгоград : Перемена, 1997. – 166 с.
153. Сергеев, Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. – М. : Логос, 2013.
154. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999.
155. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
156. Сидоренков, А. В. Социальная психология малых групп : учебное пособие / А. В. Сидоренков. – Ростов н/Д : Феникс, 2012.
157. Синенко, Т. Н. Диалогичность учебной ситуации как предпосылка эффективности формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. — 2014. — № 5 (132). — С. 77 – 80.
158. Синенко, Т. Н. Личностная компетентность студентов педагогического вуза:

- сущностные характеристики / Т. Н. Синенко // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. — 2009. — № 9 (43). — С. 19 – 21.
159. Синенко, Т. Н. Моделирование личностной компетентности специалиста сферы образования / Т. Н. Синенко // Теория и практика подготовки руководителей и педагогов к построению систем урочных и внеурочных занятий в информационном обществе. Материалы международных педагогических чтений «Становление ученика как компетентного человека культуры информационного общества: потенциал урочных и внеурочных занятий», посвященных 75-летию Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования / под ред. Борытко Н. М., Кузибецкого А. Н. – Волгоград: Изд-во Лицея № 8 «Олимпия», изд-во ВГАПК РО, 2010. – 312 с. - С. 21 – 25.
160. Синенко, Т. Н. Надситуативная активность педагога вуза как предпосылка эффективности процесса подготовки будущих учителей к работе с учебными ситуациями / Т. Н. Синенко // Стандартизация и гуманитаризация образования: проблемы, теоретические подходы, практические решения. Материалы XII Международных педагогических чтений «Стандартизация общего образования: управление, методическое обеспечение, формирование универсальных учебных действий» 20 апреля 2012 года / под ред. Борытко Н.М., Кузибецкого А.Н., Максимова Л.К. – Волгоград: Изд-во лицея № 8 «Олимпия», изд-во ВГАПКиПРО, 2013. – 396 с. – С. 308 – 315.
161. Синенко, Т. Н. Потенциал учебной ситуации в формировании у будущего педагога способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. — 2013. — № 9 (112). — С. 146 – 148.
162. Синенко, Т. Н. Роль учебной ситуации в формировании способности к межличностному взаимодействию / Т. Н. Синенко // Наука. Культура. Образование. Актуальные проблемы и перспективы развития: Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции с международным участием, г. Волгоград, 19 ноября 2010 г. / Редкол. : Л. А. Демидова, В. Н. Чайкин, Т. Н. Карякина и др.; ВФ МГЭИ. – Волгоград :

- Волгоградское научное издательство, 2010. – 375 с. – С. 225 – 230.
163. Синенко, Т. Н. Система учебных ситуаций по формированию способности будущего педагога к межличностному взаимодействию / Т. Н. Синенко // Научно-практический журнал «Форум» выпуск № 2(3) Ноябрь 2014 г. Волгоградского филиала Московского гуманитарно-экономического института. Сер. : Актуальные проблемы науки / под ред. канд. экон. наук, доцента Ш. Н. Гатиятулина. – Волгоград, 2014. – 128с. – С. 13 – 20.
164. Синенко, Т. Н. Современные подходы к определению термина «Личностная компетентность специалиста сферы образования» / Т. Н. Синенко // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: материалы II всероссийской научно-практической конференции г. Барнаул, 6-7 ноября 2008 г. / под ред. Л. Ю. Головеевой, И. И. Макаровой, С. В. Хомутцова. – Барнаул : Изд-во Барн. Гос. пед. ун-та, 2008. – 284 с. - С. 114 – 119.
165. Синенко, Т. Н. Способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности: монография / Т. Н. Синенко. – Germany, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH @ Co. KG – 2012 – S. 100.
166. Синенко, Т. Н. Способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности: сущностные характеристики / Т. Н. Синенко // Преподаватель XXI век. – М. : 2012. - № 2 (Ч.1). – С. 78 -82.
167. Синенко, Т. Н. Способность к межличностному взаимодействию и педагогическая коммуникация в современном обществе / Т. Н. Синенко // Актуальные проблемы коммуникации : теория и практика. Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию специальности «Связи с общественностью» (Уфа, 17 декабря 2010 г.). – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – 256 с. – С. 206 – 210.
168. Синенко, Т. Н. Сущностные характеристики способности будущего педагога к межличностному взаимодействию / Т. Н. Синенко // Современное состояние и

