

**МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Казанское высшее танковое командное  
ордена Жукова Краснознаменное училище  
**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

**Р.С. ДИМУХАМЕТОВ**

**А.В. ОБРЕЗКОВ**

**Методические рекомендации по подготовке офицеров к  
педагогическому сопровождению курсантов военной  
образовательной организации высшего образования МО РФ**

**Учебно-методическое пособие**



**Казань - Челябинск**

**2020**

**МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Казанское высшее танковое командное  
ордена Жукова Краснознаменное училище  
**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

**Р.С. ДИМУХАМЕТОВ**

**А.В. ОБРЕЗКОВ**

**Методические рекомендации по подготовке офицеров к  
педагогическому сопровождению курсантов военной  
образовательной организации высшего образования МО РФ**

**Учебно-методическое пособие**

**Казань - Челябинск**

**2020**

**УДК 378**

**ББК 74. 480**

**Д 44**

**ISBN 978-5-6045254-7-0**

**ДИМУХАМЕТОВ Р.С., ОБРЕЗКОВ А.В.**

Методические рекомендации по подготовке офицеров к педагогическому сопровождению курсантов военной образовательной организации высшего образования МО РФ / Предисловие и общ. редак. начальника Казанского ВТКУ генерал-майора Кулакова К.Д. / Рецензент: Уткин В.Е., доктор пед. наук, профессор КВТКУ // Учеб.-метод. пособие / Р.С. Димухаметов, А.В. Обрезков.; под ред. Кулакова К.Д. – Казань-Челябинск, 2020.-ООО ИД "МеДДоК", – 191 с.

**ISBN 978-5-6045254-7-0**

Программа обучения офицеров – наставников (фасилитаторов). Учебно-методическое пособие адресовано командному и профессорско-преподавательскому составу военного вуза. Обсуждение включенных в пособие вопросов очень важно, так как от их понимания зависит стиль работы офицера-наставника (фасилитатора), а, следовательно, результаты успеваемости курсантов и атмосфера в курсантских коллективах.

Содержащиеся в пособии рекомендации относятся, прежде всего, к подготовке офицеров к педагогическому сопровождению курсантов, но они также важны для проведения совещаний и собраний, отдельные формы и методы, представленные в пособии, будут актуальны в работе курсантскими коллективами и в индивидуальной работе с курсантами.

Учебно-методическое пособие рекомендуется специалистам системы военного образования, преподавателям (командирам) военных вузов, организаторам семинаров, лидерам и активистам общественных формирований.

Рассмотрено на заседании ученого совета КВТКУ, пр. №10 от «15» октября 2020 г.

Рекомендовано к печати кафедрой социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ, пр. № 4 от 9.12.2020 г.

© Димухаметов Р.С., Обрезков А.В., 2020

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020

© Казанское высшее военное танковое училище, 2020

© ООО «Издательский дом «МеДДоК», 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ГЛАВА 1. ЭТАПЫ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ- НАСТАВНИКОВ И СТАДИИ РАЗВИТИЯ ГРУППОВОГО ПОВЕДЕНИЯ	6
1.1. Процесс формирования группы и группового поведения	6
1.2. Фасилитация проектирования содержания образовательного процесса в системе военного образования	23
1.3. Методика применения атрибутивного анализа в обучении	28
1.4. Стадия кризиса. мотивационная готовность педагога к повышению квалификации в логике фасилитации	40
ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ	60
2.1. Стадия полноценной деятельности	60
2.2. Фасилитирующее управление образовательным процессом военного вуза	109
2.3. Изучение фасилитационной компетентности педагога и обучающихся методом наблюдения	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	151
ПРИЛОЖЕНИЕ	175

## ПРЕДИСЛОВИЕ

На фоне общего осложнения международных отношений, усиления глобальной конкуренции, неустойчивости процессов экономического и политического развития, соперничества ценностных ориентиров и моделей развития государственная политика в сфере обеспечения национальной безопасности и социально-экономического развития способствует осуществлению стратегических национальных приоритетов и защите национальных интересов России. Однако нестабильная политическая обстановка в мире, защита национальных интересов при действии Вооруженных сил за пределами Российской Федерации, испытание и постановка на вооружение новых образцов вооружения и военной техники требуют от системы военного образования принятия мер по подготовке военных специалистов способных на высоком уровне управлять подразделениями и в совершенстве владеть новым вооружением.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации оборона страны является одним из основных национальных приоритетов, целями которой являются создание условий для мирного и динамичного социально-экономического развития Российской Федерации.

Задачи по обороне страны возлагаются на Вооруженные силы Российской Федерации (далее – ВС РФ). Военная доктрина РФ определяет, что в строительстве и развитии Вооруженных сил Российская Федерация исходит из необходимости совершенствования систем военного образования и воспитания, подготовки высокопрофессиональных, преданных Отечеству военнослужащих.

Подготовка высококвалифицированных кадров для ВС РФ является главной задачей системы высшего военного образования, а воспитание личности будущего офицера, патриота, защитника Отечества является одной из основных задач высшего военного

учебного заведения. Приказ Министра обороны РФ от 22.07.2019 № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» требует основные усилия в военно-политической работе направить на воспитание высоких морально-нравственных качеств курсантов военных вузов, сосредоточиться на формировании и развитии чувства любви и верности своему Отечеству, офицерской чести и достоинства, профессионально важных качеств, необходимых офицеру: трудолюбия, добросовестного отношения к службе, стремления в совершенстве овладеть избранной воинской специальностью.

Особенности военной службы требуют особого внимания к личности будущего офицера, а главной фигурой в воспитательной системе и системе военно-политической работы военного вуза должен стать офицер-наставник. «Воевать не числом, а умением» – завещал генералиссимус А.В. Суворов.

Среда обучения в военном вузе накладывает свой «отпечаток» на профессиональное становление личности курсанта. От организации учебного процесса, военно-политической работы, воспитательной системы и условий пребывания в военном вузе будут зависеть личностные качества будущего офицера.

Уровень личностных качеств и компетенций, соответствующий требованиям образовательного стандарта, сформированный в курсантские годы, обеспечит офицеру перспективу карьерного роста, стремление к обучению через всю жизнь и непрерывному повышению профессионального мастерства.

*Начальник Казанского ВТКУ  
генерал-майор Кулаков К.Д.*

# ГЛАВА 1. ЭТАПЫ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ-НАСТАВНИКОВ И СТАДИИ РАЗВИТИЯ ГРУППОВОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Ошибка появляется отчасти из-за того, что наше внимание сфокусировано на людях, а не на ситуациях.*  
*Дэвид Майерс, социальный психолог*

## 1.1. Процесс формирования группы и группового поведения

В процессе развития временной группы психологи выделяют четыре этапа (стадии): стадия формирования, стадия кризиса, стадия полноценной деятельности и стадия расформирования группы. Развитие учебного процесса в ходе подготовки офицеров-наставников происходит в соответствии со стадиями развития группового поведения.

**Стадия формирования** (коллективообразования) по времени краткосрочная (4–6 часов), но информационно насыщенная. Данный этап можно также назвать *диагностическим*.

Случайно встретившимся людям предстоит в течение какого-то периода совместная деятельность, которая объективно требует учета особенностей темперамента, интеллектуального потенциала и компетентности, интересов каждой личности. Слагаемыми «общего ресурса» группы будут и индивидуальные качества, и суммарный жизненный опыт. На данном этапе у отдельных обучающихся ярко выражена тревога за соответствие своего потенциала запросам группы. Отношения в группе зыбкие.

Как правило, группу обучающихся составляют люди разные по возрасту, образованию, стажу и опыту работы, представители различных национальных культур, с разными взглядами по отношению к новациям («новаторы», «консерваторы», «колеблющиеся»,

«прогрессивные», «одержимые»), а также по характеру доминирующей модальности (визуалы, аудиалы, кинестеты, полимодалы); по модели гемисферологии – право- и левополушарные; интроверты и экстраверты и пр.

На начальном этапе возникают некоторые барьеры в общении. Для устранения барьеров, связанных с неравенством делового и возрастного статуса, для освобождения от ролевых масок необходимо провести процедуру знакомства так, чтобы возникла по-настоящему рабочая, творческая, свободная обстановка. Руководитель занятий (совместно с психологом) проводит игры и тренинги знакомства, распределяет игровые роли (эксперт, консультант, инструктор, автократ, манипулятор, оппозиционер, модератор, хронометрист, наблюдатель, секретарь и пр.). Желательно, чтобы обучающиеся всегда выполняли свои роли и не выходили из «игрового поля».

**Коллективообразование**<sup>1</sup> (от лат. *collectivus* – собирательный) – стадия *группообразования*, означающая переход группы в процессе совместной социально ценной деятельности от низкого к более высокому уровню развития и в конечном итоге к *коллективу*. Процессы коллективообразования при этом сопровождаются рядом социально-психологических феноменов: повышением сплоченности и единства коллектива, формированием коллективистских норм поведения и взаимоотношений, проявлением *коллективистской идентификации* и одновременно *коллективистского самоопределения* и т.п. Процессы коллективообразования можно наблюдать в учебных группах, где используются коллективообразующие формы обучения (например, при обучении в группах *социально-психологического тренинга*). Эти формы обучения опираются на особые коллективообразующие эффекты, вызывающие активизирующее влияние группы на своих членов (см.

---

<sup>1</sup> Коллективообразование (от лат. *collectivus* – собирательный) – стадия *группообразования*, означающая переход группы в процессе совместной социально ценной деятельности от низкого к более высокому уровню развития и в конечном итоге к *коллективу*.



*Фасилитация социальная*), что стимулирует развитие коллективистских качеств у членов группы. Исследования показали, что причина активизирующего влияния группы на своих членов в условиях совместной коллективообразующей деятельности заключается в «движении мотива» (как предметно направленной активности определенной силы) от одного субъекта к другому (Л.А. Карпенко). В процессах *взаимодействия* или *общения* один субъект как бы «транслирует» свою *активность* другому, возбуждая его встречную активность, при этом второй может преобразовать смысловой и (или) эмоционально-оценочный аспект воспринятого мотива и «транслировать» его третьему субъекту (или возвратить первому, если это диалог). Идея движения мотива в совместно действующей группе позволяет понять механизм усвоения индивидом социокультурного опыта, т.е. механизм *интериоризации-экстериоризации*. Если при обучении созданы условия для движения мотива, то коллективообразование и усвоение социального опыта идут максимально эффективно.

*На первом этапе, диагностическом*, проводятся деловые игры, дискуссии, в ходе которых выявляется уровень подготовки обучающихся к работе. Для снятия психологической напряженности и выявления творческих способностей проводятся организационные коллективные творческие дела: «Снежный ком», «Будем знакомы», «Интеллектуальный хоккей», «Психолого-педагогический театр» и др. Из числа членов группы формируются творческие группы, которые получают «Задания на научно-педагогические исследования», моделирование.

Эффективным является проведение тренинга на командное взаимодействие.

**Цель тренинга** – формировать у обучающихся отношение к курсу, знать методы и приемы организации коллектива направленные на

процесс познания, формировать отношение доверия, снятие напряженности и организация комфортной образовательной среды и пр. Тренинг проводится в режиме интенсивного взаимодействия ведущих и участников. Возможно применение психогимнастики, дискуссии и рефлексии, поэлементная тренировка навыков, когнитивно-поведенческие методы и пр. Для эффективного усвоения участниками теоретического материала в программу включено большое количество ролевых, деловых и ситуационных игр. Программой может быть предусмотрена видеосъемка отдельных фрагментов курса (семинара) с последующим обсуждением отснятого материала.

### ***Упражнение 1. «Снежный ком»***

Обучающиеся садятся в круг. Знакомство происходит так, чтобы все хорошо запомнили имена всех участников курса. Обычно знакомство начинается с ведущего: он называет свое имя, второй – имя ведущего, а затем свое, третий – имена двух предыдущих и свое и т.д. Рекомендуется, называя имя человека, обязательно посмотреть ему в глаза, т.е. вступить с ним в визуальный контакт.

Информация нарастает как снежный ком. Последнему, таким образом, нужно будет назвать всех. Упражнение можно облегчить, называя имена только 3-5 предыдущих участников. В упражнение знакомства можно включить творческие элементы: спеть песню, рассказать стихотворение, басню и пр. В любом случае знакомство должно помочь снять психологическую напряженность, формировать межличностные отношения, дать установку на творчество и пр.

***Упражнение 2. Игра в записки***<sup>2</sup>. Игра начинается с ряда вопросов, заранее намечающих некую схему, канву повествования: кто

---

<sup>2</sup> Димухаметов, Р.С. Творчеству множиться / Р.С. Димухаметов. – Костанай: ИПКиПРО, 2000. – 81 с.

это был? где находился? что делал? что сказал? что сказали люди? чем кончилось? Вопросы записываются в тетрадях.

На группу (6 человек) преподаватель раздает листки бумаги (одну четвертую листа А 4) и просит ответить на вопросы. Первый отвечает на первый вопрос и, чтобы никто не мог прочесть его ответ, загибает край листа. Второй отвечает на второй вопрос и делает второй загиб. И так, пока не ответит последний. Затем ответы зачитываются вслух, как слитный рассказ. Может получиться полная несуразица, а может наметиться зародыш комической ситуации, которую можно, добавив недостающие элементы, развить, превратить в фантастический проект, мультфильм, слайд-фильм, импровизацию, сюрпризы-розыгрыши, подарок ко дню рождения и пр.

Идеи игры в записочки можно развить в следующем упражнении.

**Упражнение 3. Карты «пропповского ряда».** Игра состоит в том, чтобы коллективно (в микрогруппе) придумать и проиллюстрировать рассказ (или сказку), построенный по системе «пропповского ряда» из двадцати «пропповских карт» (по Д. Родари). Вот эти элементы-функции к составлению рассказа (сказки):

1. Предписание или запрет.
2. Нарушение.
3. Вредительство или недостача.
4. Отъезд героя.
5. Задача.
6. Встреча с дарителем.
7. Волшебные дары.
8. Появление героя.
9. Сверхъестественные силы противника.
10. Борьба.

11. Победа.
12. Возвращение.
13. Прибытие домой.
14. Ложный герой.
15. Трудные испытания.
16. Беда ликвидируется.
17. Узнавание героя.
18. Ложный герой изобличается.
19. Наказание противника.
20. Свадьба.

На группу изготавливаются несколько колод карт (одна колода на 5-6 человек). Обучающиеся могут работать индивидуально или в микрогруппах.

Рассказ или сказка строится на основе функций-элементов, вытасканных наугад одной, двух или более карт. Микрогруппы, соревнуясь, у кого рассказ (сказка) получится занимательнее, в течение 10-15 минут выполняют творческое задание. Задание может быть усложнено. Микрогруппы инсценируют сказку и представляют ее в виде оперы, балета, трагедии, комедии и пр.

Завершается работа рефлексией, в процессе которой важно акцентировать внимание на вопросы: «что удалось и почему?», «что не удалось и почему?», «чем было интересно и полезно данное задание?». В ходе анализа важно, чтобы обращалось внимание не на то, что лежит на поверхности, а «заглянуть глубже»: обратить внимание на то, как осуществлялась работа в микрогруппах, кто принял на себя лидерские функции, какие качества были проявлены обучающимися в ходе работы, какие межличностные отношения складывались в группе и пр. Главное – не оценка занятия, а самооценка собственной деятельности.

#### **Упражнение 4. Мой фамильный герб**

А есть ли герб у вашей семьи? О чем вы хотели бы поведать окружающим, чтобы, взглянув на ваш герб, любой человек проникся к вам доверием, мог бы обратиться за помощью или, наоборот, бежал бы прочь, опасаясь вашего гнева, вашей нетерпимости к предательству и лжи?

Все части герба (за исключением девиза) должны быть выражены рисунками или символами. Главное при этом не столько качество изображения, сколько выражение себя, своего состояния, своей жизненной позиции.

В первой части герба отразим событие, которое вы считаете самым значимым в истории вашей семьи. Это может быть и история обретения вашей семьей фамилии (если вы знаете историю вашей фамилии).

Во второй – ваше личное достижение или духовный поступок, который вы, как продолжатель своего рода, оцениваете, как самое знаменательное, самое достойное, что роднит вас со своими предками.

В третьей – вещь или предмет, при помощи которых вас может сделать счастливым другой человек, другие люди. В четвертой – событие или поступки, которые вам запомнились как самое неприятное в жизни. В пятой, верхней части – своеобразный девиз, три главные ценности, ради которых вы готовы пожертвовать всем, даже жизнью. Фамильный герб можно разместить на визитке участника курсов.

После самостоятельной работы можно порекомендовать членам группы найти сходство и различие в других гербах, попросить прокомментировать, что обозначают рисунки и смысл девиза и пр. Гербы можно развесить на доске, на стене, превратив комнату в «гербовый зал».

**Рефлексия:** какие гербы вам кажутся наиболее понятными, чьи символы оказались близкими вам, какие рисунки вас объединяют?

Можем ли мы изобразить герб группы? Работа завершается коллективным изображением герба группы.

### ***Упражнение 5. Пазл***

Нужно подготовить столько открыток, сколько будет сформировано микрогрупп (например, 5). Каждую открытку надо разрезать на столько частей, сколько будет человек в группе (от 5 до 7).

Фрагменты всех разрезанных открыток перемешиваются и выкладываются на столе. Участники курсов подходят и выбирают себе один фрагмент. Затем все ищут тех, у кого находятся фрагменты их открытки, и собирают ее. Собравшие открытку, становятся членами одной микрогруппы, и занимают место в аудитории. В сформировавшихся микрогруппах продолжается знакомство. Возможно применение элементов психологических тренингов на общение.

Знакомство можно продолжить следующим образом. Ведущий дает каждой микрогруппе блюдо с различными цветными конфетами и предлагает членам МГ взять по несколько конфет. Члены МГ, прежде чем съесть конфету, рассказывают о себе, ожиданиях от курсов, о вкладе, который они могут внести в «портфель» достижений группы и пр. Работа может быть завершена придумыванием названия и девиза группы, распределением поручений (например, староста группы, пресс-секретарь, корреспондент и пр.). В тех случаях, когда участники курсов медлительны, скованы, фрагменты открыток могут быть розданы участникам фасилитатором.

***Упражнение 6. Видеопрезентация*** с проведением видеозаписи и ее просмотром.

После сообщения ведущего о том, что сейчас всем предстоит выступить с мини-докладом о себе, обосновать проблемы, вызывающие затруднения в работе и пр., в МГ методом «мозгового штурма»

определяются критерии, по которым будут оцениваться выступления. Эти критерии вывешиваются на видном месте. После этого предоставляется 3-5 минут на подготовку выступления (какое учреждение он представляет, каким опытом может поделиться с коллегами, какие проблемы волнуют и пр.). Затем каждый участник курсов в течение 2-3 минут рассказывает о себе. Выступления записываются. После чего просматриваются видеозаписи, каждое выступление оценивается членами МГ в трехбалльной системе. Оценки выставляются на карточках-визитках участников курсов (семинара). Карточки с оценками передаются авторам выступлений. Каждый выступивший, подсчитав общее количество баллов, вычисляет свой средний балл. Ведущий выявляет участника курсов, получившего наивысший средний балл, представляет его группе и просит «наградить бурными аплодисментами».

### ***Упражнение 7. Клубок*** (упражнение на закрепление внимания)

Играющие становятся в круг. Клубок ниток перебрасывается от одного играющего к другому, причем каждый играющий перед броском сообщает своё имя и увлечение. После того как клубок полностью разматывается (не останется играющих без нитки) – клубок сматывают, но перед броском необходимо назвать имя и увлечения того, от кого пришел клубок. Тот от кого начал разматываться клубок должен назвать имя и увлечение последнего, кому пришла нить. О правилах сматывания клубка заранее сообщать нельзя.

**Примечания:** На этапе формирования микрогрупп представляется целесообразным провести диагностику обучающихся и определить тип темперамента личности, по основанию интроверсия-экстраверсия (К.Г. Юнг), по ведущим каналам восприятия информации (типология НЛП), по модели гемисферологии – право- и левополушарные типы (Приложения).

1) Каждый возрастной период имеет свои особенности. В творческой профессиональной деятельности выделяются несколько фаз: старт, кульминация (пик, вершина, акме) и финиш. Психологи выделяют два профессиональных пика. Первый пик приходится на возраст 30–35 лет, когда «умы свежи», человек делает открытия, предлагает что-то совершенно новое. Второй пик связан с мудростью, зрелостью человека, имеющего большой жизненный опыт – возраст 50–60 лет; такой человек способен на обобщения, создание своей школы, может быть мудрым организатором и руководителем.<sup>3</sup>

2) Процесс обучения должен быть адаптирован к психофизиологическим особенностям обучающихся<sup>4</sup>.

По данным ученых «темперамент хоть и включен органически в структуру личности, но решающего значения на инновационную направленность личности не оказывает. Для достижения успехов в деятельности важно, чтобы человек умел приспособить его к условиям и требованиям деятельности, опираясь на его сильные свойства и компенсируя слабые» (В.И. Долгова).

Итак, к представителю каждого темперамента нужно найти свой подход, исходя из определенных психологами принципов:

а) «Ни минуты покоя». Таков принцип подхода к холерику, учитывающий его энергичность, увлеченность, страстность, подвижность, целеустремленность, агрессивность, невыдержанность, нетерпеливость, конфликтность. Холерик все время должен быть занят делом, иначе он свою активность направит на коллектив и может разложить его изнутри;

б) «Доверяй, но проверяй». Это подходит к сангвинику, которого характеризуют такие плюсы: жизнерадостность, увлеченность,

---

<sup>3</sup>. Практическая психология: учебник / под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 1998. – 336 с.

<sup>2</sup>. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.