- тенденции развития гуманитарных и экономических наук: сборник научных трудов III межвузовской научно-практической конференции с международным участием, г. Волгоград, 12 апреля 2011 г. : Л. А. Демидова, В. Н. Чайкин и др.; Моск. гуманитар.-экон. ин-т (Волгогр. филиал). – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2011. – 358 с. – С. 82 – 86.
169. Синенко, Т. Н. Управление качеством подготовки будущего педагога: учебная ситуация как средство формирования способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко // Инновационное развитие человеческих ресурсов региона, всерос. Науч.-практ. конф. (2011; Волгоград). Всероссийская научно-практическая конференция «Инновационное развитие человеческих ресурсов региона», 18 – 19 ноября 2011г., – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2011. – 500 с. - С. 271 – 275.
170. Синенко, Т. Н. Условия эффективного межличностного взаимодействия преподавателей и студентов педагогического вуза / Т. Н. Синенко // Роль науки и образования в современном информационном обществе: сборник научных трудов по мат. Межвузовской науч. – практ. конф. 29 апреля 2010 г. Часть I. Информационное общество: социокультурные аспекты исследования/ под ред. канд. эконом. Наук, доцента Ш. Н. Гатиятулина ; Моск. гуманитар.-экон. ин-т Волгогр. фил. – Волгоград : ВГЭТК, 2010. – 244 с. – С. 198 – 205.
171. Синенко, Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко // Компетентностный подход: инновации в образовании современного педагога: монография / Ю. Б. Васенёв, Т. Н. Синенко, Л. А. Сысоева и др. – USA, Saint-Louis, MO : Publishing House «Science & Innovation Center», 2013. – 138 с. – С. 44.
172. Слостенин, В. А. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач / В. А. Слостенин // Программы педагогических институтов. – М., 1989. – 30 с.
173. Слостенин, В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и

- наука. – 2005. - № 5. – С. 37 – 42.
174. Словарь иностранных слов: свыше 21 000 слов / отв. редакторы В. В. Бурцева, Н. М. Семенова. – 5-е изд. стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа; Дрофа, 2008.
175. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005.
176. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997.
177. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2005.
178. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
179. Соловова, Е. Н. Рефлексия как средство обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Итоговый сборник по результатам совместного международного проекта Министерства образования РФ и Международного Бюро Кросс «Инновация в подготовке учителя иностранного языка». – М. — СПб., 2002.
180. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности: монография / В. А. Сонин. - СПб. : Речь, 2007.
181. Сорокина, Г. В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сорокина Галина Витальевна. - Волгоград, 2004.
182. Сурков, С. А. Люди на работе: учебник по организационному поведению / С. А. Сурков. – М. : Издательство «Дело и Сервис», 2005.
183. Тельтевская, Н. В. Значение компетентностного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов / Н. В. Тельтевская // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. — 2013. —

№ 3 (119). .

184. Тельтевская, Н. В. К проблеме развития творческих способностей студентов / Н. В. Тельтевская // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. — 2012. — № 8 (95). — С. 130 – 134.
185. Тельтевская, Н. В. Оптимизация самостоятельной работы студентов с позиций компетентностного подхода / Н. В. Тельтевская // Изв. Саратовского ун-та. Нов. Серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2013. — Т. 13 (Вып. 3) — С. 118 – 122.
186. Тельтевская, Н. В. Роль межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке студентов / Н. В. Тельтевская // Вестник Поволжской академии государственной службы. - 2011. - № 4 (29). – С. 95 - 98.
187. Тельтевская, Н. В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов / Н. В. Тельтевская // Изв. Волгогр. гос. техн. Ун-та. Сер. : Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2012. - № 3 (90). - С. 163 – 166
188. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Электронный ресурс] / Б М. Теплов. – М., 1961. – Режим доступа : <http://www.vusnet.ru/biblio> (дата обращения : 28.11.2014 г.)
189. Толочек, В. А. Современная психология труда : учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.
190. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / Толочек Владимир Алексеевич. – Москва, 1998. – 354 с.
191. Трещев, А. М. Развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности / А. М. Трещев, О. А. Сергеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. - № 3. – С. 220 – 224.
192. Туйгунова, И. Р. Межличностное взаимодействие как условие успешного

- обучения взрослых иностранному языку : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Туйгунова Ирина Раисовна. – Астрахань, 2007. – 22 с.
193. Уоллен, Д. Л. Развитие эффективной межличностной коммуникации / Д. Л. Уоллен // Межличностное общение: хрестоматия по психологии / сост. и общая редакция Н. В. Казариновой. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с. – С. 450.
194. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.
195. Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты / под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К. : Рад. шк., 1986. – 143 с.
196. Факторович, А. А. Управление качеством педагогической деятельности преподавателя вуза в современных условиях / А. А. Факторович. – М., 2010. – 72 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып.3).
197. Философский энциклопедический словарь : гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
198. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М., 1987.
199. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. - № 4. – С. 147 - 153.
200. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2004.
201. Хитрова, И. В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хитрова Ирина Викторовна. – Рязань, 2006. – 22 с.
202. Холопова, Т. Г. Гуманитаризация образовательного процесса как средство развития педагогической направленности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Геннадьевна Холопова. - Оренбург, 2007. - 197 с.
203. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995.
204. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – С. 7.

205. Швецов, Д. Ф. Личностный рост как философская проблема современности / Д. Ф. Швецов // Социальная философия и проблемы современного общества. Ч. 1. – МГУКИ, 2003. – С. 142 - 146.
206. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: учебное пособие Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995.
207. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969.
208. Щедровицкий, Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника / Г. П. Щедровицкий. – М., 1966.
209. Щедровицкий, Г. П. Об исходных принципах анализа проблем обучения и развития в рамках теории деятельности // Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит, 1995. – С. 50 - 56.
210. Щербакова, Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13. 00. 08 / Щербакова Елена Евгеньевна. – Чебоксары, 2006.
211. Эльконин, Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. - 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
212. Энкельманн, Н. Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех / Н. Б. Энкельманн ; пер. с нем. Н. А. Врублевской. – М. : ЗАО «Интерэксперт», 2005.
213. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : РАО, Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – Т.2.
214. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
215. Ястребов, В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ястребов Виктор Вадимович : Волгоград, 2004 - 208 с.
216. A summary of McClelland, D.C., 1973 Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, 28, pp. 1 - 14.
217. Buscaglia, Leo F., Living, Loving & Learning, edited by Steven Short. New York,

- Fawcett Columbine 1982, pp.268
218. Calderhead, J., Gates P. Conceptualizing reflection in teacher development.- London: Falmer Press, - 1993 - pp.1-9.
 219. Cheetham, G. and Chivers. G : 1996 “Towards a holistic model of professional competence”, Journal of European Industrial Training, - 20(5), 20-30.
 220. Gore, J.M., Zeichner K.M., Action research and reflective teaching in pre-service teacher education. – Teaching and Teacher education. – 1991. – Vol.7. Iss.2.- Pp. 119-136.
 221. Mc Clelland, D. C. The Achieving Society - Prinseton: Van Nostrand, 1961. – pp. 384.
 222. Sinenko, T. N. Process of forming future teacher ability to the interpersonal interaction in professional activity by means of teaching situations / T. N. Sinenko // В мире научных открытий. (Социально-гуманитарные науки). – Красноярск, 2014. - № 9 (57). – С. 139 -153
 223. Sinenko, T.N. Vector direction for forming ability of the future teacher to interpersonal interaction in professional activity // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).- 2013. - № 7 (27). doi:10.12731/2218-7405-2013-7-50
 224. Spencer, Lyle M. and Spenser, Signe M., Competence at work, model for superior performance, John Wiley & Sons, Inc., USA, 1993.
 225. Stoof, A., Martens, R.L., Van Merriënboer, J.G., Bastiaens, T.J. (2002) The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. Human Resource Development Review, 1, 345 – 365.
 226. White, R. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence, Psychological Review, 66, pp. 279 – 333.
 227. Winterton, J., Delamare - Le Deist F., Stringfellow E. (26 January 2005) Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Research report (final draft); CEDEFOP Project No RP/B/BS/ Credit Transfer/005/04.

Методика «Диагностика уровня эмпатии»

И.М. Юсупова

(источник: Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений.
– СПб.: Питер, 2009. -576с.: (Серия «Мастера психологии»).

Инструкция

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая (соглашаясь или нет) на каждое из 36 утверждений, оценивать ответы следующим образом: при ответе «не знаю» - 0 баллов, «нет, никогда» - 1, «иногда» - 2, «часто» - 3, «почти всегда» - 4 и при ответе «да, всегда» - 5 баллов. Отвечать нужно на все пункты.

Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, будто это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызывать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-нибудь помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

«Умеете ли вы контролировать себя?»