отзывчивость, общительность и минусы: склонность к зазнайству, разбросанность, легкомыслие, поверхностность, свехобщительность и ненадежность. Милый человек сангвиник всегда обещает, но далеко не всегда исполняет обещанное;

в) «Не торопи» – таков подход к флегматику, имеющему плюсы: устойчивость, постоянство, активность, терпеливость, самообладание, надежность и, конечно, минусы: медлительность, безразличие, «толстокожесть», сухость. Флегматик не может работать в дефиците времени, ему нужен индивидуальный темп, поэтому его не надо подгонять;

г) «Не навреди» – девиз для меланхоликов, имеющий плюсы: высокая чувствительность, мягкость, человечность, доброжелательность, способность к сочувствию и минусы: низкая работоспособность, мнительность, ранимость, замкнутость, застенчивость. На меланхолика нельзя кричать, давить, давать резкие и жесткие указания.<sup>5</sup>

3) Исследования «биологической» обусловленности поведения личности (И. Мечникова, М. Гриндера и др.), бессознательного (биологического) и сознательного (социального) начал (З. Фрейда, К. Хорни), типологии личности (К.Г. Юнга) вооружают руководителя занятий знаниями прогнозирования и эффективного регулирования развитием межличностного конфликта в группе.

Психологи выделили типы личности по основанию интроверсия-экстраверсия (К.Г. Юнг), по ведущим каналам восприятия информации (типология НЛП), по модели гемисферологии – право- и левополушарные типы (табл. 1).

«С точки зрения НЛП-подхода, у человека существует несколько репрезентативных систем (репсистем). Репсистема – это совокупность

---

<sup>3</sup>. Там же.

### Типы личности по модели гемисферологии

Визуал (левополушарный)	Кинестетик (правополушарный)	Аудиал (правополушарный)
<p>Доминирует зрение. Склонен к экстравертному поведению. По типу темперамента чаще холерик или сангвиник. Импульсивен. Характерно стремление к лидерству, доминированию, открыт, энергичен. Нередко у него натянутые отношения с окружающими, т. к. он пытается противопоставить себя остальным. В конфликте агрессивен, выбирает стратегию принуждения, давления на группу. Готов воспринимать новое чаще, чем другие, если информация логично выстроена, обоснована</p>	<p>Доминируют ощущения. Склонен к интровертному поведению. Бывает флегматиком или меланхоликом. Обращен в себя. Замкнут (ярко выраженные кинестетики обычно общаются в рамках замкнутых групп). Во временных группах общения чаще идет на уступки, реже воспринимает иной взгляд на мир. Обычно избирает в конфликте стратегию компромисса, избегания</p>	<p>Доминирует слух. Более склонен к интровертному типу поведения. Замкнут, редко вступает в контакт. Редко отстаивает свою точку зрения. Выбирает стратегии, близкие с кинестетиком, но склонен к уступке, чтобы быстрее прекратить дискомфортную ситуацию</p>
<b>Эффективность работы в группе</b>		
Высокая	Средняя	Низкая

элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. С позиций указанного подхода люди различаются своими репсистемами. По характеру доминирующей модальности представления информации репсистемы делятся на: 1) визуальную (доминирует зрение); 2) аудиальную (доминирует слух);

3) кинестетическую (доминируют ощущения); 4) полимодальную (преобладают обобщенные представления, мыслительные процессы).

Репсистему можно рассматривать и как состояние психики, которое проявляется в вербальном и невербальном поведении человека. Так, например: 1) визуалы (у которых доминирует зрение) чаще говорят ярко, далеко, смотреть, представлять; 2) аудиалы – громко, слышал, говорил; 3) кинестеты – тепло, жестко, чувствую, ощущаю; 4) полимодалы – думать, понимать, считать и т.п.».<sup>6</sup>

Опора на эти знания в практической деятельности методиста может оказать существенное влияние на эффективность проводимых занятий, «сглаживанию» психологических барьеров и преодолению стереотипов. Итак, любая группа обучающихся включает визуалов (левополушарные), кинестетов (правополушарные), аудиалов (правополушарные). Из этого исходит одна из важных задач – обеспечение процесса разнообразными средствами обучения.

Эти три основных типа являются предметом особого внимания методиста. Проведя диагностику и определив обучающихся по каналам восприятия информации, соответствующие визуальному, аудиальному и кинестетическому способам, методист углубляет процесс взаимопонимания в группе и повышает эффективность общения и принятия решений.

«Пять чувств от слуха и до зренья  
Даются нам для внешнего общенья,  
А мысль и память внутреннюю службу  
Несут, определяя все решенья».

*Ибн Сина (Авиценна). Избранное. Ташкент, 1981*

---

<sup>6</sup> Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии // Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – Ч.1.– 544 с.

Учет типологических особенностей обучающихся настоятельно требует от методиста (преподавателя) поиска различных организационных и технологических вариаций на всех этапах занятий (нормирование лекционных, семинарских, практических, самостоятельных, групповых и индивидуальных форм занятий, использование компьютерных и интерактивных технологий и т.п.).

Интерактивное общение, фасилитация познавательной деятельности не только стимулируют педагога на развитие, но и помогают сохранить духовную молодость, которая, как известно, тесно связана со способностью к развитию.

Исследователи (Дж. Мартин, В.И. Рыбальский и др.) установили, что результат усвоения познавательного материала, в зависимости от организационной формы занятия и от методов обучения, различен (рисунок 1): при лекционной подаче усваивается 20% информационного материала (по Дж. Мартину всего 5%), в то время как в деловой игре 90% (по данным профессора В.И. Рыбальского). Результативность обучения повышается по мере применения аудиовизуальных средств, групповых форм и практических действий обучающихся в процессе сотрудничества (синергии).

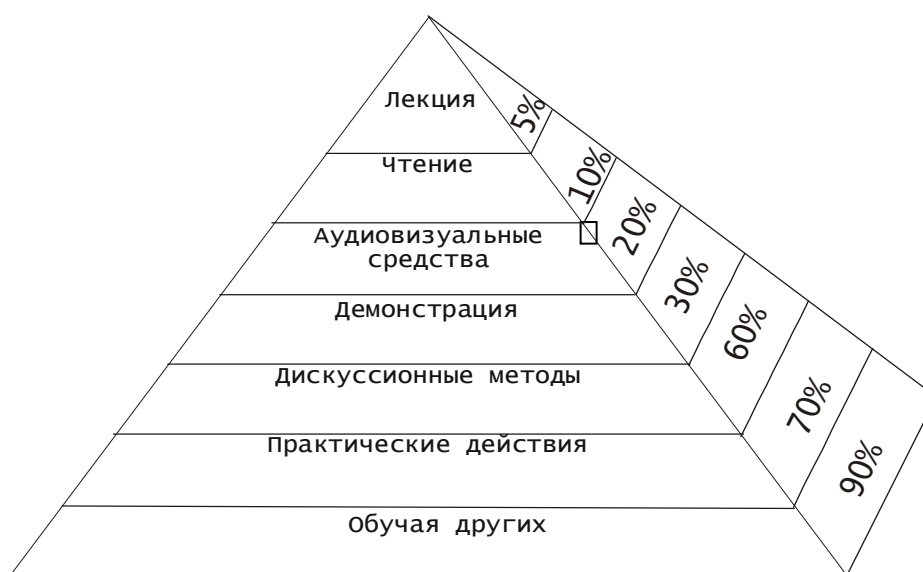


Рис. 1. «Пирамида познания» по Дж.

Введение и широкое применение методов активизирующих познавательную деятельность в системе военного образования позволяет уменьшить время, отводимое на изучение некоторых тем на 30–50% при большем эффекте усвоения материала. Этот фактор является существенным при постоянном временном дефиците.

Проведенный анализ методов обучения в системе военного образования подтверждает замечание А. Зевинной и М. Поташника, отмечающих, что «даже то, что официально называется семинаром, нередко проводится в форме лекции и, увы, репродуктивного характера»<sup>7</sup>.

**ПУСТЬ ВАШИМИ ЗАПОВЕДЯМИ СТАНУТ  
ЭТИ ПРОСТЫЕ ПРИТЧИ:**

– Если двое обменяются яблоками, то у каждого будет по яблоку. Но если двое обменяются идеями, то у каждого будет по две идеи.

– Голодающего можно накормить, дав ему рыбу. Но если ему дать удочку и научить ловить рыбу, то он будет сыт всегда.

– Когда лошадь на трудной дороге начинает спотыкаться, то нужно не нахлестывать ее, а поднять ей голову повыше, чтобы дальше видела перед собой (притча, записанная А.Н. Леонтьевым<sup>8</sup>).

Посредственный учитель излагает.

Хороший учитель объясняет.

Выдающийся учитель показывает.

Великий учитель вдохновляет.

*Уильям Артур Уорд*

---

<sup>7</sup> Зевина, А. Оптимизации переподготовки кадров / А. Зевина, М. Поташник // Народ. образование, 1981. – № 9.

<sup>8</sup> Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., Политиздат, 1975.

Свыше 90% обучающихся считают целесообразным и наиболее продуктивным использование в процессе обучения различных организационных форм обучения: лекции, семинары, тренинги, деловые игры, конференции и т.п., которые ставя обучающегося в позицию исследователя, активизируют познавательную деятельность, позволяют оптимально удовлетворить познавательные потребности, придают творческий характер учебному процессу, способствуют вхождению специалиста в единое мировое образовательное пространство.

Важно подчеркнуть, что методист должен помнить, что группа обучающихся, как правило, разновозрастная, с различным стажем работы, разным уровнем базового образования, общей культуры. Эти особенности необходимо максимально учитывать при работе над учебным планом, формируя микрогруппы и т.п. В диссертационном исследовании, проведенном В.П. Андреевой, утверждается, что дифференцирование по возрасту, стажу работы оказывает заметное влияние на выбор форм обучения преподавателей. Педагоги со стажем работы до 10 лет и свыше 25 лет, по ее мнению, отдают предпочтение самообразованию и курсам, со стажем работы 10-25 лет считают приемлемыми курсы на городском уровне<sup>9</sup>.

Разновозрастный состав оказывает благотворное воздействие на всех участников образовательного процесса: педагоги со стажем работы имеют возможность сравнить свои позиции с позицией молодых и, наоборот, менее опытные участники курсов приобщаются к творчеству более опытных специалистов.

Движущей силой выхода педагога (командира) на ту или иную степень профессионального развития является опыт эмоционально-

---

<sup>9</sup> Андреева, В.П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметности преподавания в современной shk.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 171 с.

ценностного отношения к действительности. Чем выше степень профессионального развития, тем важнее роль познавательных мотивов в общей структуре мотивов профессионального роста.

**Рефлексия.** Ведущий предоставляет слово каждому члену группы. Суть рефлексии в том, чтобы подвести обучающихся к мысли, что удалось реализовать и почему? что не удалось реализовать и почему?

Обучающемуся нужны не знания сами по себе, а способность решение жизненно важной проблемы в плане самоутверждения и самореализации. Знания выступают лишь условием ее решения. Перенос акцента с приобретения новых знаний на применение имеющихся, своего и чужого опыта для решения реальных профессиональных и личностных проблем составляет основную особенность дополнительного профессионально-педагогического образования. Вторая особенность заключается в том, чтобы произвести диверсификацию оценки курсов, а именно: *необходимо осуществить перенос акцента с оценки обучающимися курсов («понравилось – не понравилось»), на самооценку позиции в образовательном процессе, своего потенциала, реализованных и нереализованных возможностей и причин эффективности/неэффективности собственной деятельности.*

Эта мобилизация знаний, умений и отношений в условиях конкретной деятельности, связанная с гибким поведением офицера в сфере послевузовского профессионального образования, выступает в качестве компетентности педагога и играет решающую роль в повышении социально-профессиональной мобильности.

**Задание:** Оцените каждое упражнение по семибалльной системе (рис. 2),.

- |                               |                         |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1. «Снежный ком» –            | 2. Игра в записки –     |
| 3. Карты «проповского ряда» – | 4. Мой фамильный герб – |
| 5. Пазл –                     | 6. Видеопрезентация –   |
| 7. Клубок –                   | 8.                      |



Рис. 2. Рейтинговая оценка упражнений

## 1.2. Фасилитация проектирования содержания образовательного процесса в системе военного образования

На этапе проектирования содержания образовательного процесса и формирования группы целесообразно проведение ряда диагностических процедур. Например, обучающимся предлагаются выполнить ряд упражнений.

### **Упражнение 7.** Автопортрет «Я – реальный».

Проведите саморефлексию и нарисуйте, каким Вы видите себя на начало занятий. Сохраните свой автопортрет до конца занятий (можно попросить отдельных обучающихся прокомментировать свой рисунок).

После того, как получили представление о группе, проведя различные тренинги знакомства, проводим диагностику профессиональных затруднений обучающихся и определяемся, каким образом наши занятия помогут ликвидировать имеющиеся затруднения.



Цель: иметь четкие представления об объективных потребностях, трудностях, встречающихся в профессиональной деятельности обучающихся.

Методист работает «на границе» психолого-педагогической науки и практики. Не секрет, что всегда встречается категория обучающихся, ориентированная на «готовенькое». У них преобладают субъективные запросы в процессе занятий, чисто утилитарный подход к содержанию лекций, практических занятий, семинаров, конференций. Обучающиеся с подобной установкой настороженно воспринимают теорию, но «слово в слово» записывают опыт других, высказывают неудовлетворенность крайностями: работа на уровне репродукции или в процессе творческого поиска.

*Необходимо уметь различать неосознанные объективные потребности и субъективные запросы обучающихся.* Превратить это противоречие в источник профессионального роста, достижения нового акме, новой бифуркации, добиться ориентации в мире психолого-педагогической науки, понимания, что прямая экстраполяция чужого опыта делает его неприемлемым для педагога с другим темпераментом, уровнем профессиональной и общей культуры и нередко ведет к дискредитации идеи – важнейшая задача фасилитатора.

**Упражнение 8** (индивидуальная работа): «Камень на дороге»: допишите предложение: «Я бы работал(а) более эффективно, если бы не ... (укажите 10 причин-камней, которые вызывают у вас проблемы в работе).

**Упражнение 9.** (работа продолжается в микрогруппе): Заполните диагностическую карту профессиональных затруднений (табл. 2)

Таблица 2

**Диагностическая карта профессиональных затруднений**

Работая в паре с коллегой, выберите 10 проблем, которые вы хотели бы включить в программу занятий	Работая в микрогруппе, выберите 10 проблем, которые следует рассмотреть в ходе занятий	Работая в группе, выберите 10 проблем, которые, по мнению группы, следует рассмотреть в ходе занятий
---	--	--

**Упражнение 10.** Определите, на каком уровне возможно решение проблем? (это процесс анализа результатов диагностики). Заполните табл. 3.

Таблица 3

**Возможные варианты решения проблем**

В процессе самостоятельной работы	В процессе обмена опытом с коллегами	В ходе посещения учреждений образования	В процессе лекционных занятий.
Мозговые штурмы, тренинги, деловые игры	Работа в творческих микрогруппах	Ознакомление с передовым опытом	Какие темы лекций Вы предлагаете включить в учебный план курсов

**Упражнение 11.** Моя личная программа деятельности в процессе занятий (заполните табл. 4)

Таблица 4

**Моя программа деятельности в процессе курсов**

Программа индивидуальной работы	Программа работы в микрогруппе	Мой вклад в общие дела группы	Для заметок
---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	-------------

Комфортная среда курсов, которая будет создана, способствует формированию мотивов и потребностей личности в самовыражении,

признании, статусе, самоутверждении, причастности, целенаправленной самоактуализации – стремлении достичь наивысших акмеологических вершин в деятельности. Отсюда могут быть выведены объективные личностно обусловленные базовые правила эффективного функционирования в качестве команды и рассредоточенной группы, которыми руководствуются обучающиеся, методисты-фасилитаторы и преподаватели курсов. Эти правила выступают существенными психолого-педагогическими условиями:

- утверждения чувства собственного достоинства (стремление к саморазвитию, самопознанию, формированию Я-концепции);

- утверждения чувства собственной значимости (развитие отдельных аспектов педагогического знания ради личной и общественной пользы);

- утверждения себя как представителя этнокультурной группы (стремление к возвышению своего этноса в поликультурном пространстве);

- ощущения социальной ответственности перед будущими поколениями;

- утверждения уважения и терпимости к другим;

- принятия ценностей поликультурного общества: религиозная, этническая, культурная терпимость и толерантность;

- признания важности повышения квалификации для возвышения самооценки, строительства карьеры, новых взаимоотношений, развития творческих возможностей для достижения высоких результатов в педагогической деятельности и оценки себя во взаимосвязанном мире;

- понимания важности признания коллегами, родителями, учителями;

- понимания того, что все должны иметь безопасное физическое, психическое, эмоциональное и социальное положение в обществе;

- понимания престижности и ценности педагогической профессии.

Эти правила основаны на анализе объективной действительности, они – существенное (необходимое) «предписание», краеугольный камень в системе повышения квалификации.

**Упражнение 12.** Принятие конституции (**декларации**) группы (правил коллективного взаимодействия).

Ведущий отмечает, что эффективность курсов будет выше, если придерживаться некоторых правил межличностного общения.

Микрогруппам предлагается подготовить предложения, которые будут включены в конституцию группы, например;

– «здесь и теперь» – все, что происходит в группе обсуждается, но обсуждается не личность, а поступки, не человек вообще, а его действия; – «здесь» – во время групповой работы;

– безусловное выполнение каждым участником всех упражнений;

– обязательное участие всех членов группы в тренинге от начала до конца курса.

**На следующем этапе можно предложить обучающимся** выработать «личные» правила, например:

– независимость мнений;

– уважительное отношение к мнениям и идеям коллег, отличающихся от Моего, если даже Мои идеи, на Мой взгляд, основаны на соображении конструктивности для других;

– содействовать развитию в группе демократических процессов;

– беспокойство (озабоченность) по поводу «затерявшейся Не моей» идеи.

**Рефлексия** данного этапа предполагает уточнить смогли ли обучающиеся включить в программу курсов ключевые проблемы современного образования, определенные в правительственных документах, документах международных форумов, конгрессов,

конференций и пр., а также о формировании методологической культуры преподавателя вуза.

### **1.3. Методика применения атрибутивного анализа в обучении**

«Когда речь идет о педагогической деятельности, – пишет В.В. Белич, – следует иметь в виду специфику мотивов, целей, предмета, средства именно этой деятельности, выступающих в качестве ее атрибутов». В философии и науке атрибутом называют обязательное (а не случайно возникающее) свойство предмета или явления.

Атрибутивный анализ фасилитации как деятельности позволяет не только выявить и привести во взаимное соответствие ее атрибуты, но и установить, что данная деятельность может являться основной (первообразной) методиста и преподавателя в системе образования взрослых.

Рассмотрим фасилитацию как специфическую педагогическую деятельность посредством атрибутивного анализа, предложенного В.В. Беличем<sup>10</sup>.

Понятие «фасилитация» отражает осознанную и целенаправленную деятельность как явление, присущее преподавателю. Атрибуты фасилитации: 1) деятельность, 2) субъект, 3) функция, 4) мотив, 5) цель, 6) способ, 7) предмет, 8) метод, 9) средства, 10) результат.

В.В. Беличем определено, что структура категориальной схемы может быть преобразована в «кольцо», замкнутое на атрибут – «потребность». Им введено понятие «производной деятельности», которая должна осуществляться в том месте кольца «первообразной деятельности», где по тем или иным причинам возникает «разрыв». В обобщенном виде основные компоненты первообразной деятельности

---

<sup>10</sup>. Белич, В.В. Атрибутивный анализ пед. деятельности / В.В. Белич. – Челябинск, Юж.-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.

(кольцо), их функции и взаимосвязи с атрибутами применительно к фасилитирующей деятельности представлены на рис. 3, 4. В схеме В.В. Белича определяется место фасилитатора, который фасилитирует мотивообразующую, целеобразующую деятельность, познание предмета, метода, средств, процесса, анализ и оценку результатов деятельности.

1. Фасилитация мотивообразующей деятельности. Блок мотивировки обеспечивает осознанное включение обучающегося в образовательный процесс. Без осознания актуальных и потенциальных (будущих) потребностей «Зачем?» научить человека чему бы то ни было невозможно. Диагностика потребностей обучающегося в повышении квалификации, обзор научно-педагогической литературы, листовки, буклеты, рассказывающие о передовом педагогическом опыте, выступления носителей данного опыта, авторы оригинальных технологий и пр. могут служить инструментом к выявлению неосознанных образовательных потребностей. Мотивированные действия подчинены осознанной потребности. В противном случае имеет место неосознанная активность, которую в строгом смысле этого слова нельзя называть деятельностью. Согласованность мотивов – первое условие совместной деятельности.

2. Фасилитация в определении ясной общей цели, которой привержены члены группы, и индивидуальных целей; временных рамок их достижения: что предполагает (намеревается) получить (сделать, создать и т.п.) обучающийся (группа), существует ли в их сознании достаточно полный образ конечного результата, какими свойствами (характеристиками, признаками, параметрами) должен будет обладать ожидаемый результат?