(источник: Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ. – Издание 2-е исправленное и дополненное. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003 – с. 160.)

Подчеркните один из двух ответов на каждый вопрос или отметьте их любым другим способом (например, обведите в кружочек).

1. Мне кажется трудным подражать другим людям.

ДА. НЕТ.

2. Я бы, пожалуй, мог(ла) бы при случае свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.

ДА. НЕТ.

3. Из меня мог(ла) бы выйти не плох(ая)ой артист(ка).

ДА. НЕТ.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.

ДА. НЕТ.

5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

ДА. НЕТ.

6. В различных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

ДА. НЕТ.

7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден(а).

ДА. НЕТ.

8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким человеком, каким меня ожидают увидеть.

ДА. НЕТ.

9. Я могу быть дружелюбн(ой)ым с людьми, которых я не выношу.

ДА. НЕТ.

10. Я всегда так(ая)ой, как(ой)им кажусь.

ДА. НЕТ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

Начислите себе по одному баллу за ответ «Нет» на 1, 5, 7 вопросы; за ответ «Да» - на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если Вы ответили искренне, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0 – 3 балла у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным его изменять в зависимости от ситуации. Вы способны к искреннему самооткрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобн(ой)ым в общении» по причине Вашей прямолинейности.

4 – 6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль. Вы искренний, но сдержанный в своих эмоциональных проявлениях человек в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы окажете на окружающих.

7 – 10 баллов – у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы окажете на окружающих.

Методика выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2)

(приводится по книге: Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2008.-672 с, стр. 581 -583)

Методика содержит 40 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Время выполнения методики 10 -15 минут. При этом отдельно определяется уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Вопросы

1. Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?

9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Ключ для обработки данных по методике «КОС-2»

Коммуникативные склонности

(+) Да 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Нет 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Организаторские склонности

(+) Да 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Нет 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Приложение 4

Диагностика рефлексивности (методика А.В. Карпова)

(приводится по книге: Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум/ авт.-сост. Л.Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009. -100 с., стр. 56 – 58

Инструкция. Напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 – абсолютно верно

2 – неверно

3 – скорее неверно

4 – не знаю

5 – скорее верно

6 – верно

7 – совершенно верно

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней, хочется с кем-нибудь ее обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде, чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что Яне могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порою не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из 27 утверждений вопросы 1,3, 4, 5, 9,10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 25 являются прямыми, и цифры, соответствующие ответам тестируемого, суммируются. Остальные 12 утверждений являются обратными; для них суммируются те значения, которые получены при инверсии шкалы ответов. Инверсия шкалы: 1 2 3 4 5 6 7 – прямые (первоначальные) баллы; 7 6 5 4 3 2 1 – обратные баллы.

Например, на 7 (обратное) утверждение при ответе было получено 6 баллов, при суммировании итогового значения ему присваивается при инверсии 2 балла. Итоговая сумма по прямым и обратным утверждениям менее 113 баллов соответствует низкому уровню рефлексивности; значения 114 – 139 баллов – среднему уровню; от 140 баллов и выше – высок.

Приложение 5

Методический материал для ситуации «Инициация»

(источник текстов: Leo F. Buscaglia, Ph.D “Living, Loving & Learning” edited by Steven Short, New York, Fawcett Columbine, 1983, 265 pp.)

TEXT I

It always interests me how we look at kids. I've been in the educational scene all my life as far back as I can remember, and I've seen the following: the language pathologist sees the child as a lisp or a slutter or a language problem; the occupational therapist sees him as a motoric problem; the school psychologist sees him as a learning or emotional problem; the physical therapist sees him as a muscle problem; the neurologist sees him as a central nervous system disorder; the behaviourist sees him as a behavioral response; the reading consultant sees him as a perceptual problem; the school administrator sees him as an enigma and often even as a pain in the neck! And here's Mama and Papa trying to see him as an integrated whole, but pretty soon we convince them that this is not so. Then they lose sight of his potential total wonder so that he becomes, even to them, “a problem child”. This, to me, is really not seeing what is essential.

All of these people are using only their eyes to see what is essential, and the eye is really the most inaccurate, the most inconsistent, and the most prejudicial organ we have in the body. They are looking at the kid, but they are missing him. He is certainly, perhaps, all of the things they see, but he's a lot more! What is truly essential about him is invisible to the eye.

Unless we are careful, we are going to do what Maslov says, which I just love, “If the only tool you have is a hammer, you tend to treat everything as if it were a nail”. And so if we're going to see him, we're going to have to see him as

the many things – visible and invisible – that he is, and we're going to have to have an awful lot of tools with which to work. That's the excitement, the challenge, the wonder of working with human beings, as contrasted to working with machines.

TEXT 2

One of the things about our society, I guess, is that we feel more comfortable if we can dump everybody into a mold. You mustn't be molded! Look at children's faces. I've never seen two that are anywhere near alike, and I like that. I like to think that they are that combination that will never again occur in the history of personkind. When you get in touch with that, you get a sense of pride. And as far as the meaning implied in this concerned, do you think that they are here for nothing? All the uniqueness is theirs for nothing? I like to see the world as a giant tapestry with each one of us having responsibility to fill one little area, and if we don't assume that responsibility and actualize that responsibility, that tapestry will always be less than that it could have been and we'll all be worse for it.

So we've got to teach children that they are unique in all the world. We've got to show them that they will always be the best them. And it's hard because very early we don't believe it.

We have to get children to understand that, not only do they have this incredible uniqueness, but they also have something that sometimes we forget about. They are also potentiality. They are much more undiscovered than they are discovered. And there's the wonder of it. It doesn't matter where they are, they are only just beginning the big magical trip of life is digging it all out and discovering the wonderful you.

Приложение 6

Методический материал для ситуации «Инициация»

(для студентов, обучающихся по специальности 050202 «Математика»)

(приводится по: Профессия учителя: учеб.-метод. материалы по англ. языку (для студ. I – II курсов неязыковых специальностей всех форм обучения)/ сост. В.В. Бутранова, В.Г. Грачева, А.Н. Долгова, Т.Н. Синенко. - Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 44 с.)

I want to become a teacher of mathematics.

When a person leaves secondary school, he understands that the time to choose his future profession has come. It is not an easy task to make the right choice of future profession and a job at once. Leaving school is the beginning of the independent life, the start of a more serious examination of a man's abilities and character.

It's quite natural that before you take the final decision on what you want to do in future, you must consider the possibilities you have and your fitness for this or that job. Some pupils choose their future profession under the influence of their parents or friends, whose advice they find helpful and valuable.

In my opinion the final choice should depend on what you are interested in. For me an interesting and creative job is the most important thing. I want to enjoy my work and get satisfaction from it.

As for me, I made my choice many years ago when I was still at school. I have always realized the importance of exact sciences in modern world.

I am a "would be" mathematician. In high school my favourite subject was Algebra. This year I have managed to cope with and passed entrance competitive exams successfully and now I am a student of the Volgograd State

Pedagogical University. VSPU is famous for its high reputation and image. It aims to give the students the top-level education and to enable them to carry on scientific research work. After completing a course of five years our Department graduates can continue their studies and research and defend their thesis (dissertation) to get a scientific degree in both pure and applied fields of modern maths.

Modern abstract algebra deals with not only equations and simple problems but with algebraic structures such as “groups”, “fields”, “rings”, etc. and comprises new divisions of algebra, such as “linear algebra” and “lie groups”. I haven’t made up my mind yet to choose a field of maths to specialize in. I am going to make my final decision when I am the fifth-year student busy writing my research diploma project and consulting my scientific supervisor.

At present, I would like to be a teacher of maths. To my mind, it is a very noble profession. It is very difficult, indeed, to become a good teacher of maths. You should know the subject you teach perfectly, you should be well-educated and broad-minded. A good teacher develops in his students the burning desire of mastering all branches of modern maths, its essence, influence and beauty.

All our Department graduates are sure to get jobs they are willing to have. I hope the same might be true for me as well. It is for the future to decide whether it would be school, institute, government or business employment.

Exercises

1. Answer the following questions:

- 1) How do school-leavers finally choose their profession?
- 2) What professions are popular with young people who are going to universities?
- 3) Where can young people get information about this or that profession or job?

- 4) What are the advantages and disadvantages of a teacher's job?
- 5) What qualities are required to become a good teacher?
- 6) What qualities are required to become a good specialist in any job?
- 7) What is your idea of a good job?

2. Make up a dialogue using the following questions:

- 1) Who in your opinion made the greatest contribution to the mathematics of the 20th century?
- 2) What modern mathematicians do you know?
- 3) How has our life changed since you went to school?
- 4) Who invented the computer?
- 5) How did it change our life?
- 6) Are you connected to the Internet?
- 7) What do you use your computer for?