Цель направляется на непрерывное развитие и саморазвитие педагога – «приращение образования личности» (Э.М. Никитин), образовательного учреждения, суммарный вектор которых ориентирован

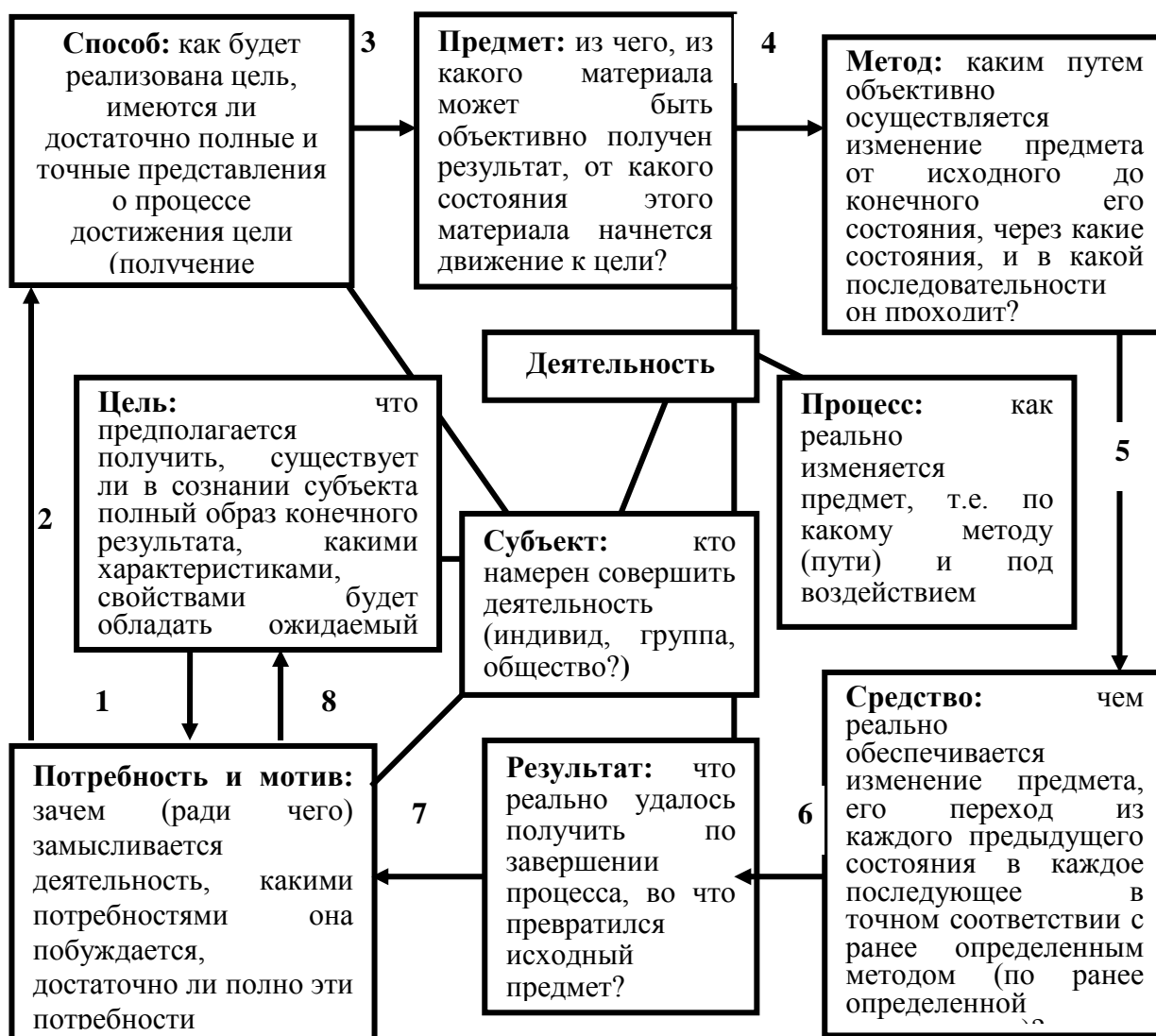


Рис. 3. Полная структурно-логическая схема атрибутивного анализа

на обучающегося как показатель и основной критерий эффективности действующей или обновляющейся образовательной системы; на повышение конкурентоспособности и компетентности педагога.

3. Фасилитация поиска познания предмета осуществляется посредством перехода от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных методов обучения в системе повышения квалификации к развивающим, интерактивным, стимулирующим познавательную активность обучающихся, к обучению творчеством на личностно-деятельностной основе. Главный источник вдохновения и знаний – это группа обучающихся, включенная в процедуру регулярного обмена



Д – деятельность

Рис. 4. «Атрибутивное кольцо» В. Белича, замкнутое на атрибут «потребность». Применительно к принципу фасилитации в схему В.В. Белича включено понятие «фасилитация»

информацией и управления знаниями на основе ясных и согласованных правил и процедур решения проблем и принятия решений. Именно в процессе коллективной мыследеятельности возникают «креативные вспышки», «ситуации озарения», подвигающие обучающегося к воспроизводству знания.

4. Фасилитация поиска метода деятельности: «Каким путем (методом) может быть получен искомый образ?». Здесь обучающимся



предоставляется широкое право выбора организационных форм и методов деятельности:

– переход от обучения всех к обучению в малых группах по 2-4 человека в «лабораториях», творческих группах, диадах и пр. В этом случае обучающиеся, обсуждая проблему, организуют «мозговые атаки», выполняют экспериментальные упражнения, разрабатывают модели, работают с психолого-педагогической, справочной литературой, словарями, используют возможности Интернета и пр.;

– работа в режиме самостоятельного поиска знаний и кооперирования усилий для достижения целей группы. Каждый член группы ищет материал по своей части проекта, затем происходит обмен информацией;

– переход от усвоения всеми обучающимися одного и того же материала к овладению различным материалом, разными способами и по различным учебным пособиям.

5. Фасилитация поиска, познания средства, т.е. «Какие средства нужны для того, чтобы «перевести» предмет деятельности из его исходного состояния через все промежуточные и превратить в искомый продукт (образ)?». Фасилитация осуществляется, с одной стороны, опираясь на имеющиеся у обучающегося средства и способности, а с другой стороны, используя «подсовываемые» (Г.П. Щедровицкий) ему фасилитатором новые объективно данные средства, «подталкивая» к бифуркациям, создавая условия для «ситуации озарения», «креативных вспышек».

6. Фасилитация реализации процесса будет объективно зависеть насколько удалось/не удалось реализовать позиции, определенные в п. 3, 4, 5.

7. Фасилитация рефлексии (анализа и оценки результата) предполагает перенос акцента с оценки процесса повышения квалификации на самооценку:

– Что мне удалось реализовать из намеченной программы личностного профессионального роста на данный период?

– Какие аспекты исследования рассмотрены достаточно глубоко, а на какие необходимо обратить пристальное внимание в будущем?

– С какими сообщениями могу выступить на заключительной конференции по итогам курсов?

– С каким личным результатом возвращусь на работу? и пр.

Рефлексия усиливает креативность, когда отдельные идеи отбраковываются, объединяются, отшлифовываются и доводятся до необходимого качества.

*Шесть шагов дебрифинга, разработанные Туаги (1980<sup>11</sup>).*

**1. Как вы себя чувствуете?** Эти вопросы обращают внимание на чувства участников, помогают им эмоционально разрядиться и облегчают более объективный анализ пережитого опыта в последующих фазах.

**2. Что произошло?** Функция этих вопросов – сбор информации. Участники группы вспоминают и сообщают о своих решениях, действиях и пережитом опыте, отыскивая сходное, различное или повторяющееся в своем поведении.

**3. Согласны ли вы?** (чему научились) Эти вопросы усиливают генерацию гипотез и сопоставление их с реально произошедшими событиями. Они побуждают участников поддерживать или отвергать гипотезы на основании пережитого ими опыта. Эти гипотезы сформулированы в форме вопросов, которые начинаются словами: «Согласны ли вы, что...» либо «Что вы думаете о том, что...».

---

<sup>11</sup> По материалам Н.Немичевой [Электронный ресурс] // <http://trainingtechnology.ru/blog/2008/11/12/debriefing/>

**4. Как это соотносится с реальной жизнью?** (эффект уже виденного ранее). Эти вопросы помогают соотнести опыт, полученный в игре, с опытом реальной жизни. Они побуждают участников обсуждать аналогии того, что произошло в игре, и того, что происходит на рабочем месте. Они также подкрепляют применение в будущем того, что было открыто сейчас.

**5. Что если..?** Эти вопросы побуждают участников экстраполировать опыт, полученный в игре, на то, чтобы произошло (как бы изменилось их поведение)? если бы изменились условия и правила игры. Они требуют от участников размышления о том, какое действие оказывает на их поведение изменение в контексте.

**6. Что бы вы сделали по-другому?** Эти вопросы направлены на формулировку и осознание альтернативных стратегий.

*В дебрифинге важным принципом является соединение структурированности с гибкостью. Используйте систематическую упорядоченность вопросов дебрифинга. Если это вам подходит, то запишите свою последовательность обсуждения через ключевые вопросы на доске.*

Следующее атрибутивное кольцо фасилитатор и обучающийся выстраивают исходя из трудностей, обусловленных реализацией первообразной деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность в условиях компетентностно-ориентированного подхода определяет крайне высокую планку, которую должны преодолеть кадры (преподаватель (командир) вуза) и как администратор, и как учитель, и как воспитатель-наставник. А именно:

- осуществлять системный анализ проблемной ситуации;
- уметь выявлять из нее задачу и корректно ее формулировать;

- видеть и уметь формулировать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
- генерировать оригинальные психолого-педагогические идеи;
- уметь выдвигать гипотезы;
- адекватно формулировать идеальный конечный результат;
- вести целенаправленный многовариантный поиск решения творческой задачи или проблемы;
- осуществлять объективную самооценку творческих решений;
- сознательно преодолевать инерцию мышления (т.е. отходить от однажды выбранного взгляда на проблему);
- уметь прогнозировать развитие андрагогической системы;
- мыслить «многоэкранно»;
- вести целенаправленный поиск необходимой научно-педагогической информации по проблеме и пр.

Без помощи методиста-фасилитатора, стоящие перед преподавателем задачи, могут оказаться неразрешимыми.

Занятия завершаются не только традиционными зачетными мероприятиями, а предметной разработкой атрибутивного кольца более высокого уровня, определяющего реальную перспективу (программу) профессионального роста педагога в межкурсовой период. Результатом реализации программы становится его участие в научно-практических конференциях, областных и республиканских конкурсах, педагогических чтениях, самопрезентациях опыта, написании грантов, защите диссертаций и пр. мероприятиях.

**Примечание.** Правила для преподавателя-фасилитатора:

**1. Планируйте и развивайте психологический климат на основе компетентности, открытости, честности, преданности педагогическому делу.**

- Стимулируйте индивидуальное продвижение (прогресс) обучающегося.

- Удовлетворяйте индивидуальные потребности обучающегося (возможно выделение обучающегося в «самостоятельное плавание»).
- Поощряйте открытость и стремление к общению (переговорам).
- Позволяйте обучающимся брать на себя ответственность за результаты собственного поиска.
- Помните: процесс познания бесконечен.
- Учите все подвергать сомнению.
- Формируйте положительные межличностные отношения в группе на основе общечеловеческих ценностей: права, свободы, терпимости, чувства собственного достоинства, сотрудничества.
- Проявляйте особую заботливую осторожность при оценивании результатов работы каждого обучающегося, группы в целом.

**Помните, процесс обучения должен быть:**

- Активизирующим познавательную активность обучающегося;
- Вызывающим интерес и формирующим любознательность;
- Различным по формам обучения (насыщенные лекции, семинары, дискуссии, деловые игры, знакомство с опытом работы и др.).
- Дифференцированным по форме оказания помощи (консультации, знакомство с первоисточниками, опытом работы коллег, обучающихся).

**Поощряйте:**

- Независимое изучение и независимые суждения.
- Критические размышления.
- Чувство собственного достоинства каждого.
- Стремление к исследованиям.
- Воображение.
- Творчество.
- Стремление обучающегося пополнить (обновить) понятийный научный аппарат, познакомиться с новыми концепциями и технологиями.

### **Рефлексия. Заполните анкету.**

1. Насколько актуальной была для Вас информация, обсуждаемая в ходе деловой игры, оцените в баллах: 1 2 3 4 5 6 7.
2. Насколько форма проведения ОДИ способствовала Вашей активности в обсуждении? Оцените в баллах: 1 2 3 4 5 6 7.
3. Назовите вопросы, которые остались, на Ваш взгляд, без внимания.
4. Ваши предложения, замечания, пожелания.

### **Обучение в сотрудничестве**

Обучение в сотрудничестве – это ведущий принцип в системе высшего профессионального образования и модель использования малых (сменяемых) групп обучающихся. Ее цель – формирование умения выстраивать субъект-субъектные отношения и обеспечивать их эффективность. Учебные задания структурируются таким образом, что все члены группы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач, реализуя свой самостоятельный маршрут овладения знаниями. Преподаватель-фасилитатор оказывается свободным и способным к маневру на занятии. Он может больше внимания уделить отдельным обучающимся или группе. Вместе с тем в нужный момент он может объединить всю группу, дать необходимые пояснения, прочитать лекцию, если это необходимо и т.д. Организатор учебы (методист) по настоящему становится фасилитатором, менеджером. Его роль заключается в помощи группе и каждому члену группы в достижении целей, запланированных результатов, в создании благоприятной для результативности атмосферы курсов.

Организаторы учебы должны быть последовательными в развитии отношения взаимоуважения в группе и помогать обучающимся брать на себя ответственность следовать этим коллективно выработанным правилам.

Методисты и преподаватели должны способствовать формированию взаимоуважения в группе, разрабатывая правила, законы общения, которыми будут руководствоваться обучающиеся в процессе повышения квалификации. Однако принятые правила, законы не должны ущемлять свободу и права отдельной личности.

Личностная мотивация к повышению квалификации усиливается, когда методист – организатор курсов, в том же «ключе» руководствуется следующими правилами при организации коллективного общения (поиска):

- ободрительный (поощряющий) тон общения;
- уважительное отношение к чужим мнениям;
- обсуждается концептуальная проблема, а не «все и вообще»;
- понимание, что выработанные решения затрагивают каждого;
- понимание того, почему «победила» та или иная точка зрения;
- каждый причастен к результатам коллективного поиска;
- принимаются во внимание и «особые» мнения, если они подтверждены опытом и убедительно (доказательно) преподнесены;
- результаты проведенного исследования не есть истина: за пределами поиска, наверняка, остались нераскрытые резервы;
- атмосфера эмоционального и психологического комфорта, личной безопасности;
- совместное сотрудничество, сотворчество между преподавателями и обучающимися;
- понимание наличия множества разнообразных подходов к решению проблемы;
- понимание и оценка различных теоретико-методологических подходов к оценке результатов проведенного поиска;
- признание индивидуальности каждого;
- корректность и гибкость при оценке результатов поиска.

Психологический климат в группе – один из важных аспектов, на что должно быть направлено внимание методиста (организатора курсов, семинара).

*Психологический климат формируется на основе:*

- уважения к каждому индивидууму;
- самоуважения;
- уважения к представителям разнообразных культур;
- ощущения принадлежности к сообществу обучающихся, к группе;
- заботы, сочувствия;
- автономии обучающегося (признание его индивидуальности);
- удовлетворенности обучающихся результатами коллективного (группового, индивидуального) поиска;
- уважения прав, достоинства и правил;
- доверия со стороны коллег, руководителя курсов;
- удовлетворения от самого процесса познания и его результатов;
- радости от учения.

Психологический климат, естественно, «работает» на реализацию личностно обусловленных мотивов повышения квалификации.

«Кроме многочисленных технических принципов и техник преобразующего процессинга, есть определенные общие правила поведения, которых должны придерживаться все фасилитаторы», – пишет Флеминг Фанч<sup>12</sup>. Эти правила Фанч называет «Кодексом фасилитатора» – это этические нормы поведения в сеансе:

1. Обеспечивайте клиенту безопасное пространство.
2. Делайте все необходимое, чтобы клиент был готов к сеансу.
3. Сохраняйте беспристрастное отношение к клиенту.

---

<sup>12</sup> Фанч, Флеминг. Преобразующие диалоги: учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям / пер. с англ. / Флеминг Фанч. – Киев: Д. А. Ивахненко, 1997. – 400 с.



4. Выносите на обсуждение только те проблемы, которые можно решить.
5. Используйте техники, соответствующие реальности клиента.
6. Доводите все прорабатываемые проблемы до разрешения.
7. Не оценивайте реальность клиента.
8. Не опровергайте клиента, его реальность и его достижения.
9. Держите в тайне личную информацию клиента.
10. Используйте ваши инструменты, чтобы увеличивать свободу выбора клиента, а не чтобы уменьшать ее.
11. Достигайте наилучших возможных результатов в рамках известных вам технических средств.
12. Не скрывайте от клиента, что он сам является причиной своих достижений.

«Я надеюсь, – пишет Ф. Фанч, – что нам будет достаточно такого простого общего соглашения. В рамках этих правил есть огромный выбор возможных техник, принципов, методов применения, и так далее».

#### **1.4. Стадия кризиса. мотивационная готовность педагога к повышению квалификации в логике фасилитации**

Это самый трудный этап, когда ставятся под сомнение все достижения первого этапа. Педагоги начинают роптать: кого-то не устраивает режим работы, кого-то – правила и нормы, выработанные коллективно, некоторые члены группы «устают» от излишне активных лидеров и т.п. Конфликты могут быть разрешены путем предоставления отдельным обучающимся «свободного плавания». Как правило, такое «плавание» с последующей защитой собственной концепции, модели, программы и т. п. способно вернуть «диссидента» под защиту группы. Педагог имеет право на повышение квалификации по собственной

траектории («маршруту») (рис. 5) и эту возможность организаторы занятий должны безотлагательно предоставлять всем, кто «рискует» единолично пройти этот путь. Нередко его результаты бывают очень эффективными.

В процессе занятий возникают явления «психологического барьера», «кризиса», «психологической готовности», «сверхдоверия», «время реакций», составляющие проблему.

На стадии первичной профессионализации наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность либо смириться. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный либо творческий уровень выполнения деятельности. Факторами, инициирующими кризисы профессионального становления, он называет возросшую социально-профессиональную активность личности вследствие ее неудовлетворенности социальным и профессионально-образовательным статусом<sup>13</sup>.

Л.Г. Петряевская выделяет три кризисных периода в профессиональной деятельности педагога: 1) кризис адаптации к профессии, 2) кризис рутинной работы (10-15 лет стажа), 3) кризис учителя с большим стажем, когда он перестает воспринимать реальность изменяющейся профессиональной жизни<sup>14</sup>.

Кризисы, усложняя положение индивида в семье, в обществе, в профессиональной деятельности, могут разрушить его личность.

---

<sup>13</sup> Зеер, Э.Ф. Психология профессий. учеб. пособие. / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – 1997. – 244 с.

<sup>14</sup> Петряевская Л.Г. Кризисы развития педагога и его образовательная деятельность / Петряевская Л.Г. // Современные ориентиры в образовании педагогов. Материалы науч.-практ. конф. «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты». – СПб. – Иркутск, 1998. – 188 с.

# Индивидуальная технологическая карта

(Ф.И.О. обучающегося на курсах)

по курсу \_\_\_\_\_  
 в период с «\_\_» \_\_\_\_\_ по «\_\_» \_\_\_\_\_ 201\_ г.  
 по теме: \_\_\_\_\_

Индивидуальная цель: (формулируется в форме: «знать...», «уметь...», «понимать...»)

Цель микроколлектива: (формулируется в форме: «решить...», «разработать...»)

### 1. Что необходимо знать для решения проблемы?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

### 2. Упражнение «Камень на дороге»

Я бы положительно разрешил проблему, если бы не...  
 (установление противоречий)

- 1.

### 3. Этапы разрешения противоречий

- А. Что изучить?
- Б. У кого получить совет?
- В. Чей опыт изучить?
- Г. С кем возможно сотрудничество?

### 4. Индивидуальный образовательный маршрут:

- А). Работа в библиотеке
- Б). Какие лекции, семинары, практикумы посетить?
- В). В каких тренингах принять участие?
- Г). У кого получить консультации?
- Д). Тема индивидуальной работы
- Е). Чей опыт изучить?
- Ж). Какие изучить образовательные технологии?
- З). С каким сообщением выступить?

### 5. Коллективный образовательный маршрут:

- А). Тема научно-исследовательского проекта
- Б).
- В).
- Г).

### Предполагаемые организационные формы и методы деятельности

- 1.
- 2.

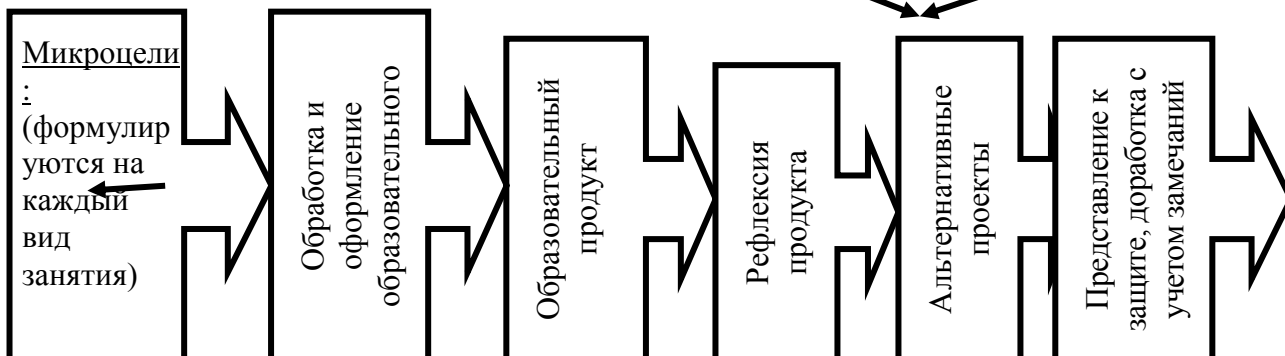
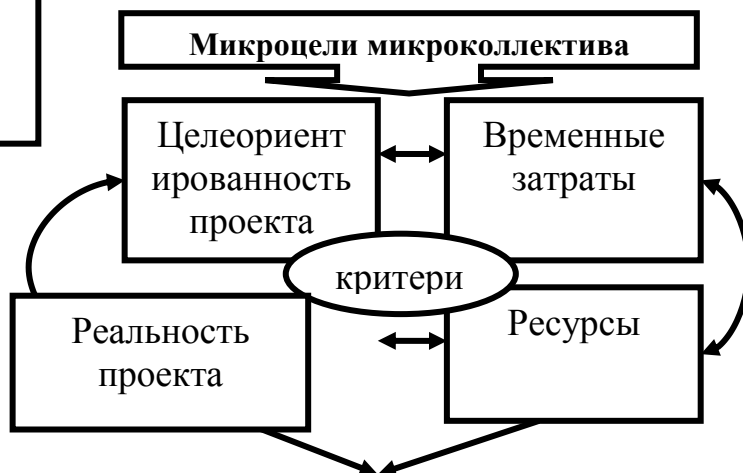


Рис. 5. Индивидуальная технологическая карта обучающегося

Особо опасная точка бифуркации, по мнению Б.Е. Фишман, одномоментное содержание нескольких кризисов, когда фрустрированный человек способен на неадекватные, саморазрушительные действия. Применение же накопленного опыта выхода из кризисов малопродуктивно, т.к. новые точки бифуркации не воспроизводят предыдущие. Внешний же «хаос» (неупорядоченность внешних воздействий) – это потенциальный источник нового порядка более высокого уровня, который может «работать» на саморазвитие, но может и препятствовать ему<sup>15</sup>.