3. Working in groups discuss the questions:

- 1) Why is it necessary for children to study Algebra and Geometry at school?
- 2) How can parents encourage their children to take up Maths?
- 3) Are you a computer user?
- 4) What subject did you like most of all at school? Why?
- 5) Tell your classmates about your favourite mathematician.

**Методический материал для ситуации «Интеграция»
(для студентов, обучающихся по специальности 050202
«Информатика»)**

(приводится по: Профессия учителя: учеб.-метод. материалы по англ. языку (для студ. I – II курсов неязыковых специальностей всех форм обучения)/ сост. В.В. Бутранова, В.Г. Грачева, А.Н. Долгова, Т.Н. Синенко и др. - Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 44 с.)

I want to be a programmer.

I want to become a computer programmer. Many people continue careers of their parents or grandparents but it is not the case with me. My mother is a teacher and my father is a doctor. But I don't want to be neither a teacher nor a doctor.

My favourite subjects in school were mathematics, physics, and, of course, computer science.

My hobby is computer programming and computer games. I have a computer at home and can spend hours working at it. It is much easier to do things on computer, for example to write a composition or to find information you need in Internet.

I think that the profession of programmer can give many opportunities. Information science with the ideas and message of processing and storing information is of great importance today. Computers are the most rapidly changing spheres of modern technology. We are living in the age of information. That's why computer technology must be taught in secondary school. At

present programming in our country is paid a lot of attention to by the government and much is being done to set up all necessary facilities for its development. The new subject “basic information science and computing machine” was introduced at schools. The pupils teach computers to investigate school problems. Contact with the machine increases the interest in learning, makes them more serious about studying new subject. In schools pupils can explore the Great Pyramid or study molecules from the inside. School computers are used not only for studying information science, but also examination purposes. Young people who finish the school must be trained to operate computers.

I think that the future is just filled with computers. Today, in England or in the USA people can work, go shopping or even go on dates sitting at their computers. Today they form part of our everyday life. The latest thing today is Virtual Reality. A Virtual Reality system can transport the user to exotic locations such as beach in Hawaii or the inside of the human body. Already today Virtual Reality is used in medicine. In hospitals surgeons could plan operations by first “travelling” through the brain, heart or lungs without damaging the body. It is also used in police training schools.

I think that the profession of programmer can give many opportunities. We are living in the age of information. That’s why I decided to enter the university and study computer science.

Exercises

1. Answer the following questions:
 1. Do you use a computer?
 2. What do you use your computer for?
 3. When did you first start using a computer?
 4. Who taught you to use it?

5. Do you use a computer at home or at school?
 6. Are you connected to the Internet?
 7. How often do you go to the Internet-cafe?
 8. What forms of Internet communication do you use regularly?
2. Read an article “The Wired-up School” about using computers in schools. Be ready to answer some questions.

The Wired-up School

Churchill Community School in Somerset is a place where pupils and staff have mastered the art of getting what they want out of their computers. Like many schoolboys, Philip Eagle and his friends enjoy making paper airplanes. The only difference is that these boys are being given tips by a computer. “It’s physics, aeronautics and education,” insists Philip. He forgets to add that it’s also a pleasant way of passing the time during the morning break. He is currently working on his personal statement for the university entrance form.

He is one of the many pupils at Churchill Community School who have chosen to spend their twenty minutes of freedom in the learning resource centre. Here they can borrow books, do last minute homework, catch up on gossip or take a turn on one of the computers that are always available for them to use.

Students use the computers for a wide variety of tasks. Ian Blomfield, for example, used a CD-ROM of back issues of The Times and Sunday Times, along with the electronic encyclopedia Encarta, to find out about environmental damage caused by oil-tanker disasters. But he was able to go a step further. He

used E-mail to pick the brains of campaigners and Friends of the Earth. "There was no other way we could have got such up-to-date information," he says.

Because of a technologically advanced link to the Internet, twenty-eight computers can remain permanently on life. Cliff Harris, the school's computer technician, explains that pupils can use the Internet as easily as any piece of software. "A lot of students are likely to have a PC at home in their room," he adds. "They go home and have conversations with their schoolmates on the Internet."

Most children seem to use their PC in a way that would please any teacher. Charles Palmer, who can also be found in the resource centre at break-time, says, "I didn't exactly learn to read using a computer, but it was the adventure game Monkey Island that made me really want to learn. If I couldn't read what was on the screen, I couldn't play the game." Charles also uses his PC for designing his family's Christmas cards.

Helen Brown finds that her PC is an invaluable home tutor that can offer her that little extra bit of help. "Sometimes there are things in algebra or biology that teachers only go over once, and I don't understand them. But I can use a program I've got at home which explains it again and again until I do understand it!" However, she is not impressed by the possibility of computers replacing teachers. "You can't ask a computer questions," she says. "It just asks you."

Her view seems widely shared. "It would be totally boring," says Chris Richmond. "You'd switch the machine off, or switch off yourself." Nevertheless, he is currently using his PC to write an article on passive smoking, and claims that he is being given the chance to write the best essay he could possibly write with the use of his computer.

Pupils without access to a computer at home are obviously at some disadvantage. The school tries hard to make up for this, however. They want all

pupils to have a chance to take advantage of this valuable, interesting – and often fun – form of technology.

Questions:

- 1) Who says that students use their PCs to communicate with each other?
 - 2) Who used a computer to read old newspapers?
 - 3) Who needed to learn to read before he could play a computer game?
 - 4) Who thinks pupils can use the Internet without any difficulty?
 - 5) Who says that computers as teachers would be very boring?
 - 6) Who used a computer to get information about an oil spillage?
 - 7) Who uses a computer for extra help at home?
 - 8) Who is writing an essay with the help of a PC?
3. Read the texts “I want to be a programmer” and “The Wired-up School” again and say how the pupils in the article use computers in terms of communication, information, education, leisure.
4. Working in groups discuss the questions:
- 1) Do you have a PC at home? For what purposes do you use it?
 - 2) It is said that computers will replace teachers in the future. Do you believe that this statement is true? Why/ Why not?
 - 3) Do computers help us communicate with others?

Приложение 8

**Методический материал для ситуации «Интеграция»
(для студентов, обучающихся по направлению 050100
«Педагогическое образование» профиль «Художественное
образование»)**

(источник: English for Art students: учебно-методическое пособие для студентов 1-2 курсов очной и заочной форм обучения / сост. Т.Н. Синенко; Моск. гуманитар.-экон. Ин-т, Волгогр. Фил. - Волгоград, 2007.- 44 с.)

Learning to draw.

The way most children learn to draw follows a similar pattern right across the world.

(1) By their first birthday, many children will pick up a pen or a crayon and hold it against paper as if they were about to make a mark. From the age of one to three, children seem compelled to scribble. The first dabs and dots, often with a fistful grasp, soon developed into light scribbles in a backwards and forwards movement. Wax crayons, stubby chalks and crayons are ideal for the child to use.

(2) The first scribbles quickly become firmer and more confident. By the second birthday, many children will be able to copy you as you scribble “round and round” in a circular pattern, and, soon after, to copy as you draw a vertical or a horizontal stroke. They will probably now remember how to hold the crayon properly yet, and, in any case, are enjoying experimenting with different positions and grasps.

(3) From one to three, you have watched the emergence of the “scribbling stage”. By three to five, single lines begin to emerge. This suddenly opens the

door to a whole range of possibilities for drawing. The child begins the “schematic” stage and begins to draw simple representations of objects in real life mixed in with the continued pleasure of scribbles, colours and effects. It is always tempting to asking the three to four-year-old “What have you drawn?” We need to remember that they might well be drawing “something” from time-to-time, but that they are also enjoying expressing themselves through their pencil marks and their art-work. Instead, try the tack, “Tell me all about your drawing” and show your interest through your praise and encouragement.

(4) From the age of five years, the ability to draw real objects is practised. From the age of about seven and beyond, it becomes perfected. The child develops naturalistic ways of showing depth, shading, threedimensions and movement from the age of seven and beyond.

(5) Gradually lines will begin to emerge from the scribbles. This is the beginning of human forms. The child usually draws a person or character as their first “real life” representation. The way this happens shows a very typical sequence of development. At first, you will see a very approximate circle. Within this, you will see your child make a series of dabs and dots. They might announce that they are drawing somebody. In time, the dots and dabs will become fewer and you will be told that they are “eyes” and a “mouth”. The arms emerge a little later, still usually from the head. A scribble of hair and perhaps a nose is added to the head, and you may see some indication of fingers at the ends of the arms, though not yet with the correct number.