Психологами (Б.В. Зейгарник, Б.Д. Парыгин, З. Фрейд и др.) определена функция социально-психологического барьера, которая состоит «в защите личности от угрозы разрушительного воздействия». Термин «защита» введен З. Фрейдом, позднее им же было описано функциональное назначение психологической защиты, ее механизмы: отрицание, подавление, вытеснение, рационализация, проекция, сублимация, идентификация, замещение и др.

В психологии достаточно полно исследована природа социально-психологических барьеров. Он может быть продуктом феномена негативной фасилитации (ингибиции):

- угрозы манипуляции сознанием и психическим состоянием индивида;
- результатом потребности человека в обособлении от интенсивного общения с окружающими в целях внутреннего сосредоточения;
- следствием опасности стрессовой ситуации;
- финалом полной идентификации с какой-либо общностью в противовес другим;

---

<sup>15</sup> Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Концептуальные основы региональной системы / Фишман Б.Е. // Пед. образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 20-28.

– порождением трудностей межличностного или ролевого общения.

Выделяются барьеры личности и общности, барьеры деятельности, в общении и др. Б.Д. Парыгин как предпосылку преодоления барьеров определяет культуру психологической саморегуляции личности, развитие навыков релаксации, овладение способами психологической саморегуляции<sup>16</sup>. Активные методы обучения, по мнению Б.Д. Парыгина, способствуют преодолению психологических барьеров.

Содержание «психологического барьера» заключается в отрицательном или крайне настороженном отношении к внедрению, проявляется в форме недоверия, скрытого или явного недовольства, отказа от работы. «Сверхдоверие» ведет к преувеличению или абсолютизации доверия к нововведению, оно крайне неустойчиво и может перейти в свою полярную противоположность – «психологический барьер».

Постоянное пополнение и обновление знаний – важная сторона профессиональной деятельности специалиста. Объем информации, необходимый для плодотворной работы по специальности, возрастает, усвоенный материал устаревает и нуждается в обновлении. В процессе занятий новые сведения далеко не всегда воспринимаются как непреложные истины. В возникшей ситуации жизненный опыт специалиста становится барьером для восприятия нового, диссонантным по отношению друг к другу, если по той или иной причине новые знания не соответствуют имеющимся.

Л. Фестингер ввел понятие «когнитивный диссонанс», под которым понимал некоторое противоречие между двумя или более когнициями – любыми знаниями, мнениями или убеждениями, касающиеся среды,

---

<sup>16</sup> Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

себя или собственного поведения. Диссонанс переживается личностью как состояние дискомфорта, она стремится от него избавиться, восстановить внутреннюю когнитивную гармонию. Диссонанс может возникнуть на основе прошлого опыта: человек заранее убежден, что ему ничего нового не сообщат, поэтому интерес к предмету не пробуждается, новая информация не воспринимается. «Существование диссонанса порождает стремление к тому, чтобы уменьшить, а если это возможно, то и полностью устранить диссонанс. Интенсивность этого стремления зависит от степени диссонанса. Именно это стремление является мощным мотивирующим фактором человеческого поведения и отношения к миру. Другими словами, диссонанс действует ровно таким же образом, как мотив, потребность или напряженность<sup>17</sup>.

По мнению Н.В. Кузьминой, в процессе развития инновационной культуры кадров необходим учет акмеологических закономерностей, представляющих устойчивые связи между уровнем продуктивности деятельности специалиста, или результатами, которых он достигает в той или иной области, и субъективными или объективными факторами, которые обуславливают этот уровень.

В процессе повышения квалификации ярко демонстрируют себя стереотипы, влияние которых на восприятие инноваций многоаспектно. Это и «классическое» сопротивление новому по принципу «лучше старое привычное, чем новое отличное», и стратегия неопределенности («не сыграть бы в ящик»), отсутствие внедрения («новый клич разбил паралич») и саботажа («чего босс не знает, от того и не страдает»)<sup>18</sup>. Самое распространенное предубеждение человека – предубеждение против нововведений и перемен. Это требует дополнительного времени

---

<sup>17</sup> Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – С. 15–52.

<sup>18</sup> Рыльская, Е.А. Психологические проблемы в управлении инновационной деятельностью преподавателя / Е.А. Рыльская // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3. Менеджмент в образовании.– Челябинск: ЧГПУ, 2003. – № 18.– С. 119-123.

на переучивание, приспособление и т.д. Чтобы уменьшить противодействие нововведениям, следует учесть привычки, традиции, сложившиеся стереотипы общения и работы, но главное – показать выгоды от перемен, как общественные, так и личные.

Почему возникает сопротивление при переучивании и преодоление устоявшейся позиции, ломка мыслительных стереотипов, сопряженная с отрицательными эмоциями? Причины подобного эмоционального настроения кроются в воздействии психологических барьеров. Их влияние проявляется, с одной стороны, в страхе перед социальной изоляцией (ведь и окружающие меня люди имеют подобные взгляды, и если я изменю их, то, как они на меня посмотрят и что подумают), а с другой – в страхе перед переутомлением, ведь привычные приемы экономят силы в интеллектуальном труде.

Отступая от стереотипного поведения, человек должен тратить усилия на выработку новой стратегии поведения и способов решения задач. Кроме стереотипов оказывает влияние неверие в свои силы, связанное с пониженной самооценкой, которая может привести к крайне нереалистичным (завышенным или заниженным) притязаниям. Стереотипы, мешая научному творчеству, существенно затрудняют общение с людьми.

Низкая заработная плата педагога говорит о его статусном положении в обществе и психологически тормозит желание что-либо творить. А мотивы, порожденные гражданским сознанием и естественной познавательной потребностью педагогов, доэксплуатированы до предела.

В исследованиях отмечается, что побудительным мотивом к обучению педагога за рубежом является существенная прибавка к заработной плате, а также интерес к новому учебному содержанию по соответствующим дисциплинам, стремление познакомиться с

педагогическим опытом и новаторскими идеями, концепциями глобальной стратегии в образовании.

В ситуации, когда педагог не находит конструктивного решения, у него формируется психологическая защита, проявляющаяся в различных видах: неприятие, отторжение новаций и действий, несущих отрицательные эмоции. Эти классические механизмы отрицания и рационализации, открытые З. Фрейдом и выражающиеся в присущей человеку тенденции бессознательно оправдывать себя, не допускать в сознание информацию, угрожающую психологическому комфорту и самооценке, официально в процессе обучения в расчет не принимаются. Действие этих механизмов связано с формой психологической защиты, специфически проявляющейся у педагога, – эмоциональным выгоранием, стереотипом профессионального поведения, позволяющего человеку «дозировать и экономично использовать энергетические ресурсы, выработанный механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» (В.В. Бойко). Эмоциональное выгорание – одна из форм профессиональной деформации личности, обусловленная воздействием различных внешних и внутренних факторов.

Внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание, составляют:

1) Склонность к эмоциональной ригидности;

2) Внутренняя конфликтность, проявляющаяся в виде трех типов мотивационных отношений:

а) аффективно акцентированные мотивационные отношения как мотивации с высоким потенциалом активации и побуждения, но плохо осознанные, без детальной целевой структуры;



б) когнитивно акцентированные мотивационные отношения, хорошо осознанные, но имеющие дефицит активации и побуждения;

в) гармоничные мотивационные отношения.

Аффективно и когнитивно акцентированные отношения проявляются как внешние мотивы – страсть и долг, а гармоничные – как внутренняя мотивация, выражающаяся в самоактуализации личности. Максимальное развитие индивидуальности, самоактуализация – важное условие инновационного поведения преподавателя.

3) Уровень субъективного контроля. Согласно исследовательским данным однозначного влияния уровня субъективного контроля на эмоциональное выгорание педагога не существует. Значимость различий эмоционального выгорания у преподавателей-экстерналов и преподавателей-интерналов недостоверна. Интерналы чаще ориентированы на поиск нового, самосовершенствование, т.е. на конструктивную стратегию, а экстерналы – на деструктивную или невротическую стратегию.

4) К эмоциональному выгоранию могут предрасполагать некоторые когнитивные иллюзии, в частности:

– «произвольное отражение» – формирование выводов при отсутствии аргументов;

– «селективная выборка» – построение заключения на основе деталей, вырванных из контекста;

– «сверхраспространенность» – глобальный вывод, основанный на одном факте;

– «абсолютное мышление, агрессивное соперничество» – «все или ничего» и др.

5) Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Преподаватель не считает для себя необходимым соучастие и сопереживание объекту своей деятельности. Это

стимулирует эмоциональное выгорание и его проявление в форме душевной черствости.

б) Нравственные дефекты и дезориентации личности. Обусловлены слабым включением во взаимодействие с деловыми партнерами моральных категорий (достоинство, честность, порядочность, принципиальность и т.д.), а также способности видеть и отличать благо от вреда, наносимого курсанту. Все это усиливает безразличное отношение, равнодушие, апатию, т.е. ведет к эмоциональному выгоранию.

Руководитель курсов должен знать, что эмоциональное выгорание преподавателя вуза – следствие часто его неумеренной инновационной деятельности.

Существенное значение представляют работы психологов, исследовавших проблемы профессионального роста в условиях инновационной деятельности. Раскрывая причины возникновения нервно-психического напряжения в деятельности социального профессионального типа, ученые отмечают повышенную значимость ошибочных действий, необходимость быстро принимать решения, работу в условиях дефицита времени, необходимость осуществления частых и продолжительных социальных контактов.

Интересными представляются исследования В. Тарасова, В. Косинова, выявивших три типа отношений к нововведениям: «новаторы», «болото», «консерваторы». Наиболее яркую характеристику пяти социально-психологическим типам отношений к инновациям дал Э.М. Роджерс:

1) «новаторы» характеризуются стремлением опробовать любое новшество, ориентируясь на внешние по отношению к данной социальной системе источники информации о нем (космополитарная ориентация); они наделены авантюристической жилкой, склонностью к риску, азарту, приключениям;

2) «ранние реципиенты» (лат. recipientis получающий, принимающий) также имеют космополитарную ориентацию; из них, как правило, формируется основной состав «лидеров мнений», обладающих большим личным влиянием; выступая в качестве советчиков и консультантов, они служат ролевой моделью для остальных членов социальной системы – потенциальных реципиентов;

3) «раннее большинство», занимая срединное положение в данной типологии, играет большую роль в процессе распространения нововведения, несмотря на то, что им свойственны некоторые колебания до момента принятия нововведения, тем не менее, они охотно следуют за другими в процессе его освоения, однако во главе этого движения оказываются крайне редко;

4) «позднее большинство» воспринимает нововведение лишь после того, как его освоит большая часть других членов их социальной системы, поскольку по своему складу – это скептики, то даже в тех случаях, когда они убеждены в полезности нововведения, давление большинства является необходимым условием для мотивации их решения о его принятии;

5) «поздние реципиенты» – это люди с консервативной ориентацией, склонные к отказу в освоении новшества; над ними довлеют опыт предшествующих поколений и культурные традиции данной социальной системы, поэтому они ориентируются на внутренние источники информации относительно «нововведения» (локальная ориентация) [Э.М. Роджерс. Диффузия инноваций].

Психологические барьеры и стереотипы в ходе занятий (курсов) а) лично и б) социально обусловлены (табл. 5).

### Психологические барьеры

Личностно обусловленные	Социально обусловленные
Предубеждения против нововведений	Социальная и экономическая нестабильность, общий низкий уровень жизни, в том числе педагогов
На курсах ничего нового не сообщат	Неэффективность экономических механизмов и заработной платы
Неверие в свои силы	Отсутствие профессиональной конкуренции в педагогических коллективах
Страх «выпялиться» перед коллегами («Тебе больше всего надо?»).	Закрытость школы от общества, стремление не «выносить сор из избы»
Возрастные иллюзии – «я все знаю» Поздно переучиваться: нет сил и желания, и несколько лет можно продержаться и так	Мнение учителя в системе образования ничего не значит вследствие всеобщего социально-педагогического нигилизма
Приверженность проверенным временем и собственной практикой формам и методам работы	Низкий социальный статус педагога. Ни одна реформа образования изменений в статусе учителя не произвела

Мотивы являются «пусковым механизмом» активности, внутренними побуждениями человека к деятельности. Совокупность мотивов, побуждающих к деятельности, называется мотивацией. Если мотивация соответствует целям деятельности, продуктивность ее возрастает, если нет – снижается. Эффективность обучения объективно зависит от учета

мотивации, а при моделировании процесса обучения фасилитатору важно учесть следующий алгоритм (рис. 6):



Рис 6. Алгоритм фасилитации познавательными мотивами

В общей структуре мотивов профессионального роста педагог преодолевает ряд ступеней – «борьбу мотивов» (рис. 7).

На рисунке обозначены границы мотива, потребности и то, что побуждает педагога к достижению реальной цели.

1 уровень – мотивы, потребности в обучении как результат самооценки педагога. Педагогическая деятельность рассматривается как ценность. Потребности или заказ на подготовку формируются у обучающегося в результате всестороннего информирования о состоянии и новинках психолого-педагогической науки, в процессе лекций, круглых столов, презентации опыта педагогов-новаторов, методических ярмарок, обзора литературы и пр.

2 уровень – опредмечены потребностью-заказом: «Хочу конкретно познакомиться с...»;

3 уровень – мотивы профессиональной деятельности: «Желаю применить в работе»;

4 уровень – показатель педагогического творчества: «Могу поделиться опытом»;

5 уровень – мотивы «высшего пилотажа», характеризующие связь педагога с наукой (самообобщение опыта собственной деятельности, подготовка авторских программ, технологий, методических пособий, книг к публикациям, лицензированию и т.п.).

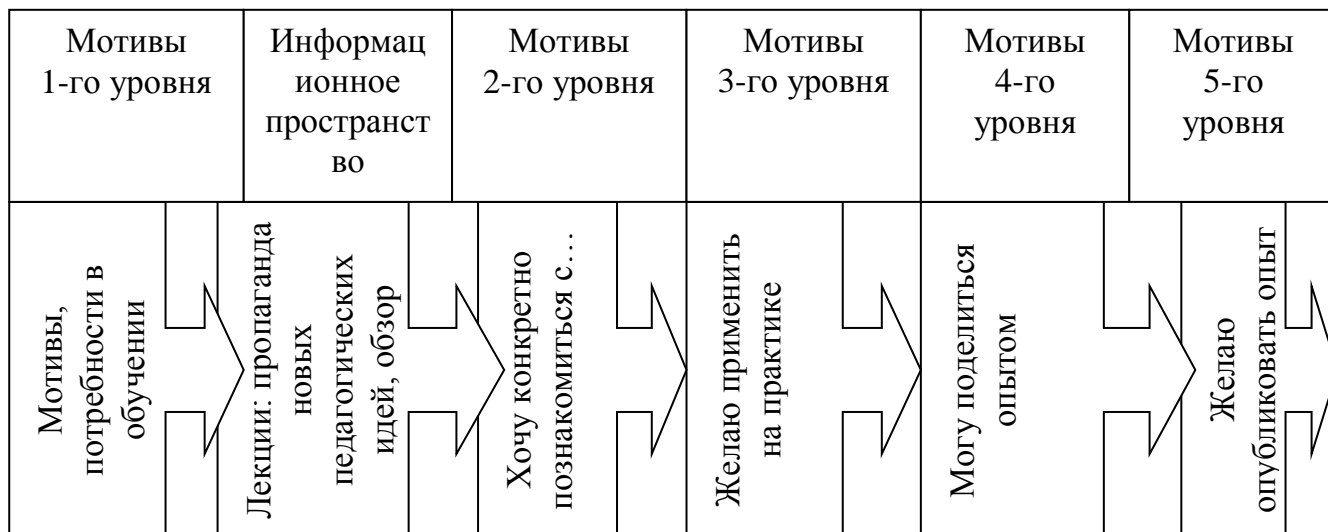


Рис. 7. Ступени развития мотивов и преодоления психологических барьеров в системе военного образования

По мнению Э.М. Никитина, повышение квалификации осуществляется без учета потребностей, стимулов, мотивов, особенностей опыта обучающихся.

Итак, *мотивационная готовность к обучению* – комплексное, многомерное, синергетическое образование, во-первых, выступает условием профессионального становления специалиста, выражающееся в трансформации педагогической деятельности, во-вторых, служит показателем сформированности ценностного отношения, мотивов профессионально-педагогической деятельности, в-третьих, является результатом саморефлексии, выводящей педагога на новый уровень достижения акме. В структуре мотивационной готовности условно можно выделить группу аксиологических, психологических, социальных и др. аспектов педагогической деятельности, а также проявление в образовательной деятельности сущностных сил преподавателя (потребности, способности, интересы, социальный опыт личности и пр.).

Личностно обусловленные психологические барьеры и стереотипы в системе военного образования, во-первых, связаны с консервативностью образовательной системы и, как следствие,

являются выражением кризиса профессиональной компетентности педагога, характеризуются его психологическим дискомфортом, растерянностью перед необходимостью решения задач современного образования. Во-вторых, они социально обусловлены. Их суммарное негативное воздействие, резонансно усиливаясь, оказывает существенное влияние на процесс профессионального становления педагога, формирование мотивационной готовности к обучению. Могут существовать диссонантные отношения или отношения несоответствия между когнитивными элементами.

В-третьих, возникновение диссонанса вызывает стремление к тому, чтобы его уменьшить и попытаться избежать его дальнейшего увеличения, посредством изменения поведения, отношения, поиска новой информации, мнений относительно породившего диссонанс суждения и пр. Обучение, в модернизируемой системе образования, должно идти технологиями сотрудничества (синергии), индивидуального и коллективного поиска.

Актуальной проблемой остается поиск оптимальных путей соединения формы и содержания в учебном процессе, не допуская рассогласованности между ними. Дидактическими условиями организации групповой работы как средства развития активности педагогов становится обеспечение единства предметного содержания и формы обучения, формирование положительной познавательной мотивации, развитие субъектной активности, обеспечение целесообразности в организации коллективных форм учебной деятельности. При этом необходимо учитывать социально-психологические феномены функционирования группы. Учет этих факторов позволит свести к минимуму негативные особенности совместной работы и стимулировать деятельность отдельных членов коллектива. В литературе выделяют шесть феноменов (табл. 6):

**Социально-психологические феномены  
функционирования группы**

Социальная фасилитация	Усиление энтузиазма участника относительно достижения поставленной цели при положительной оценке его поведения со стороны
Социальная лень	Склонность тратить меньше усилий в коллективной работе
Деиндивидуализация	Утрата самосознания, ответственности при анонимной групповой работе
Групповая поляризация	Усиление ранее существовавших тенденций членов группы
Огруппление мышления	Мнение большинства отбрасывает индивидуальные альтернативные мнения
Влияние меньшинства	Лидерство отдельных членов группы

Наиболее продуктивными являются синергетические организационные формы обучения педагогов при подготовке к педагогическому сопровождению, в основе которых комплексно реализуются закономерности, принципы и методы обучения.

***ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ***

На первый взгляд кажется, что функция обучения в контексте принципа фасилитации утрачивает свое значение. Однако это не так. Фасилитация усиливает обучение, придает ускорение в воспроизводстве знаний, деятельности, средств обучения, целей обучения.

Обучение *деятельностям* является необходимым звеном в процессе воспроизводства знания. Это, по мнению Г.П. Щедровицкого, объективно обусловлено самой практикой обучения: «В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения», которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них



наиболее эффективных приемов. От учителя отделяется *инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения* – фасилитатор. Его деятельность создает иные продукты, нежели деятельность учителя, и направлена на иные объекты; *она начинает обслуживать деятельность учителей и вместе с тем управлять ею*».

Данное положение актуализирует и обосновывает фасилитацию обучения взрослых и делает целесообразным реализацию образовательного процесса не с помощью фасилитаторов-одиночек, а «команды» фасилитаторов – методистов (лидеров группы), фасилитирующих разработку программы обучения, проектирование цели образования, конструирование приемов обучения, создание отдельных учебных средств, фасилитирования деятельности педагога в межкурсовой период, в организации научного исследования, эксперимента, методической и научно-методической работе, введения новаций и инноваций, самообобщении опыта педагога и отдельных коллективов и пр.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения принципа фасилитации:

- принимать педагога таким, каков он есть, и помочь ему понять, что он из себя представляет;
- содержание обучения должно способствовать удовлетворению экзистенциальных, потребностей педагога, т.е. потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности за результаты самореализации, самоопределения, творчества;
- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта педагога, включая опыт его предшествующего обучения;
- активное фасилитирование (стимулирование) педагога к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему

возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- обеспечение прав на проявление индивидуальных личностных качеств, собственных суждений, мнений, позиций в образовательном процессе имеет абсолютно каждый из его участников, независимо от возраста, педагогического и жизненного опыта и пр.;

- в ходе обучения предоставлять право на согласование опыта педагога с научным содержанием образования, с опытом коллег. Принципиально важно обеспечить взаимодействие формального образовательного процесса с неформальным и внеформальным образованием, общественными объединениями, национально-культурными центрами и пр.;

- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

Образовательный процесс в контексте принципа фасилитации – это система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающий развитие личности педагога, как индивидуальности и как профессионала; процесс усвоения знаний из цели превращается в средство развития педагога с учетом его субъектного опыта, ценностей, потребностей, мотивов, индивидуальных возможностей. Реализация принципа фасилитации учения предполагает разработку педагогических технологий, построенных на интерактивном взаимодействии (синергия, сотрудничество, диалог).

### ***ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ***

1. На основе отправных точек, представленных ниже, обучающимся предлагается выработать алгоритм и самостоятельно провести анализ занятий:

*Некоторые отправные точки для анализа:*

1. Целеполагание:

– какие личные цели вы преследовали в процессе занятий?

- какие групповые цели были реализованы вами на занятиях?
- какие цели, на ваш взгляд, преследовал ведущий курсов?

2. Предметное содержание занятий:

– ...

3. Взаимодействие субъектов образования:

- определите фасилитационные качества ведущего
- какими качествами фасилитатора вы овладели?

И т.п.

## *2. Упражнение для саморефлексии*

**Цель:** Определить, что наиболее значимо и приоритетно в моей деятельности, какими чертами и качествами я обладаю в нужной мне мере и в чем я вижу перспективы профессионального роста.

**Задание:** Проведите саморефлексию. Нарисуйте социально-профессиональный автопортрет, каким вы видите себя на конец курсов (Я – новый?). Сравните свои автопортреты на начало и на конец курсов. Появились ли в Вас новые качества, которые Вы раньше не замечали в себя? Что способствовало проявлению этих качеств?

*Ответьте, пожалуйста, на вопросы теста-анкеты*

При ответе на вопросы теста респондент по десятибалльной шкале оценивает степень выраженности соответствующих профессионально-личностных качеств, способствующих повышению профессиональной компетентности. При выставлении оценки респондент мысленно представляет себе высокий (10 баллов) и очень низкий (1 балл) уровень развития соответствующего профессионального качества, а затем находит себе место на десятибалльной шкале. Выбранный балл самооценки обводится кружком. По результатам ответов на вопросы путем сложения определяется общий уровень профессионально значимых личностных качеств обучающихся.

### *Анкета-тест*

#### *самооценки профессионально-личностных качеств обучающихся*

1. Умею ли я вычленивать, понять и объяснить причину того или иного явления и провести качественный анализ ситуации?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

2. Умею ли я принимать нестандартные решения ситуаций?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

3. Овладел ли я портативными методиками изучения коллектива и отдельной личности?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

4. Овладел ли я технологиями личностно ориентированного подхода в образовании, технологиями формирования и развития коллектива?

5. Удовлетворен ли я собственной педагогической деятельностью?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

6) Моя «зона ближайшего развития» (ориентация не на то, что могу, а на то, что должен уметь делать»). Какие идеи курсов требуют самостоятельной проработки? (задание не тестируется).

## ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

*«Модели деятельности усваиваются  
через модели образования»<sup>19</sup>*

*Громкова М.Т.*

### 2.1. Стадия полноценной деятельности

Учитывать приведенную выше точку зрения М.Т. Громковой в системе высшего профессионального образования крайне важно, так как модель (образец) деятельности вузовского преподавателя «сканируется» ни одним десятком заинтересованных глаз и, интериоризуясь в сознании курсанта, становится моделью деятельности будущих офицеров-профессионалов.

Проблема подготовки будущих профессионалов, которым предстоит реализовать модель образования в Вооруженных Силах РФ, основанной на знаниях, актуализируется рекомендациями международных конференций по «Образованию для всех», проводимых ЮНЕСКО. В частности, в декларации пятой международной конференции по образованию взрослых» (София, 2002 г.) записано: «не всегда в теории и практике образования взрослых присутствуют такие базовые принципы, как ведущая роль обучающегося в образовании и активное вовлечение их на всех этапах учебного процесса»<sup>20</sup>.

---

<sup>139</sup> Громкова, М.Т. Синергетический принцип непрерывности в образовании взрослых / М.Т. Громкова // Образование взрослых: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 188 с. – С. 33-37.

<sup>140</sup> Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО "Образование для всех" и решений пятой международной конференции по образованию взрослых: КОНФИНТЕА V: конференция по образованию взрослых: Призыв к действию, 9 ноября 2002 г. [Электронный ресурс] / [www.znanie.org/docs/sofia.html](http://www.znanie.org/docs/sofia.html) – 17к

На стадии полноценной деятельности группа работает ради общей и индивидуальной цели.

На данном этапе программа занятий предусматривает лекции, дискуссии, «деловые игры», семинарские и лабораторно-практические занятия, конференции. Успех будет зависеть от умения руководителя курсов опираться на субъектный опыт обучающихся.

Позиция фасилитатора заключается в том, чтобы создать образовательную среду, в которой востребованы ситуации научного поиска, знания и потенциал обучающихся, участники курсов выполняют коллективные, групповые и индивидуальные задания-проекты, работают с литературными источниками, конструируют знания.

Диверсификация организационных форм и методов обучения в системе военного образования, по нашему мнению, в значительной мере уменьшат давление традиций и стереотипов, сформировавшихся в профессиональной сфере, поскольку новые приемы не конкурируют со старыми, а включаются в иных условиях и при решении других задач; обучающиеся разумно используют жизненный и профессиональный опыт и в них учтены возрастные особенности психики; они направлены не только на овладение конкретными знаниями, но и на совершенствование различных психических навыков специалистов: усиление способности к анализу «неочищенных» задач, умение управлять своими эмоциями, принимая ответственные решения в неоптимальных условиях<sup>21</sup>

---

<sup>3</sup>. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 560 с.

## **ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

«Обучение в сотрудничестве – это модель использования малых групп обучающихся, – отмечают Е.С. Полат и М.В. Моисеева. – Учебные задания структурируются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач. Преподаватель оказывается свободным и способным к маневру на занятии. Он может больше внимания уделить отдельным обучающимся или группе. Вместе с тем в нужный момент он может объединить всю группу, дать необходимые пояснения, прочитать лекцию, если это необходимо и т.д.

«Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по методу Cooperative Learning становится как бы исходной, элементарной частицей самостоятельной коллективной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива. Это связано с тем, что каждый обучающийся пользуется результатами, как самостоятельной групповой работы, так и коллективной». На следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым проектом (задачей, проблемой), обучающиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями команды (группы), членом которой они являлись.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы обучающийся захотел сам конструировать свои знания. Поэтому мотивации самостоятельной учебной деятельности обучающегося не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над проектом. Схемы сотрудничества могут быть самыми разнообразными: работа в парах сменного состава,

формирование микролабораторий, выполнение заданий «веером» (одна микрогруппа начинает разработку проблемы, другие продолжают, и так до тех пор, пока не будет выполнено задание).

Эффективным оказывается и такой вариант сотрудничества, когда после анализа результатов диагностики («Какую помощь могу оказать коллегам», «какую помощь ожидаю от коллег?») определяются лидеры, имеющие достаточный творческий потенциал для организации обучения своих молодых коллег. Например, вокруг педагога, способного оказать помощь в вопросах планирования, группируются те, кто испытывает затруднения при планировании в работе; другая микрогруппа формируется для работы по проблемам школьного самоуправления и т.п.

Однако методисту необходимо уметь различать действительно ли тот или иной обучающийся является носителем опыта. Иногда за словесной трескотней, умением презентовать себя группе, стажем работы бывает трудно определить может ли он оказать существенную помощь своим коллегам.

Н.В. Ключева обнаружила, что ролевая структура группы меняется на разных этапах совместного выполнения задачи, причем на каждом из этапов получают свое преимущественное выражение различные по содержанию ролевые позиции. Например, на *начальной стадии* совместного решения задачи, когда требуется мобилизация потенциалов участников группы, особую активность проявляют те, кто является носителем таких содержательно-ролевых позиций, как агитатор, проблематизатор, инноватор.

На *второй стадии*, на которой обсуждаются пути и способы решения задачи становятся важными такие ролевые позиции, как генератор идей – методолог, коммуникатор и им подобные. На *третьей стадии*, при определении стратегии решения задачи крайне значимыми



являются носители таких ролевых позиций, как критик, эрудит, диагност и т.п. Наконец, *на последнем этапе* решения задачи, когда требуется его оформление и исполнение, необходимо чтобы кто-либо из участников совместной деятельности взял на себя роль оформителя и исполнителя принятой группой окончательной идеи или решения.

Н.В.Клюева установила следующие закономерности:

1) чем полнее представлена содержательно-ролевая структура группы, тем продуктивнее работают обучаемые и «комфортнее» психологический климат внутри нее;

2) успешность групповой работы выше при наличии ярко выраженного лидера по каждой содержательно-ролевой позиции;

3) на начальных этапах обучения возможны нарушения в межличностных отношениях между участниками совместной деятельности – носителями противоположных позиций типа: генератор идей – исполнитель, инноватор – критик. Перевод конфликта между ними на содержательный уровень повышает успешность решения учебно-научных задач;

4) чем чаще член группы занимает «престижную» с точки зрения группы, содержательно-ролевую позицию, тем выше его удовлетворенность принадлежностью к этой группе<sup>22</sup>.

Несмотря на то что К. Роджерс резко критикует обучение, сводящееся к внешнему инструктированию, он тем не менее оставляет в своей системе место для программированного обучения и даже отстаивает его полезность. При этом он указывает на неоднозначность и разнообразие возможных способов его применения. По его убеждению, когда учащийся сталкивается с проблемами в знаниях или с нехваткой средств для решения конкретной задачи, гибкое программированное обучение может оказать неоценимую помощь. К. Роджерс предостерегает лишь от тотального, недифференцированного

---

<sup>22</sup> **Цит. по:** Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб., 1998. – 639 с.

использования программированного обучения, которое нередко приводит к вытеснению из процессов учения мышления как такового. Правильно использованное программированное обучение повышает гибкость процесса учения и является одним из наиболее эффективных инструментов, которые на сегодняшний день психология смогла предоставить в распоряжение педагогики.

### **МЕТОДЫ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Методы, активизирующие познавательную деятельность, условно можно объединить в две группы. Основанием для выделения групп является направленность метода на познавательную деятельность. Так, к первой группе отнесем методы, *организующие* познавательную активность обучающихся, а ко второй – *стимулирующие* познавательную активность (табл. 6, 7).

Таблица 6

#### **Методы организации познавательной активности**

Метод	Описание метода
Анализ и обсуждение конкретных ситуаций	Обсуждение различных ситуаций, произошедших в группе или с ее отдельными участниками, случаи из профессиональной практики или личной жизни, имеющие значимость для участника или группы; решение ситуационных задач на основе журнальной статьи и обсуждение ее в группе
Эвристическая беседа	Постановка системы вопросов, постепенно подводящих к получению новых знаний (индуктивная беседа)
Самостоятельная работа	Решение новых проблем, связанных с самостоятельной поисковой деятельностью (составление программ, разработка упражнений, заданий, конспектирование, реферирование, составление отчетов, докладов, аннотаций, словаря тематических понятий, подготовка рефератов)
Приемы	Составление тезисов выступления на занятии;

Метод	Описание метода
самостоятельной работы	самоанализ и самооценка представленного сообщения; выделение докладчиком основных мыслей своего выступления; саморефлексия
Частично-поисковый (эвристический)	Привлечение обучающихся к выполнению отдельных шагов научного поиска, конструирование задания, деление его на вспомогательные части и пр.
Тренинги	Решение проблем путем улучшения взаимоотношений, развития поведенческих умений (принятие конкретных решений, повышение уверенности в себе, самооценки и др.)

Таблица 7

### Методы стимулирования познавательной активности

Метод	Описание метода
«Брейн-сторминг» («мозговая атака»)	Совместный поиск решения трудной проблемы, для чего группы делятся на две части: «генераторов идей» и «критиков». Задача первых состоит в том, чтобы набросать как можно больше предложений, даже нереальных, относительно решения обсуждаемой проблемы. Задача вторых – генерирование идей по группам (непригодные, спорные, очевидные). Повторное обсуждение спорных идей
Групповая дискуссия	Совместное обсуждение какой-либо проблемы (спорного вопроса), конечной целью которой является достижение общего мнения по ней
Прием – «непрерывная эстафета мнений»	Высказывание мнений «по цепочке» на заданную тему (активное участие каждого в предложенном обсуждении), от простых суждений переходят к аналитическим, а затем к проблемным высказываниям
Ролевая игра как форма групповой дискуссии	Вхождение в определенную роль и ведение дискуссии с учетом этой роли (возможны следующие роли, например, ведущий, оппонент, психолог, эксперт, манипулятор и пр.)
Создание ситуаций успеха	Организация познавательной деятельности обучающихся первоначально на основе таких заданий, с которыми они справляются без затруднения, и затем переход к более сложным заданиям
Прием –	Самостоятельный выбор темы для обсуждения, в

Метод	Описание метода
«импровизация на свободную тему»	которой обучающиеся наиболее сильны и которая вызывает определенный интерес, творческое развитие основных идей, перенос событий в новые условия, интерпретация смысла происходящего согласно своей позиции
«Самости-мулирование»	Подготовка вопросов по обсуждаемой теме занятия сначала в небольших группах, а затем самостоятельно (поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению)
Игровой метод	Обсуждение основных вопросов по теме занятия в виде игры, игровых упражнений

Многообразие методов, активизирующих познавательную деятельность, реализуется посредством создания условий выбора субъектом видов деятельности и отношения к этой деятельности. Технологии создания источника развития обучающегося – это личностно-деятельностные интерактивные организационные формы и методы обучения, это взаимодействие противоположных, взаимоисключающих тенденций, многообразие в самоопределении видов деятельности (индивидуальный образовательный маршрут, стажировка, работа в микрогруппах, выполнение научно-исследовательской работы, проекта и пр.). Это актуализация знаний и затруднений, построение учебной задачи (проекта) выхода их затруднений, рефлексия учебной деятельности и пр.

Таким образом, в системе методов обучения в образовательном процессе подготовки настойчиво заявляют о себе интерактивные методы, основанные на прямом взаимодействии обучающихся. Интерактивное обучение (Interactive learning) обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на межличностном взаимодействии, и обучение.

Интеракционизм – современное направление в западной социальной психологии (Д.Г. Мид). Под социовзаимдействием в

модели интеракционизма выступает межличностная коммуникативная модель или обмен символами, а основной особенностью признается способность субъекта принимать роль другого субъекта или же представлять, как его перцептируют (воспринимают) другие индивиды по коммуникации или группа индивидов, а уже в зависимости от этого, сам субъект.

Интерактивные методы обучения – это методы взаимодействия с коллегами, «с опытом, служащим центральным источником учебного познания» (М.В. Кларин), способствующие установлению межличностных отношений в группе, интенсивному усвоению материала и активному участию субъекта учебной деятельности; это система научно обоснованных действий участников процесса социально-психологического взаимодействия (интерактивное общение и интерактивный диалог), осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.

Интерактивное общение, по мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, предполагает выработку тактики и стратегии взаимодействия. Это организация совместной деятельности людей. Основными видами интерактивного общения являются кооперация и конкуренция.

Интерактивные методы обучения в системе военного образования в «чистом» виде практически увидеть сложно. Они взаимосвязаны. На каком-то этапе метод выступает в виде приема. Прием перерастает в метод. Интерактивные методы обучения поэтому, видимо, и являются привлекательными, т.к. обучающиеся их моделируют не по указке педагога, а самостоятельно. Т.е. они сами становятся субъектом-объектом познавательного процесса.

Методический аспект интерактивного, или, иначе говоря, продуктивного обучения предполагает соблюдения ряда требований:

- формировать у обучающихся методологическую культуру;
- расширять у обучающихся основу базовых психолого-педагогических знаний посредством усвоения новых и обновленных научных понятий;

- применять модульную и «паутинную» стратегию (Ю.Ю. Петров). Сущность последней состоит в том, чтобы главные, ведущие смысловые цели информации, общий обзор учебного материала давать в лекции, а детальное, глубокое изучение конкретных теоретических проблем осуществлять на практических и семинарских занятиях;

- формы учебных занятий должны соответствовать пяти уровням учебных задач – по таксономии Д.А. Толлингеровой. На занятиях адаптивного, репродуктивного уровня обучения применять тренировочные задания, составление и защиту логических структур темы, логико-смысловых моделей в парах – устные проговоры наиболее значимых и сложных проблем или проверку знания категориального аппарата, в группах – решать психологические задачи, осуществлять психологический анализ ситуаций, вести психологическое консультирование;

- на продуктивном уровне проводить проблемные семинары, учебные конференции, дискуссии, акме-психологическое консультирование, психолого-педагогический консилиум.

Рассмотрим некоторые интерактивные формы и методы обучения в синергетическом процессе подготовки офицеров-наставников (фасилитаторов). *Следует отметить, что в педагогической науке и практике нет общепринятого толкования интерактивных форм и методов обучения: в одних случаях форма обозначается как метод, в других метод определяется как форма.*

## *РАБОТА В ТВОРЧЕСКИХ ГРУППАХ*

**Организационная форма занятия** – работа в творческих группах (ТГ).

**Тема:** Компетентностный подход в образовании

**Цель:** на основе компетентностного подхода выработать модель современного преподавателя вуза.

**Источники:** труды отечественных и зарубежных ученых, документы Правительства РФ и Министерства образования и науки РФ о модернизации российского образования, документы международных форумов и конференций по образованию.

**Оборудование:** карточки с понятиями компетентностного подхода.

**Миссия вуза** – помочь каждому выпускнику осознать свою социальную роль, которую он призван играть как защитник своего Отечества.

### *Ход занятия*

Каждой МГ фасилитатор предлагает познакомиться с карточками, в которых представлены понятия, относящиеся к проблеме компетентностного подхода в образовании, и обсудить их.

Карточка 1

Компетенция (лат. – добиваюсь, соответствую) – 1. Круг полномочий, представленных законом, уставом, или иным актом конкретного органа или должностного лица. 2. Знания и опыт в той или иной области

Карточка 2

Компетенция – это характеристика социальной роли или должности вмененной человеку, сотруднику.

Компетентность – это то, что позволяет человеку реализовать компетенцию в той или иной деятельности

Компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав.

Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности <sup>23</sup>.

В материалах *международного симпозиума «Среднее образование для Европы» (Берн, 1996)* фиксируется общее убеждение в том, что, если мы хотим дать подрастающему поколению шанс на успех, важно точно определить *основные знания, ключевые компетентности* (являющиеся до определенной степени универсальными), которыми должны обладать обучаемые, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни, к продолжению образования.

В *Стратегии модернизации содержания общего образования в России*, принятой в 2001 году, в качестве ориентира изменения содержания образования определена его нацеленность на развитие

---

<sup>23</sup> Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. – М., 2006.



ключевых компетентностей учащихся, в структуре которой представлены:

– компетентность *в сфере самостоятельной познавательной деятельности*, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; · компетентность *в сфере гражданско-общественной деятельности* (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность *в сфере социально-трудовой деятельности* (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетентность *в бытовой сфере* (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия проч.);

– компетентность *в сфере культурно-досуговой деятельности* (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)

#### Карточка 5

Компетентностный подход:

– это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации (сведений), а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, используя знания и порождая новые;

– это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования;

– это подход, ориентирующий учебный процесс на практичность

его результатов;

– это подход, реализующий деятельностный характер образования<sup>24</sup>

Карточка 6

Компетентностный подход в образовании намечает, по крайней мере, четыре направления обновления его содержания:

- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки;
- ключевые компетентности<sup>25</sup>

Карточка 7

Педагогическая компетентность – в педагогике элементы профессионально-педагогической компетентности по содержательным направлениям выявлены Н.В. Кузьминой:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности<sup>26</sup>.

<sup>24</sup>. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003.

<sup>25</sup>. Там же.

<sup>26</sup> Трубайчук, Л.В. Педагогический словарь-справочник по личностно ориентированному и развивающему обучению / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 53 с.

В чем суть изменений, предъявляемых к специалисту, на основе компетентностного подхода?

Каковы последствия быстрых и постоянных изменений на рынке товаров и услуг, с возникновением новых информационных, коммуникационных технологий, новых подходов к организации и управлению, появления новых профессий, специальностей, исчезновения старых, приоритетности в производстве знаний и технологий, а не вещей.

Компетентности – новые требования к качествам и умениям сотрудника. Хороший специалист и хороший сотрудник. В чем разница?

Новые требования – в чем они состоят?

В образовательных заведениях с многонациональным составом обучающихся важна роль преподавателя в формировании гуманистических норм межличностного общения, умения преодолевать конфликты с учетом специфики и традиций того или иного региона.

Улучшая морально-этический и психологический климат, создавая обстановку уважения, дружелюбия и доверия к окружающим, их языку и традициям, преподаватель способствует становлению культуры межнационального общения как составной части культуры мира.

*Далее работа проводится по этапам.*

Ведущий назначает оппонентов для каждой рабочей группы (оппонентами по очереди могут быть противоположные МГ).

*Этап А.* На основе лично-деятельностной модели профессионально-педагогической деятельности, с учетом специфики вуза определить примерное наполнение понятия «профессиональная компетентность преподавателя вуза», разработать ключевые

компетенции, критерии, показатели и уровни соответствия модели профессионально-педагогической компетентности.

*Этап Б.*

1. Сообщение о цели и задачах исследования.
2. Входная рефлексия.
3. Согласование оптимальной структуры инструментария.
4. Работа в группах по разработке концепции содержания инструментария и критериев его оценки.

*Рабочие группы:*

*Группа А:* Разработать анкету самодиагностики управленческой компетентности преподавателя вуза.

*Группа Б:* Разработать анкету самодиагностики методической компетентности преподавателя вуза.

*Группа В:* Разработать анкету самодиагностики исследовательской компетентности преподавателя вуза.

5. Выступление от групп. Обсуждение. Коррекция.
6. Выступления оппонентов.
7. Индивидуальная работа. Апробация инструментария самодиагностики ключевых компетентностей на участниках (курса) семинара.
8. Общее заседание. Итоговая рефлексия.

*Этап В.*

Разработать программы:

- обеспечения прав преподавателя вуза постоянно повышать профессиональное мастерство и удовлетворять образовательные потребности;
- освоения эффективных педагогических технологий, позволяющих достигать положительных результатов в профессиональной деятельности;
- совершенствования индивидуального стиля профессиональной деятельности;

- поиска лично ориентированных форм научно-исследовательской работы преподавателя вуза;
- выявления и распространения передового педагогического опыта.

### *ВАРИАНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ «ГРУПП ЖУЖЖАНИЯ»*

Количество неординарных идей и конструктивных предложений на курсах (семинаре) возрастает, если создаются небольшие группы на короткое время для обсуждения конкретного вопроса – «группы жужжания». Стратегия получила название по аналогии с пчелиным ульем: когда небольшие группы начинают работать, гул голосов участников курсов (семинара) очень напоминает жужжание пчел.

Стратегия эффективна также и для позитивного развития групповых процессов. Она позволяет быстро и результативно провести коллектив через этапы знакомства, обострения и сглаживания противоречий к продуктивной работе с принятием всех индивидуальных особенностей и эффективным взаимодействием разнообразных характеров.

Суть стратегии заключается в том, что участники группы объединяются в микрогруппы по несколько человек (от 3 до 7). Эти МГ располагаются за отдельными столами или в кружки в одной и той же аудитории, либо расходятся по разным аудиториям (могут использоваться и рекреация, и коридор, и площадка перед зданием). Все группы обсуждают определенный вопрос в течение определенного времени. Затем группы резюмируют свои идеи или решения. Работа завершается презентацией наработанного группами материала всему коллективу.

Дробление коллектива на «группы жужжания» предоставляет возможность принимать участие в обсуждении вопросов и принятии решений абсолютно всем участникам курсов (семинара). Эта стратегия

помогает многим преодолеть скованность, застенчивость в новой для них ситуации, в кругу малознакомых людей.

Для деления коллектива на «группы жужжания» фасилитатор может использовать различные приемы, которые помогают ему регулировать количество людей в группах и смену состава групп в течение семинара.

Участники могут собраться и в «многоэмоциональные группы» в соответствии с персонажами картинки: группа мужчин, группа женщин, группа кошек и т.д. Внутри МГ распределяются поручения (табл.8):

Таблица 8

### Роли в «группах жужжания»

Роли	Содержание деятельности
Руководитель	Руководит дискуссией и следит за тем, чтобы все члены МГ, группы участвовали в дискуссии. Отвечает за продуктивность работы группы и психологический климат в ней
Хронометрист (таймер)	Следит за своевременным началом и завершением всех этапов работы. Контролирует использование времени. Следит за тем, чтобы группа вовремя выполняла задание и переходила к следующему
Чтец	Читает вслух для всей группы задания и любую другую информацию, данную группе для изучения
Секретарь	Ведет записи, фиксирует результаты работы группы
Выступающий	Подводит итоги работы МГ, группы, докладывает аудитории результаты работы МГ, группы или ее решения
Визуализатор	Подготавливает плакаты, наглядно представляющие тезисы выступления докладчика своей группы, или готовит театрализованную презентацию идей и решений группы
Наблюдатель	Наблюдает за работой группы, анализирует стили работы и дает оценку процессам, происходящим в группе, в сопоставлении с достигнутыми и возможными результатами групповой деятельности

На этапе полноценной деятельности положительно зарекомендовали себя такие интерактивные формы работы как: оргдиалог, деловые игры, «мозговая атака», моделирование и защита проектов, лекции-диалоги, дискуссионные клубы, лаборатории, метод проектов, творческие задания на научно-педагогические исследования, тренинговые методики и др.

**Оргдиалог** – это оригинальная и высокоэффективная форма интеллектуального взаимодействия, развития способностей и овладения учебной и научной информацией. Этот метод разработан А.Г. Ривиным – педагогом широко известным в 20-е годы XX века. В этом методе реализуется идея Я.А. Коменского, чтобы в процессе обучения каждый являлся обучаемым и обучающим.

В 80-х гг. прошлого века оргдиалог возродил В.К. Дьяченко.

Оргдиалог – это работа временными организационно-диалогическими парами. Оргдиалог проходит так. Каждый обучающийся, работая самостоятельно в течение 7–10 минут с каким-либо литературным источником (фрагментом), заполняет таблицу, конспектирует и развивает основные мысли автора, вырабатывает алгоритм изложения материала и пр. Через 7–10 минут начинается оргдиалог: сначала один сообщает другому о выполнении задания (эффективность метода будет значительно выше, если обучающиеся заранее изучили свой фрагмент, статью или книгу). Затем вместе обсуждают, уясняют, формулируют, редактируют и записывают (вместе с партнером) суть, отвечающую целевой установке или обогащающую ее. После этого свое задание читает другой. Снова происходит обсуждение, поиск и запись главной мысли. Через 7–10 минут собеседники расходятся, чтобы донести усвоенные мысли до следующих участников занятия. В новой паре задача каждого поделиться тем, что узнал и понял с новым собеседником, обогатить главную мысль, развить ее, выслушать, вникнуть, понять, что принес

партнер. Через 7–10 минут образуются новые парные сочетания. К концу занятия у каждого будет развернутый план сообщения по теме. Один начинает обзор, другие дополняют, уточняют, дают собственную оценку прочитанному, возражают автору, докладчику. Литературные источники желательно подобрать по одной проблеме, но у каждого может быть своя книга (педагогическая, психологическая, социологическая, философская и пр.), газетная или журнальная статья разных авторов.

По итогам работы проводится диагностика эмоционального состояния группы. Предложить обучающимся «отразить» свое эмоциональное состояние в цвете (цветопись А.Н. Лутошкина. В кн.: Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.).

### *ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ*

ТЕМА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ  
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАЦИЙ И НАРОДНОСТЕЙ,  
ПРОЖИВАЮЩИХ В РОССИИ

**Цель:** На основе анализа научно-педагогических исследований, реальной практики выработать концептуальные подходы к проблеме поликультурного воспитания курсантов.

**Оборудование:** Декларация толерантности, Конвенция о миротворческом воспитании, Декларация и программа деятельности в области культуры мира, Конвенция прав ребенка и пр. источники.

**Эпиграф:** «Великие знания, не подкрепленные мудростью,  
легко направить во зло человеку и сделать  
чрезвычайно разрушительными».

*Ричард Шейерман, американский ученый*



## План:

1. Вступительное слово ведущего-фасилитатора.
2. Работа в дискуссионных клубах, например, по теме: «Поликультура награда или наказание?».
3. Слушание и обсуждение результатов работы в дискуссионных клубах.
4. Анализ и подведение итогов.

## *Ход занятия*

Группа обучающихся делится на подгруппы (5–7 человек), из которых формируются дискуссионные клубы (количество клубов зависит от количества обучающихся).

1-ый клуб. Доказать, что поликультура является преимуществом общества.

2-ой клуб. Доказать, что поликультура является недостатком общества.

3-ий клуб. Доказать, что толерантность неприемлема для современной России.

4-ый клуб. Доказать, что толерантность как «единство в многообразии» – необходимое условие воспитания молодого поколения россиян.

5-ый клуб. Доказать, что интолерантность ведет к ксенофобии и насилию в обществе.

В ходе исследования в каждом из клубов вырабатываются доказательства той или иной версии. Затем клубы докладывают об итогах работы (могут быть подготовлены мини-доклады, презентации, схемы, таблицы и пр.). На заключительном этапе с помощью ведущего вырабатываются концептуальные подходы к реализации полиэтнического потенциала общества, отвергающего и ксенофобию, и сервильизм.

Национальное в многонациональном государстве – это ведь

целый комплекс проблем и как «гордиев узел» его не разрубить. Самое разумное в данной ситуации – взаимообогащение, взаимопонимание, толерантность и терпимость к чужим мнениям и верованиям, что у нас порой в разряде дефицита.

В процессе дискуссии обучающиеся самостоятельно выделяют факторы и средства поликультурного воспитания (например: этнопедагогики – «педагогики свободы и любви» (по Г.Н. Волкову): природа, игра, слово, дело, общение, традиции, быт, искусство, религия, пример, идеал, история, труд; полиэтничное и поликонфессиональное общество и пр.); определяется методологическая основа поликультурного воспитания (диалектическое единство национальных и общечеловеческих ценностей; единство в многообразии и пр.).

«Обычная ошибка людей, довольных своею «культурой» и «культурностью», – пишет А.А. Ухтомский, – видеть в инакомыслящих «низких», «ничтожных», «гораздо ниже себя». Сравним отношение русских бар к крестьянству, англосаксов к неграм, интеллигенции – к народу. В чем же свобода в практическом, конкретном смысле слова? Живи твоею внутреннею необходимостью, не будь рабом среды и контактного побуждения, умей смотреть издали, умей предвидеть и управлять событиями. Все мне дозволено, но пусть я не буду обладать ничьим!» (А.А. Ухтомский: Цит.: по кн.: Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. Основы педагогики. – М., 1999. – С. 564).

На следующем занятии можно предложить обучающимся разработать модель образовательной системы, построенной с учетом принципов и факторов поликультурного (полиэтнического) воспитания.

### *ДЕЛОВАЯ ИГРА*

Б.Г. Ананьев, один из основоположников отечественной психологической науки, пишет, что игра занимает ведущее место в социальном формировании человека, как субъекта познания и

деятельности. В искусственно воссозданных условиях человек проигрывает разные жизненные и производственные ситуации, что является необходимым для его развития, изменения его социальных позиций, ролей в обществе, для формирования профессиональных интересов, потребностей и навыков.

Профессионально-педагогическая деятельность имеет достаточно многообразный характер, поэтому применение ДИ в процессе повышения квалификации этих специалистов поможет активизировать процесс обучения: вспомнить теоретические знания, полученные в вузе, связать их с практикой профессиональной деятельности.

Деловые игры, которые организуют руководители курсов, относятся к разряду методов проблемного обучения, активизирующих познавательную деятельность обучающихся.

«Проблема (с греч.) – преграда, трудность, задача, – объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес»<sup>27</sup>.

Таким образом, руководитель (организатор, инструктор, фасилитатор, тренер) деловой игры постоянно ставит перед обучающимися ряд проблемных ситуаций. В научных исследованиях нет единства в трактовке понятия «проблемная ситуация» (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.). Д.А. Поспелов и В.Н. Пушкин дают следующее определение: «Внешне проблемная ситуация выступает как конфликт между тем, что дано субъекту, и тем, чего он должен достигнуть. Столкнувшись с задачей, человек чувствует, что для ее решения ему недостает чего-то чрезвычайно существенного. Само решение выступает для субъекта как поиск недостающего звена. Поскольку задача разрешима, все необходимые данные для ее решения имеются в

---

<sup>5</sup>. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 533.

распоряжении субъекта, хотя далеко не все воссоздается им в информационном плане».

Итак, оценивая роль ДИ в процессе повышения квалификации можно выделить следующие параметры:

– применение в ДИ моделей реальных педагогических систем позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности обучающихся;

– принятие управленческих решений в ДИ осуществляется ее участниками, которые выполняют определенные роли, а поскольку интересы разных ролей не совпадают, то решение приходится принимать в условиях конфликтных ситуаций;

– проведение ДИ является коллективным методом обучения. В результате игры формируется коллективное мнение при защите мнения своей группы игроков и критики других групп.

– в ДИ специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой игроков, помогающий активному включению обучаемых в решение изучаемой проблемы;

– ревидируя в процессе ДИ свои теоретические знания, умения и навыки и таким образом проводя собственную самооценку, обучающиеся определяют программу дальнейшего самообразования.

Исследователи сформулировали следующие характеристические признаки деловой игры.

1. Моделирование процесса труда (деятельности) руководящих работников и специалистов предприятий и организаций по выработке управленческих решений.
2. Распределение ролей между участниками игры.
3. Различие ролевых целей при выработке решений.
4. Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.
5. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.
6. Коллективная выработка решений участниками игры.

7. Реализация в процессе «цепочки решений».
8. Многоальтернативность решений.
9. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
10. Наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Признак 1 относит деловую игру к имитационным методам обучения и отличает ее от игр с другой целевой направленностью. Признаки 2, 3 и 4 определяют учебную деловую игру как игровой метод обучения. По признакам 5 и 6 деловая игра является методом коллективного обучения. Признаки 8, 9 и 10 относят ее к числу наиболее эффективных методов активного обучения, а признак 7 выделяет ее среди всех упомянутых методов.

В.Я. Платов, Е.А. Хруцкий, Ю.М. Порховник и др. в структуре деловой игры обычно выделяют несколько стадий: подготовительный этап, вводную часть, собственно деловую игру, анализ результатов и подведение итогов игры.

Подготовительный этап ставит целью подготовить обучаемых к участию в игре:

- проведение дополнительных занятий, ориентированных исключительно на подготовку обучаемых к участию в игре: изучение теории и практики воспитания, управления воспитательными системами;
- изучение методики и алгоритмов принятия управленческих решений для объекта, моделируемого в данной игре: знакомство с объектом игрового моделирования, исходными данными, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также с системой оценивания;
- подготовка иллюстративного, справочного и статистического материала, необходимого для проведения деловой игры;
- самостоятельное изучение отдельных аспектов проблемы.

Подготовительный этап, по мнению В.Я. Платова, должен быть по времени отделен от остальных, чтобы дать возможность обучающимся (курсантам), не прошедшим его успешно, воспользоваться консультациями или дополнительными занятиями для подготовки *сдачи зачета на допуск к деловой игре*.

Так, в деловой игре «Повышение квалификации профессионально-педагогических кадров – на уровень современных требований» подготовительный этап начинается с теоретико-методологического блока проблемы. Обучающимся выдаются методические указания, исходные данные для игры и домашнее задание. Его содержание:

Формирование микрогрупп, распределение ролей.

Разработка критериев, показателей для оценки результативности деловой игры, подготовка документации к игре.

Изучение основной и дополнительной литературы. Ознакомление с передовым опытом.

Вводная часть деловой игры посвящается комплектованию игровых групп, выдвижению лидеров игровых групп, распределению ролей между участниками.

Как правило, деловая игра начинается с разминки, цель которой – дать возможность участникам игровых групп «притереться» друг к другу с самого начала, помочь создать атмосферу творчества в игре.

Расстановку «кадров» в деловых играх можно осуществить с помощью анкетирования с вопросами типа: «Какую должность вы хотели бы занимать в деловой игре?», «Кого вы хотели бы видеть в роли руководителя группы?», «С кем бы вы хотели работать вместе?», «С кем вы никогда не хотели бы работать?».

Обработка анкет позволяет выделить лидеров и наиболее рационально распределить должности.

Наиболее важный этап – собственно деловая игра. Если рассмотреть ее как средство коллективной выработки управленческих

решений, то в структуре игры на каждом такте управления должны быть предусмотрены следующие этапы:

- анализ состояния объекта игрового моделирования;
- выработка частных (локальных, промежуточных) решений управленческой задачи;
- анализ (обсуждение) выработанных частных решений;
- выработка и принятие обобщенного (согласованного) решения;
- анализ (обсуждение) обобщенного решения.

На последнем этапе могут использоваться формальные и неформальные методы. В частности, если для формирования обобщенного решения привлекается аппарат математических методов анализа экспертных оценок, то предусматривается следующая последовательность действий:

- оценка степени согласованности индивидуальных решений;
- **получение коллективного (обобщенного) решения и оценка степени его согласованности;**
- выделение подгрупп с «близкими» решениями (в случае существенных расхождений в решениях);
- оценка и учет компетентности участников по результатам данной игры.

Один из главных моментов в разработке структуры деловой игры – реализация такого временного графика, который, с одной стороны, примерно с одинаковой интенсивностью загружает все расчеты игровой группы (и все индивидуальные роли, не входящие в группу), а с другой – обеспечивает окончание процесса формирования решений всеми расчетами примерно к одному и тому же моменту времени.

Последний этап – анализ результатов, подведение итогов игры – могут проводить либо преподаватель, руководивший игрой, либо сами участники игры. В последнем случае анализ проводится в виде свободной дискуссии.

О важности анализа результатов игры свидетельствуют следующие данные. Б.Н. Христенко был поставлен эксперимент с целью выявления значения после игрового обсуждения и его влияния на усваиваемость знаний. Были выбраны две группы участников. Первая провела игру в полном объеме с послеигровым обсуждением, вторая – без обсуждения. Через шесть недель эти группы без подготовки и предупреждения участвовали в повторной игре. На каждом этапе первой и второй игр учитывались экономические потери, вызванные неоптимальными решениями участников. Потери в повторной игре участников второй группы не только не снизились, но увеличились в 1,5 раза по сравнению с предыдущей игрой. Первая группа в тех же случаях улучшила показатели своей деятельности в 3,9 раза. Таким образом, группа участников, не вовлеченных в послеигровое обсуждение в первоначальной игре, сработала значительно хуже, чем первая группа.

При обсуждении результатов и подведении итогов игры:

- объявляются победители;
- выясняются причины «победы» одних групп и неудач других;
- определяются особенности принятых управленческих решений, оригинальность решений, давших большой эффект;
- выявляются слабые места в теоретических знаниях и практической подготовке обучающихся;
- даются указания по устранению отмеченных недостатков;
- вырабатываются конкретные рекомендации по практическому использованию результатов, полученных в ходе игры.

Специалисты в области деловых игр (Б.А. Койшибаев, В.Я. Платов, Е.А. Хруцкий и др.) в методическое обеспечение деловой игры включают:

- подготовку необходимой методической документации;
- подготовку технических средств обучения и наглядных пособий;



- разработку руководства по применению системы оценивания деятельности участников, принятой в данной игре;
- разработку методики проведения игры.

При разработке методического обеспечения деловой игры должен быть решен вопрос: в каком виде будет выдаваться задание участникам игры на каждом из ее этапов, и в какой форме игровые группы будут предоставлять сформированные решения? Проработка этой стороны методического обеспечения особенно важна для заданий, ответы на которые будут содержать большой перечень планируемых мероприятий и работ или явятся результатом достаточно сложных расчетов. Общая рекомендация: следует стремиться использовать все возможности ДИ для получения формализованных ответов. Для этого при конструировании игры необходимо разработать специальные бланки и для заданий и для решений

### *ДЕЛОВАЯ ИГРА «АЛГОРИТМ»*

Проводится методом «Мозговой атаки»  
(может быть обсуждена любая проблема)

**Примечание:** Деловая игра должна способствовать обобщению полученных знаний, а образовательные продукты лечь в основу, например, методического пособия и пр.)

**Оборудование:** В зависимости от количества играющих организатор игры должен подготовить аудиторию. Поставить пять столов: А, В, С, D, Е и по пять стульев за каждый стол. Приготовить на каждого игрока маршрутный лист (см. ниже), листы бумаги для записи, скотчи, фломастеры для оформления наработанного материала. Определить проблему.

**Цель:** формирование коммуникативных, креативных, организаторских и пр. компетенций преподавателя вуза.

План игры:

1. Вступительная беседа ведущего.
2. Объяснение хода деловой игры.
3. Работа на нулевом туре.
4. Обсуждение проблемы (прохождение пяти туров).
5. Подведение итогов наработанного материала в микрогруппах (МГ).
6. Коллективное обсуждение в соответствии с планом рассмотрения проблемы.
7. Подведение итогов, поощрение лучших игроков.

### *Ход игры*

В игре участвуют 25 человек. Игра проводится за столами А, В, С, D, Е. Формируются команды по пять человек. Проблема, обсуждаемая за столами, может быть единая, но может быть и другой вариант, когда за каждым столом обсуждаются детально отдельные вопросы общей темы. Это на усмотрение организаторов игры. Игра может проходить в нескольких аудиториях в зависимости от количества участников курса, семинара. Важным условием игры является наличие в каждой группе не менее 25 участников. Если в группе больше участников можно выделить 2-3 человека в группу пресс-центра, 2-3 – в группу экспертов (оппонентов, сомневающихся и т.д.). Перед началом игры четко определяется тема, до участников занятия доводится цель. Каждый игрок получает персональный маршрутный лист. Игра начинается с нулевого тура, на котором микрогруппы обозначают канву проблемы, записывают их на отдельных листах бумаги и оставляют за своим столом для анализа участникам последующих туров (чтобы получить больший эффект от результатов игры, лучше будет, если каждая микрогруппа исследования начнет с чистого листа). Игра проходит в пять туров. На маршрутных листах указывается № тура, игровой стол и роль участника за игровым столом. В последней колонке маршрутного листа каждый участник может отметить № лучшего выступающего (№

ЛВ), который по итогам игры может быть поощрен. На каждый тур выделяется 10 минут для обсуждения проблемы, оформления результатов исследования на листах бумаги. (После каждого тура ведущий собирает наработанные группой материалы и возвратит их только после прохождения всех туров). После прохождения 5 туров группы возвращаются на исходные позиции. Им предоставляется время (до 30 минут) для обсуждения наработанных материалов. Микрогруппы могут соглашаться или не соглашаться с тем, что им досталось «в наследство». Их цель – все подвергнуть сомнению, искать неординарные пути решения проблемы, выдать «на горá» как можно больше идей. Образовательный продукт может быть представлен одним игроком или всей группой.

Маршрутные листы  
(оформляются на каждого участника)

Маршрутный лист № 1			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	Вед	
2	Е	2 выс	
3	Д	1 выс	
4	С	2 выс	
5	В	3 выс	

Маршрутный лист № 2			
Тур	стол	Роль	№ ЛВ
1	А	1 выс	
2	Е	4 выс	
3	В	Вед	
4	С	3 выс	
5	Д	1 выс	

Маршрутный лист № 3			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	3 выс	
2	Д	2 выс	
3	Е	2 выс	
4	В	1 выс	
5	С	Вед	

Маршрутный лист № 4			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	2 выс	
2	С	1 выс	
3	Д	2 выс	
4	Е	Вед	
5	В	4 выс	

Маршрутный лист № 5			
тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	А	2 выс	
2	В	4 выс	
3	С	1 выс	
4	Д	Вед	
5	Е	3 выс	

Маршрутный лист № 6			
Тур	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	Вед	
2	А	3 выс	
3	Е	1 выс	
4	Д	4 выс	
5	С	2 выс	

Маршрутный лист № 7			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	D	1 выс	
2	A	4 выс	
3	E	Вед	
4	B	4 выс	
5	C	2 выс	

Маршрутный лист № 8			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	C	3 выс	
2	A	Вед	
3	D	3 выс	
4	E	1 выс	
5	B	1 выс	

Маршрутный лист № 9			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	B	2 выс	
2	A	1 выс	
3	C	4 выс	
4	D	4 выс	
5	E	Вед	

Маршрутный лист № 10			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	E	1 выс	
2	A	3 выс	
3	B	4 выс	
4	C	3 выс	
5	D	Вед	

Маршрутный лист № 11			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	C	Вед	
2	B	3 выс	
3	A	1 выс	
4	E	2 выс	
5	D	4 выс	

Маршрутный лист № 12			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	C	1 выс	
2	D	4 выс	
3	A	Вед	
4	E	2 выс	
5	B	3 выс	

Маршрутный лист № 13			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	B	2 выс	
2	C	Вед	
3	A	3 выс	
4	D	1 выс	
5	E	2 выс	

Маршрутный лист № 14			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	E	2 выс	
2	B	1 выс	
3	A	2 выс	
4	C	Вед	
5	D	1 выс	

Маршрутный лист № 15			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	D	Вед	
2	E	3 выс	
3	A	4 выс	
4	B	1 выс	
5	C	4 выс	

Маршрутный лист № 16			
Тип	стол	Роль	№ ЛВ
1	D	4 выс	
2	C	2 выс	
3	B	4 выс	
4	A	3 выс	
5	E	Вед	

Маршрутный лист № 17			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	4 выс	
2	С	4 выс	
3	Д	Вед	
4	А	2 выс	
5	Е	4 выс	

Маршрутный лист № 18			
Тип	стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	4 выс	
2	В	Вед	
3	С	2 выс	
4	А	1 выс	
5	Д	3 выс	

Маршрутный лист № 19			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Д	4 выс	
2	Е	1 выс	
3	В	3 выс	
4	А	Вед	
5	С	2 выс	

Маршрутный лист № 20			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	С	4 выс	
2	Д	3 выс	
3	Е	Вед	
4	А	3 выс	
5	В	1 выс	

Маршрутный лист № 21			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	Вед	
2	Д	2 выс	
3	С	1 выс	
4	В	3 выс	
5	А	1 выс	

Маршрутный лист № 22			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Е	1 выс	
2	В	2 выс	
3	С	4 выс	
4	Д	4 выс	
5	А	Вед	

Маршрутный лист № 23			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	Д	3 выс	
2	Е	Вед	
3	В	3 выс	
4	С	2 выс	
5	А	4 выс	

Маршрутный лист № 24			
Тип	стол	Роль	№ ЛВ
1	С	3 выс	
2	Д	1 выс	
3	Е	2 выс	
4	В	Вед	
5	А	3 выс	

Маршрутный лист № 25			
Тип	Стол	Роль	№ ЛВ
1	В	3 выс	
2	С	Вед	
3	Д	3 выс	
4	Е	4 выс	
5	А	2 выс	

**Пример заданий микрогруппам по теме:**  
**«Научно-методическое обеспечение диверсификации  
системы непрерывного образования в социально-педагогической  
сфере»**

**СТОЛ А**

Раскрыть сущность и дать научное обоснование специфике системы непрерывного образования в социально-педагогической сфере и на этой основе определить ведущие направления диверсификации

**СТОЛ В**

С позиции педагогической науки исследовать основные этапы и тенденции развития системы непрерывного образования, раскрыть содержание и принципы диверсификации системы непрерывного образования в социально-педагогической сфере

**СТОЛ С**

Выявить и обосновать образовательные уровни формирования гуманистической личности в процессе диверсификации системы непрерывного образования в социально-педагогической сфере и определить социокультурные компетенции личности на каждом уровне

**СТОЛ D**

Определить механизмы диверсификации системы непрерывного образования в социально-педагогической сфере. Сформировать и обосновать структурно-функциональную модель диверсификации системы непрерывного образования в социально-педагогической сфере

## СТОЛ Е

Разработать комплексную программу по формированию гуманистической личности. Разработать критерии оценки уровня сформированности гуманистической личности в процессе диверсификации системы непрерывного образования

### *ДЕЛОВАЯ ИГРА:*

#### *«ЛАБОРАТОРИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»*

**Тема:** Профессионально-педагогическая подготовка будущих офицеров к осуществлению воспитания военнослужащих.

**Цель:** Исследовать сложившуюся ситуацию в вузе, выделить вопросы, требующие особого внимания начальника вуза и его заместителей, найти пути решения этих вопросов. Разработать программу развития ... (например, курсантского самоуправления).

**Организация:** Из группы обучающихся создаются три-четыре «лаборатории» по 5-7 человек в каждой, выдается алгоритм к составлению целевой комплексной программы формирования (развития) курсантского самоуправления и предоставляются неограниченные полномочия (карт-бланш) на творчество.

В каждой лаборатории избираются: заведующий, старший и младший научные сотрудники. В группе избираются: 3-4 эксперта, пресс-центр (3-4 человека).

#### *Ход и временной график деловой игры:*

1. Вступительная беседа руководителя курсов 15 мин.
2. Обсуждение передового опыта 30 мин.
3. Организационная подготовка к игре 10 мин.
4. Дискуссии в лаборатории воспитательных проблем: разработка целевой комплексной программы формирования (развития) курсантского самоуправления 80 мин.

*Вопросы для исследования:*

- Что вас не устраивает в вашей работе по подготовке выпускника вуза к службе?
- Какие задачи вы считаете первоочередными в плане подготовки выпускника вуза к службе?
- Что надо знать и уметь выпускнику вуза?
- Через какие конкретные дела можно развивать инициативу, самостоятельность и творчество курсантов в плане подготовки выпускника вуза к службе?

5. Защита выработанных моделей, их обсуждение 30 – 40 мин.

(После выступления каждой лаборатории слово предоставляется оппонентам, рецензентам).

6. Подведение итогов 10 мин.

7. Анализ проведения деловой игры 15 – 20 мин.

(Необходимо предоставить время для записей обучающимися интересных идей, мыслей, суждений (порой спорных), которые они желали бы провести в своей образовательной практике в вузе).

В практике фасилитаторов положительно зарекомендовали целый веер творческих методов и приемов, направленных на стимулирование поиска неординарных идей в образовании.

*МЕТОДЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЗАТРУДНЯЮЩИХ УСЛОВИЙ:*

– **метод новых вариантов** – заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения;

– **метод информационной недостаточности** применяется тогда, когда ставится задача особой активности на первых этапах курсов. Для этого исходное условие задачи представляется с явным



недостатком данных;

– **метод информационной насыщенности** основывается на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений.

#### **МЕТОДЫ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ:**

– **метод Дельфи** помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую;

– **метод «черного ящика»**. Решение проблем на основе этого метода осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения противоречий. Сущность метода состоит в том, что причины противоречий выявляются как бы косвенным путем. Здесь развязывается творческая инициатива людей;

– **метод дневников** – каждый член группы записывает, возникающие по обсуждаемой проблеме идеи в течение какого-либо времени, после обсуждают подготовленный материал на заседании.

#### **МЕТОДЫ КОЛЛЕКТИВНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПОИСКОВ:**

– **видеосъемка** отдельных фрагментов курсов с последующим обсуждением отснятого материала;

– **метод мозгового штурма** (брейнсторминг) учит свободно обсуждать проблему, высказывать предположения о путях ее решения, высказывать как можно больше идей;

– **метод майевтики** ( Μαιευτική – букв. – повивальное искусство, родовспоможение), метод Сократа извлекать третичное в человеке знание с помощью отвлеченных наводящих вопросов.

Майевтика представляет собой с точки зрения своей логической формы индукцию (наведение). Развитию индуктивности сократовского

метода как нельзя лучше способствует диалогический способ исследования. Он предполагает, что в начале беседы по необходимости всегда исходят из всем понятных, а потому и самых простых, наглядных положений, имеющих преимущественно чувственный характер, но по мере продвижения диалога переходят к скрытым и более сущностным свойствам обсуждаемых вещей. Воспроизводя структуру диалога-исследования, индукция направлена на отыскание единого во многом. Итогом такого метания мысли должно быть определение, фиксирующее общее, универсальное свойство, имеющее всеобщее значение для сознания;<sup>28</sup>

– **метод синектики** – позволяет научиться формулировать проблемы, составляющие ее элементы, выделять главную цель поиска, искать аналогии решения задач самого разнообразного характера.

Синектика (Synectics) – наиболее эффективная из созданных за рубежом методик психологической активизации творчества (предложена В. Дж. Гордоном), которая является развитием и усовершенствованием брейнсторминга (мозгового штурма). Штурм ведет постоянная группа. Ее члены постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения. Синектика допускает критику, но только в благожелательной и конструктивной безоценочной форме, поскольку в удачном решении заинтересованы все участники. «Критик» в своем выступлении должен в первую очередь отметить все плюсы обсуждаемого проекта и лишь после этого остановиться на минусах. «Критикам» не рекомендуется давать проектам своих оценок: это руководство оставляет за собой. Тем самым исключается обострение отношений между генераторами идей и критиками.

Синектика как метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном

---

28. Майевтика // [Электронный ресурс] <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников применяется для решения сложных учебно-познавательных проблем, а также в целях обучения самому процессу творческого поиска.

Организация учебной работы в синектике включает следующие основные моменты.

1. Первоначальная постановка проблемы, которая в теоретическом отношении может быть весьма сложной.

2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации (выступление эксперта, компетентного лица). Сбор фактов имеет подчиненное значение и направлен на то, чтобы заложить основу для решения проблемы.

3. Поиск способов решения проблемы. Обучающиеся предлагают различные варианты. Фасилитатор и эксперт при этом подробно комментируют эти предложения, поясняют, почему они не подходят, – хотя в принципе, случайное решение проблемы путем удачных догадок возможно уже и на этой ступени.

4. Переформулирование проблемы. Каждый обучающийся самостоятельно делает это в соответствии со своим пониманием, собственными словами, тем самым как бы приближая проблему к себе.

5. Совместный выбор одного из переформулированных вариантов проблемы. Первоначальный вариант временно откладывается.

6. Выдвижение образных аналогий. Этот этап является ключевым для синектики. Ведущий побуждает группу к поиску ярких, образных, «метафорических» аналогий для заложенных в проблемной ситуации явлений. Наряду с прямыми аналогиями, участники ищут «личностные» и «символические» аналогии, играющие ведущую роль в групповом творческом процессе.

«Личностные» аналогии основаны на отождествлении участника с данным явлением. «Символическая» аналогия сводится к краткой

фразе, выражающей в образной форме суть проблемы. Такие фразы, наподобие броского заголовка, представляют собой сочетания контрастных понятий.

В ходе поиска привлекаются также так называемые «фантастические» аналогии, которые могут строиться на воображаемом изменении законов природы, создании особого гипотетического мира, в котором «возможно все, что угодно».

7. «Подгонка» намеченных группой подходов к решению или готовых решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы. На данном этапе участвует и эксперт. Если намеченные подходы оказались непродуктивными, группа возвращается к поиску новых аналогий. Если подход к проблеме (или готовое решение) приемлем, то он переносится с переформулированного обучающимися ограниченного варианта проблемы к ее первоначальной постановке. На этом завершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или же следует избрать новый подход (а возможно, и отложить решение на некоторое время)<sup>29</sup>.

– **Синерама** (система панорамного кино, в которой фильм снимается одновременно несколькими кинокамерами и демонстрируется на сильно изогнутом экране больших размеров, что создает у зрителей иллюзию «присутствия»). В методическом плане синерама – это форма представления к защите образовательного продукта.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЗАЩИТА ПРОЕКТОВ**

Моделирование – метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной

---

<sup>29</sup> Кларин, М. Синектика – метафорическое учебное исследование / М. Кларин [Электронный ресурс] / <http://community.livejournal.com/sinectics>

реальности. Моделирование становится одним из ведущих методов в процессе повышения квалификации, т.к. способствует проигрыванию отдельных фрагментов образовательного процесса, построению умозрительной модели будущего состояния.

Проведение данного занятия целесообразно после изучения темы: «Теория и практика воспитательных систем».<sup>30</sup>

*Защита проекта модели.* Профессионально-педагогическая подготовка выпускника вуза к осуществлению воспитательной работы предполагает владение знаниями теории и практики воспитательных систем и умениями их моделирования.

*Цель:* вооружить преподавателя вуза технологией моделирования воспитательной системы образовательного учреждения.

*Организация:* обучающиеся делятся на микрогруппы (5-7 человек), каждая из которых получает задание, например:

– разработать модель воспитательной системы школы, построенной на принципах поликультурного образования (гражданского воспитания, клубной основе, личностно ориентированном, валеологическом и т.п. подходах);

– разработать модель школьного самоуправления (соуправления), демократизации и гуманизации образовательного процесса, деятельности детских организаций;

– интеграции воспитательного потенциала школы, семьи, общества и т.п.

Экспертизу моделей осуществляют наиболее подготовленные обучающиеся, преподаватели вуза. К защите представляется

---

<sup>30</sup> Караковский, В.А. Воспитательная система шк.: пед. идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Творческая педагогика, 1891. – 125 с.; Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / Селиванова Н.Л. и др.; ред. Н.Л. Селиванова и др. – М.-Тверь: «ИПФ «Виарт», 2004. – 336 с.; Воспитательная система массовой шк.: Проблемы гуманизации; сб. науч. тр. / ред. Л.И.Новикова. – М.: Изд. НИИТиИП, 1992. –134 с.; Управление воспитательной системой шк.: проблемы и решения / ред. В.А. Караковский и др. – М.: Педобщество России. – 1999. – 264 с.

текстуальная концепция (обоснование) модели, которая может быть проиллюстрирована таблицами, схемами, анкетами, методическими разработками и т.п.

В микроколлективах на этапе подготовки, проводятся консультации, обзор литературы.

### *ЛЕКЦИЯ-ДИАЛОГ*

*Лекция-диалог* (или интегративная). Определяется тема, которая рассматривается с разных точек философом, педагогом, психологом, обществоведом. Организаторы курсов сами решают, кого пригласить для того, чтобы проблема была проанализирована комплексно. Лекция-диалог ценна тем, что учит критически подходить к анализу различных ситуаций, подвергать сомнениям вечные истины. Наиболее интересны альтернативные суждения, диалог с обучающимися.

### *ЛАБОРАТОРИИ НЕРЕШЕННЫХ ПРОБЛЕМ*

Возможные темы:

- 1) Культура мира: общечеловеческие ценности.
- 2) ВУЗ – важный инструмент гармонизации межнациональных отношений.
- 3) ВУЗ – инструмент мира.
- 4) Образ молодого человека в контексте культуры.
- 5) Состояние религиозности в регионе. Различия и общность духовно-нравственных исканий молодежи.
- 6) Истоки воспитания и их влияние на формирование личности.
- 7) Работа в дискуссионных клубах «Воспитание миротворцев в диалоге культур многонационального общества».

**Тема: Организация научно-методической работы на кафедре.**

Цель: Выработать модель (программу) деятельности научно-методической работы преподавателей кафедры с учетом ее специфики, обеспечивающую непрерывность, системность и комплексность, научность, опережающий характер обучения, развивающий творческий потенциал кураторов групп, базирующуюся на многовариативности и индивидуализации научно-методической работы.

**План:**

1. Вступительная беседа.
2. Работа творческих лабораторий по проблеме.
3. Подведение итогов работы.

Из числа обучающихся создаются творческие лаборатории по 5-6 человек в каждой. Над поставленной проблемой в микрогруппах (МГ) работа проходит в течение 15-20 минут. Далее наработанный материал передается по кругу следующей группе. После первого тура происходит обсуждение наработанного.

*Обсуждение проблемы:*

1. Анализ состояния научно-методической работы в коллективах кафедр.
2. Приоритетные направления (ведущие проблемы) научно-методической работы на современном этапе.
3. Разработать одну конкретную тему, например:
  - Формирование общечеловеческих ценностей в процессе изучения основ наук.
  - Педагогическое общение.
  - Адаптация первокурсников к обучению в вузе и воспитанности учащихся.
4. Защита моделей. Подведение итогов. Рефлексия.

На следующем этапе на основе коллективно выработанных подходов к научно-методической работе каждый обучающийся самостоятельно продумывает программу обновления собственной деятельности.

### ***ЗАЩИТА ЧИТАТЕЛЬСКОГО ФОРМУЛЯРА***

В беседе с обучающимися выясняется, какие книги профессионально-педагогической направленности стали предметом изучения преподавателя вуза. Фасилитатор предлагает ему защитить читательский формуляр (обратить внимание на теоретическую и практическую ценность книги, новизну рассматриваемых в ней проблем, возможность воплощения отдельных идей автора (с интерпретациями) в реальную профессионально-педагогическую практику. Здесь же возможно сравнение позиции автора книги с другими взглядами, подходами, концепциями, опытом работы других вузов.

Обучающиеся отмечают, почему их заинтересовали эти книги (одного или разных авторов), какую помощь они могут оказать в практической деятельности, сравнивают точки зрения других авторов на аналогичную проблему и т.п.

### ***МЕТОД ПРОЕКТОВ***

Метод проектов позволяет реализовать идею перехода на обучение по индивидуальным планам, сущность которого состоит в том, что приоритетом учебной деятельности обучающегося становится выбираемое им самим (после диагностирования) практическое задание-проект.

«Проект, – по В.И. Далу, – план, предположение, предначертанье; задуманное предположенное дело, и самое изложение его на письме или в чертеже».



Таким образом, «проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность», – считают Е.С. Полат и М.В. Моисеева.

От преподавателя, руководителя курсов будет зависеть качество выполнения работы, т.к. программа исследования должна быть «привязана» не вообще, а к конкретно взятой образовательной системе, ее воспитательной системе, как одной из разновидностей социальной системы. И еще одно немаловажное замечание к данному методу: педагог имеет возможность прибыть на курсы в удобное для него время, предварительно договорившись с руководителем курсов.

В данном случае обязательных учебных планов нет. Овладение новыми знаниями происходит в библиотеках, в различных общественных организациях, университете, лабораториях, вычислительных центрах и т.п. Каждый обучающийся прибывает на курсы с заранее продуманной персональной картой-проектом (см. ниже) повышения квалификации, тезисным планом-конспектом и защищает его. После уточнения отдельных пунктов плана обучающийся приступает к его реализации. Он может обращаться за консультацией к руководителю курсов, отдельным специалистам, посещать лекции по выбору и т.п. В конце курсов обучающийся защищает результаты курсовой работы. Как один из вариантов данного метода, возможна групповая работа над совместным творческим заданием-проектом. За творческой группой можно закрепить куратора, готового взять на себя научное консультирование.

Высокая научная компетентность преподавателя, знание им педагогической практики, умение сотрудничать с обучающимися, как во время курсов, так и в межкурсовой период – вот что может обеспечить успех в реализации метода проектов.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Е.С. Полат и М.В. Моисеева вывели следующие требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Определение конечных целей совместных (индивидуальных) проектов.

5. Определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом.

6. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.

### *КОЛЛЕКТИВНЫЙ РЕФЕРАТ*

Обучающиеся, работая малыми группами, пишут рефераты на одну из тем, предложенную руководителем или определенную самостоятельно. По итогам работы проходит защита коллективного реферата. Ценность данной методики в том, что она значительно расширяет источниковедческую базу исследования.

## *ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ*

Достоинства данной формы в процессе повышения квалификации, видимо, не требуют пространного рассуждения.

В первый же день после организационного сбора и тренинга знакомства руководитель курсов дает микрогруппам задания на научно-педагогическое исследование, которое может быть представлено к защите в течение или в конце курсов повышения квалификации.

Алгоритм работы в микрогруппе:

- определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования;
- определение цели, задач, объекта и предмета, методов исследования;
- выдвижение гипотезы, их решения;
- оформление конечных результатов;
- анализ образовательного продукта;
- подведение итогов, корректировка;
- выводы и рекомендации.

## *ПАНОРАМА МОДЕЛЕЙ ВУЗОВСКИХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ*

Моделирование, как одна из форм работы в процессе повышения квалификации переросла в панораму моделей воспитательных систем.

Панорама (от греч. Pan – все и horama – зрелище) – в методическом плане стала не только зрелищным мероприятием, но и свеобразной ярмаркой педагогических идей. Участники панорамы имеют возможность приобщиться к творческой лаборатории коллег.

В панораме моделей вузовских воспитательных систем интегрируются «крупные дозы» теоретических, концептуальных идей, методических находок, которые никем не навязываются, являются привлекательными для участников. Поэтому панорама становится особой формой обучения (семинара): помимо просмотра и обсуждения, представляемых моделей, организаторы предусматривают работу творческих клубов, дискуссионных центров, мастер-классов, встречи с учеными, с авторами моделей, лучшими кураторами студенческих групп и т. п.

Организаторы разрабатывают положение о проведении панорамы, в котором определяются ее цели, задачи, сроки проведения и порядок выдвижения участников, критерии оценки.

Представляет воспитательную систему декан факультета (заместитель декана по воспитательной работе, кураторы лучших студенческих групп, заведующие кафедрами, специалисты управления воспитания и др.).

Приказом ректора утверждается положение, оргкомитет панорамы, сроки проведения, критерии оценки моделей и пр. Представленные к панораме модели публикуются в сборнике. По желанию участников панорамы могут быть представлены материалы, характеризующие воспитательную систему: отзывы, рекомендации, публикации, таблицы, схемы, видеофильмы и т.д., не устаревшие морально, грамотно и эстетично оформленные.

### *БЕНЕФИС ЧИТАТЕЛЯ*

Бенефис (фр. *benefice* прибыль; польза).

Среди обучающихся – вузовских преподавателей, много интересных людей, следящих за новинками психолого-педагогической и специальной литературы по отдельным аспектам образования,

отраслям науки. Эти читатели и могут стать бенефициантами. Программа «бенефиса» зависит от личности педагога, его профессиональных интересов, умения общаться с аудиторией.

Бенефициантами могут стать преподаватели вуза – авторы-победители конкурсов среди профессорско-преподавательского состава на лучшую научную и учебно-методическую работу

### *ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ*

Читательская конференция – одна из распространенных библиотечных форм работы, которая проводится в процессе повышения квалификации.

Главная цель конференции – пропаганда научных трудов по отдельным проблемам мира культуры, науки, образования.

Различаются следующие типы конференций: тематические, читательско-зрительские, по книге или по книгам одного автора, пресс-конференции.

Методики их организации и проведения имеют много общего. Непременным условием является составление плана, где отражаются все организационные моменты. Обычно подготовка и проведение конференции проходят по такому плану:

Подготовка:

- 1) выбор темы и подбор литературы;
- 2) привлечение читательского актива;
- 3) разработка вопросов для выступления;
- 4) индивидуальная работа с обучающимися (беседа, рекомендация книги);
- 5) широкое освещение о предстоящей конференции;

Проведение

- б) вступительное слово (5-7 минут);

- 7) выступление обучающихся (не более 5-7 минут на одного читателя);
- 8) чтение отрывков из обсуждаемых произведений (25-30 минут);
- 9) заключительное слово: ведущий подводит итог выступлениям, рекомендует литературу для дальнейшего чтения по данной теме (10-15 минут).

Продолжительность конференции должна быть не более полутора часов. В период подготовки оформляется выставка, организуются беседы, обзоры книг.

Читательско-зрительские конференции сопровождаются просмотром видеофильмов, фрагментов авторских видео-лекций.

## **2.2. Фасилитирующее управление образовательным процессом военного вуза**

Синергетика поражает необычными идеями и представлениями, она учит видеть мир по-другому. В профессиональном мышлении организаторов образования понятие «модель управления» зачастую подменяется структурой органов управления, вследствие чего выхолащиваются специфические формы отражения и «культурные основания управления»<sup>31</sup>, интегрирующие на определенной научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность.

Фасилитация – прогностическая «инициирующе-резонансная» инновационная модель управленческих отношений в синергетическом процессе образования (А.П. Стуканов), которая опирается на понимание того, что совокупность явлений (в природе и обществе) представляет сложноорганизованную систему и ориентирует управление на

---

<sup>31</sup> Стуканов, А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации пед. кадров: дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Стуканов. – М., 2003.

использование законов самоорганизации. Как отмечают ученые (В.П. Бранский, Е.Н. Князева, С. Курдюмов, И. Пригожин и др.), сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, хаос выступает в качестве созидющего начала; в сложных нелинейных, открытых системах, как правило, существует множество альтернативных путей развития. Синергетика открывает новые принципы сложного эволюционного целого из частей, которые не сводимы к их простому сложению. Целое уже не равно сумме частей. Однако, оно не больше и не меньше суммы частей, оно качественно иное. Синергетика показывает направления эффективного управления сложными социальными системами. Технологией управления такой специфической системой, какой является воспитательная система военного вуза, может быть фасилитация.

В соответствии с таким представлением, фасилитирующее управление воспитательной системой – явление, производное от специфики системы и методологии системного подхода и должно осуществляться, во-первых, системой как целым; во-вторых, каждым ее компонентом в отдельности с учетом его своеобразия и, в-третьих, как управление взаимодействием компонентов образовательного процесса. А сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие и расширение познавательных способностей и возможностей обучающихся. «Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания»<sup>32</sup>. Рассмотрим эти взаимосвязанные компоненты, которыми управляет фасилитатор:

- *Цели и задачи* подготовки преподавателей (командиров) социально и личностно детерминированы:

---

<sup>32</sup> Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.

– стержневая целевая ориентация – личность педагога, опора на его потенциальные возможности в самоактуализации быть тем, кем он может быть, соответствовать собственной природе;

– отвечать вызовам времени, потребностям государства и общества.

- *Субъекты и их отношения.* Фасилитирующее управление образовательным процессом осуществляется посредством взаимодействия (синергии) субъектов (обучающиеся + ученые, преподаватели, командиры, методисты, представители органов управления образования, общественности и др.) по моделированию (созданию образа) будущего мотивационно-персонифицированного конечного результата в сознании обучающихся («моя личная концепция развития», «мой вуз», через гуманизацию отношений, расширение сферы субъект-субъектного взаимодействия, а также через расширение зоны самостоятельной креативной деятельности.

- *Принципы организации среды обучения:* создание творческой атмосферы образовательной среды, обеспечивающей радость интеллектуального общения, позволяющей получение синергетического эффекта самореализоваться, проявить активность, отрефлексировать собственный опыт и опыт коллег, достичь наивысших на данный момент вершин мастерства. Важную роль в формировании среды играют принципы (правила, положения), выработанные коллективно и принятые группой и каждым обучающимся, если сняты ограничения, налагаемые критикой, как внешней, так и внутренней.

- Максимальная раскрепощенность, полная свобода слова, уважение достоинства каждого, поощрение различных идей безотносительно к их ценности в учебной группе курсов подготовки – вот та среда, которая в полном объеме будет отвечать принципу фасилитации и формировать у педагога ценности современного общества. Прежде всего – подлинность фасилитатора, готовность быть



личностью. Когда эта подлинность включает в себя ценностное отношение, заботу, доверие и уважение к обучающемуся, можно считать, что климат для эффективного процесса учения создан, «действительно существует климат освобождения, стимулирующий самоиницированное учение и рост»<sup>33</sup>, – пишет К. Роджерс.

- *Принципы обучения* основываются на принятии и развитии методистом-фасилитатором и каждым обучающимся в качестве методологической стратегии совокупности андрагогических, ценностно-акмеологических и синергетических оснований в образовании, а практико-ориентированной тактикой становится деятельностное опосредование, фасилитация и выведенные на их основе в сочетании с традиционными принципами принципы: синергии, устойчивости, личностно деятельностного опосредования, самоорганизации и развития группы, диалогичности, социально-психолого-педагогического резонанса, компромисса, перевода с оценки курсов повышения квалификации на самооценку.

- *Содержание обучения.* Фасилитирующее управление предполагает помощь в саморазвитии личности преподавателя (командира), самоопределении в мире науки, в овладении информационной, организационной, социально-психологической, технической культурой для реализации индивидуального образовательного маршрута. В содержание обучения включаются не только проблемы, обозначенные учебным планом, но и те, которые отвечают реальным потребностям обучающегося.

- *Организационные формы обучения:* интерактивное взаимодействие субъектов учения в парах, микрогруппах, а также продвижение по индивидуальному образовательному маршруту.

---

<sup>33</sup> Роджерс, К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К. Роджерс / [Электронный ресурс] Documents and Settings\user\ фасилитация\4.htm.

Поддержка педагога бессмысленна вне сотрудничества, а сотрудничество невозможно в рамках традиционной системы военного образования (рецептурно-адресная, репродуктивная, алгоритмизированная, инструктивно-методическая и т.п.).

- *Технологии и методы обучения* с точки зрения фасилитирующего управления заключаются в организации групповых и коллективных форм мышления, позволяющие объединить творческие усилия каждого обучающегося и способствующие проявлению его потенциала, формирующие не единомыслие, а способность особого видения проблемы, опирающегося на образы, метафоры, сравнения, аналогии и пр., способствующие превращению известного в неизвестное, обычного в необычное. Анализ различных точек зрения на проблемы образования играет важную роль в развитии критического мышления педагога. Суть технологий и методов обучения в контексте фасилитирующего управления в том, чтобы в процессе занятия анализировались, генерировались, оценивались и подвергались критике различные точки зрения силами самой группы. Фасилитатор, разрабатывая учебно-тематические планы, предусматривает вопросы и задания, характеризующие полифоничность философской, социологической, психологической и педагогической наук.

- *Рефлексия результатов обучения* направляется на определение собственной роли в процессе повышения квалификации, личного вклада в самореализацию, на отказ от оценочных суждений коллег, исключение критики в любой ее форме; осмысление и дальнейшую обработку идей, полученных по итогам «мозговых атак», дискуссий. «Чтобы построение различных процессов деятельности вело к нужному, собственно человеческому развитию способностей, необходимо, чтобы над этими процессами надстраивалась вторичная рефлексивная деятельность, которая выделяла бы новые средства, оформляла их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы эти средства

*или способы деятельности затем усиливались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций»<sup>34</sup>*, – пишет Г.П. Щедровицкий.

Принципиально важным является не факт принятия/непринятия тех или иных идей педагогом, а его способность критически мыслить и на этой основе умение моделировать собственные педагогические воззрения, ценностные ориентиры, мотивы профессиональной деятельности.

Итак, сотрудники, которые поддерживают такие отношения, не выполняют почти ни одной из функций традиционного учителя и уже некорректно называть их преподавателями или методистами. Они – катализаторы, фасилитаторы, дающие обучающимся свободу, жизнь и возможность учиться. Лучшие курсы, лучшие учебные планы, лучшие обучающие машины никогда не решат проблему образования кардинально. Только люди, действуя как личности в своих взаимоотношениях с обучающимися, могут постепенно начинать делать зарубки на этой наиважнейшей проблеме современного образования (К. Роджерс).

Фасилитирующее управление процессом подготовки преподавателей (командиров) осуществляется как управление «изнутри», так и управление «извне». Управление изнутри (приведение в движение синергетического потенциала группы обучающихся) – процесс творческий, особенно в технологическом плане. Формы, приемы и методы такого управления нельзя, не задумываясь, переносить из чужого опыта, даже из опыта проведения предыдущих курсов. В значительной степени их каждый раз приходится изобретать, ориентируясь на возраст, образование, стаж работы обучающихся, творческий потенциал, мотивацию к повышению квалификации и пр.

---

<sup>34</sup> Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий и др. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

Управление изнутри это, главным образом реализация синергии – «энергии совместного действия», «резонансного воздействия», организация совместной деятельности и общения в образовательном процессе и корректировка возникающих в среде отношений. Преподаватель (методист-фасилитатор) осуществляет такое управление, формируя временные органы самоуправления, группы оппонентов, экспертов, журналистов, дежурных и т.п., через создание атмосферы творчества, которая постигается не умозрительно, а через восприятие (действия, отношения, эмоциональное переживание), включая механизмы рефлексии и создавая ситуации озарения. Нельзя развить креативность, не ставя обучающегося в позицию творца чего-то для него нового. Психологический эквивалент творческой деятельности – игра.

Цель управления изнутри – включение обучающихся в коллективную познавательную деятельность по достижению акме, формирующую индивидуальный опыт такой деятельности, эмоционально-личностную включенность каждого, соотнесение жизненного опыта с опытом коллег, ребенка; шлифовка профессионально значимых качеств личности педагога, ориентированных на развитие детей, опосредованное влияние на родителей и в целом на общество.

Ученые (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский и др.) отмечают, что оказывается, главное – не сила, а умение определить точку воздействия на сложную систему. Малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны. В соответствующие моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации могут разрастаться в макроструктуры. Причем, существенную роль играет процесс переходов «порядок – хаос – порядок», в которых регулятивом является уже не поток энтропии (мера неопределенности ситуации), а поток энергии.

С этой точки зрения, управленческая деятельность в сфере сложных динамических социосистем состоит в том, чтобы инициировать необходимые человеку тенденции саморазвития и самоорганизации. Способ достижения этого намечен в исследованиях С. Курдюмова и Г. Малинецкого, где обращается внимание на то, что в каждом нелинейном процессе имеется определенная область параметров или стадия, где нелинейная система особенно чувствительна к воздействиям, согласованным с ее внутренними свойствами. Резонансное возбуждение представляет огромный интерес в синергетике. Понимание способов воздействия на сложные системы и последствий таких воздействий – конечная цель их исследований. Это значит, что управление процессами развития нелинейной социальной системы достигает цели только в случае, когда управляющее воздействие когерентно (согласованное протекание) с внутренними свойствами этой системы. Здесь существенное значение имеет не величина, не сила управляющего воздействия на систему, а его попадание в необходимую точку «пространственной архитектуры» (топологии) системы. Тогда весьма эффективным становятся слабые управляющие воздействия, сильные же воздействия не смогут достичь нужного эффекта. В синергетическом подходе движение инвариантных многообразий реализуется за счет организации «внутренних» управлений в процессе самодвижения к соответствующему аттрактору (цели). Иначе говоря, в синергетическом подходе управление должно быть согласовано с естественными свойствами объекта и синтезируемой системы.

*Фасилитирующее управление с точки зрения синергетического подхода – это определение потенциально возможных путей эволюции системы, выбор одного из них и инициирование предпочтительных для субъектов управления. Такое воздействие позволяет при минимальных усилиях добиться значительных результатов. Синергетическое представление об управлении – это резонансное*

воздействие на систему или вывод ее на собственный и в то же время желательный аттрактор развития. Резонанс – это синергетический феномен.

Исследователи проблемы управления сложными системами подчеркивают, что взгляд на синергетическое управление отличается от традиционно используемого, при котором разделяются управляемая система и управляющий субъект, а управление оказывается внешним по отношению к системе факторов. В нашем случае управление понимается как *функция сложных открытых систем, направленная на упорядочение, сохранение и повышение их целостности*. В понятие «управление» включаются также процессы самоорганизации и, таким образом, управление становится необходимым внутренним свойством системы.

Фасилитирующая модель управления характеризует устойчивость функционирования и задает развитие сложной и нелинейной системы.

Управление извне – это управление со стороны ученых советов, органов образования, посредством ознакомления обучающихся с передовым педагогическим опытом, достижениями учреждений образования, вступивших на путь системообразования; а также опосредованное управление «извне», которое может осуществляться различными неправительственными общественными движениями и организациями: корректировка цели воспитания, участие в создании условий благоприятных для возникновения демократических и гуманных отношений в обществе, т.е. получение синергетического эффекта.

Таким образом, фасилитация выступает как тип лидерства, основанный на совместной деятельности обучающихся и обучающихся, направленный на достижение образовательной цели.

В фасилитирующем управлении предполагается переосмысление (рефлексия, диверсификация) управленческой деятельности руководителя, в котором сочетаются шесть взаимосвязанных процессов, составляющих его культурное основание:

1. Преобразование непосредственных управленческих воздействий руководителя в воздействия, опосредованные деятельностью и средой.

2. Делегирование ряда полномочий руководителя курсов органам самоуправления группой (передача «шлема ответственности» по А.С. Макаренко).

Смена позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера на позицию фасилитатора – необходимое условие соблюдения принципа фасилитации. Только в этом случае обучающиеся воспринимают цели преподавателя как свои собственные, что существенно влияет на успех, обеспечивает высокий уровень активности, осознанности и положительно влияет на формирование мотивов учения.

В противном случае результат «фасилитации» будет равен нулю.

3. Принятие обучающегося «игровых» ролей и корректировка на этой основе мотивов учебной деятельности «надо – могу – хочу – стремлюсь».

4. Опосредованное комплексное воздействие на интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевою и деятельностно-практическую сферы личности обучающегося.

5. Достижение обучающимися нового уровня ценностных отношений (аксиологические основы), мотивов профессионального развития (акмеологические основы), закрепление новых способов мышления и поведения в коммуникационном пространстве (андрагогические основы), опосредованные синергией образовательной среды и интерактивной деятельностью.

6. Интериоризация обучающимися алгоритма управленческих действий для применения в педагогической практике. Рефлексия + ситуация озарения + фасилитация выступают совокупным средством фасилитирующего управления непрерывным повышением квалификации (рис. 8).

«Учить – значит провоцировать изменения в обучающихся», –

именно этот тезис К. Роджерса раскрывает смысл фасилитации, который утверждает, что присутствие других возбуждает людей, и что это возбуждение усиливает доминирующую реакцию на интуицию, озарение, инсайт, «креативную вспышку». Это положение обосновывает фасилитацию как технологию управления процессом обучения.

На основе опыта участия и проведения различных дискуссий и тренингов, анализа немногочисленных литературных источников кратко определим позицию, стили, организационные формы, методы, процедуру фасилитации:

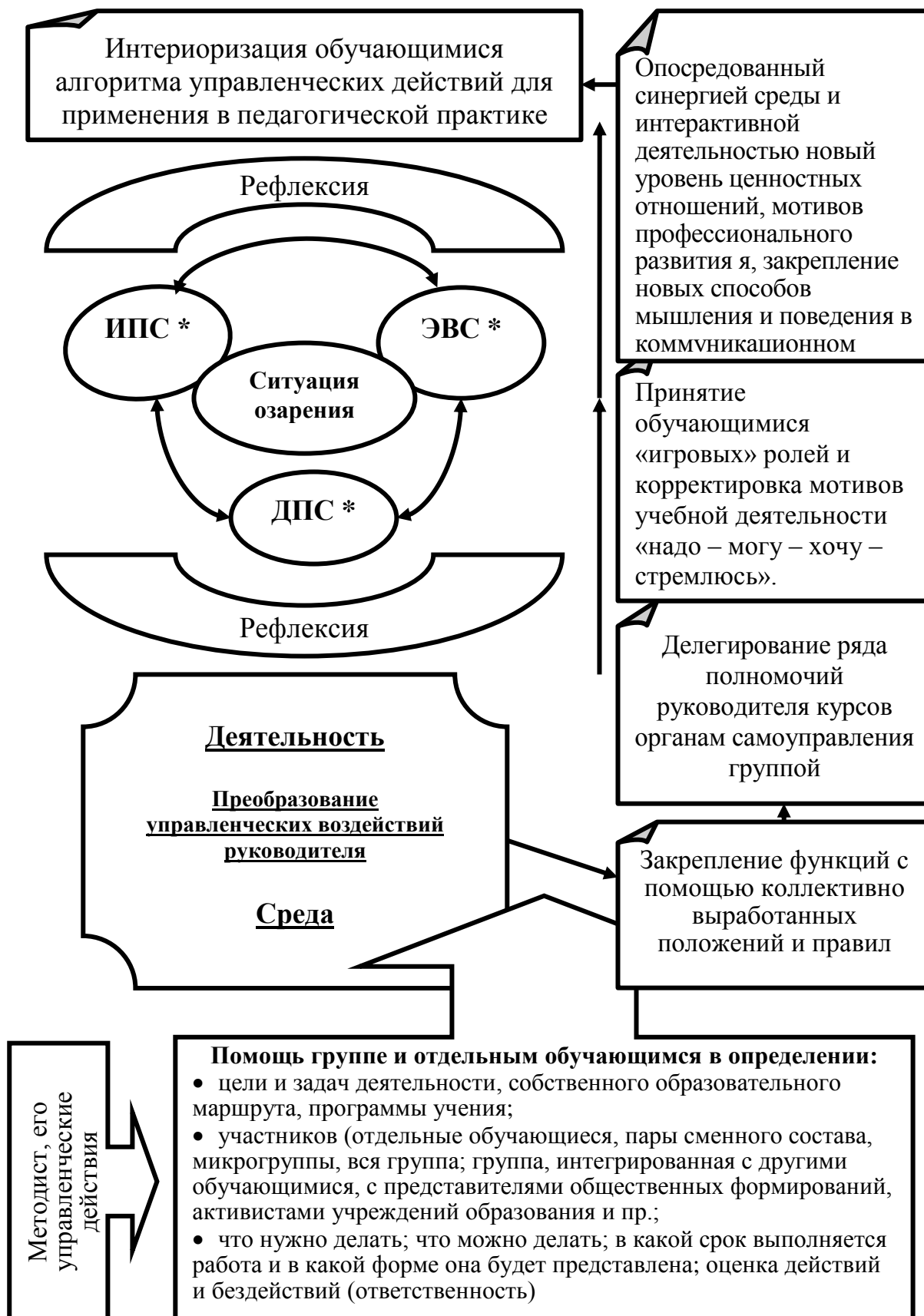
I. *Позиция фасилитатора* в процессе познавательной деятельности:

- внимание к точке зрения всех участников, а не только лидеров или самых активных;
- конструктивность, без конфронтации, искренняя заинтересованность в мнениях участников;
- понять какой конструкт строится, а не навязывать структуры, изученные, прочитанные, созданные вами;
- не допускать критики, оценки, а тем более надменности или осуждения каких-либо высказанных суждений.

Подобная позиция требует определенных умений от фасилитатора:

- слушать, наблюдать и запоминать как произнесенные фразы, так и манеры поведения участников процесса фасилитации;
- налаживать простую и ясную коммуникацию между членами группы;
- устанавливать сходства и различия в их заявлениях;
- анализировать (расчленять) и синтезировать (соединять) сказанное по поводу тех или иных проблем;
- идентифицировать предложения;





\* ЭВС – эмоционально-волевая сфера, ИПС – интеллектуально-познавательная сфера, ДПС – деятельность-практическая сфера

Рис. 8. Культурные основания фасилитирующего управления

- диагностировать и поощрять (корректировать) эффективное (неэффективное) поведение;
- создавать модель эффективного поведения;
- обеспечивать обратную связь между участниками процесса, не допуская при этом «наступательных» и «оборонительных» форм общения;
- отслеживать и оптимизировать индивидуальные способы поведения внутри группы;
- вызывать доверие у клиентов;
- поощрять усилия членов группы и ободрять их;