(6) Children usually love painting easels and there are plenty of learning opportunities for you both in mixing paints together and experimenting with colour. At first, children tend to use one colour or perhaps two, and to mix the paint on the paper to make a dark splodge. Try not to be dismayed at the dark paintings your child produces at this stage, it is all part of the process of learning! In time, you will see them using more paints and beginning to keep the colours distinct on the paper.

(7) You can never have too much paper. Keep a constant supply of scrap paper and a pot of implements always on hand. Children are not particular at this age. You can save paper bags, backs of printed letters, old envelopes; anything with a blank space on it. You can cut it into circles, squares, wedges to make the choice more interesting.

From an article by Hannah Mortimer
(adapted)

Exercises:

1. Read the text and choose a heading for each paragraph of the text.

The headings are given below:

Art and “reality”.

Paper ... and lots of it!

Early Years Art.

Paints and Colours.

What happens as children learn to draw?

Holding the crayon.

Single lines and “schematics”.

2. Answer the following questions about the text.

- 1) Do children from different countries learn to draw in a similar way?
- 2) How do children from the age of one to three draw?
- 3) What implements are ideal for them at this period of time?
- 4) What is the major achievement of a two-year-old?
- 5) Can a two-year-old hold the crayon properly?
- 6) Describe the “schematic” stage of learning to draw.

- 7) What is the sequence of development of drawing a human being?
- 8) Do children like to experiment with colour?
- 9) Do children use a lot of colours from the beginning?
- 10) Why is it necessary to have a lot of paper when your child is learning to draw?
- 11) Do you always have to use blank sheets of paper or can you use something else?

3. Use these words to complete the sentences below: watercolours, portrait, landscapes, still life, oils.

1) Probably the most famous _____ in the world is the Mona Lisa in the Louvre. 2) Van Gogh was famous for his _____ of the countryside in the south of France. 3) Many _____ paintings contain a bowl of fruit and a bottle. 4) If you use _____, it is easier to correct a mistake than if you use _____.

4. In small groups discuss the following questions:

I

- 1) Is it necessary for children to study art at school?
- 2) How can parents encourage their children to take up art?
- 3) Should parents take their children to art galleries, theatres?
- 4) Can you draw/paint well?
- 5) Have you ever gone to an Arts Educational School?
- 6) What subject did you like most of all there? Why?

II

- 1) What is the sequence of development of drawing a human being?
- 2) Do you remember your first picture?

- 3) What would you like to become?
- 4) Would you like to become a world-famous designer / artist?
- 5) What are the advantages and disadvantages of this profession?
- 6) Who is your favourite designer (artist)?

III

- 1) Tell your classmates about your favourite designer / artist.
- 2) Have you ever visited the Tretyakov Gallery?
- 3) What museums have you visited? Tell your classmates about one of them.
- 4) What do you know about realist tradition (Roman Art, Classical Art, Baroque and Rococo, Neoclassicism, etc.)?

Приложение 9

Примеры тем проектов и презентаций для ситуации «Самореализация»

1) для студентов, обучающихся по специальности 050202 «Математика»

1. I wish I were a world-famous mathematician.
2. My favourite mathematician.
3. Maths in Russia. Its past and present.
4. Computers.
5. I want to become a good teacher of maths.
6. My favourite teacher of mathematics.

2) для студентов, обучающихся по специальности 050202 «Информатика»

1. Computers and Modern Life.
2. The History of Computer Science.
3. Virtual Reality.
4. Modern computer technology in education.
5. I want to be a teacher of basic information science and computing machine.
6. Internet and Modern Life, etc.

3) для студентов, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» профиль «Художественное образование»

1. I wish I were a world-famous designer / artist / sculptor.
2. My favourite artist/ designer / sculptor.
3. Are all children talented?
4. My favourite teacher of arts.
5. Great artists of the Renaissance (Baroque, Romantism, Realism, Impressionism, Postimpressionism), etc.

Научное издание

Синенко Татьяна Николаевна

**Учебная ситуация
как средство формирования способности будущего
педагога к межличностному взаимодействию
в профессиональной деятельности
(на примере занятий по иностранному языку)**

Монография

Опубликовано в авторской редакции

ISBN 978-5-907208-03-2



9 785907 208032

Доступ к монографии – свободный.
Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2019/sinenko.pdf>
Сборник содержится в едином файле PDF.

Дата выхода в свет 26.04.2019.
Свободная цена. Заказ 2604-4/19.

По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:

Издательство «Научно-инновационный центр»

ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия

тел. +7 (923) 358-10-20

Электронная почта: monography@nkras.ru

Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru

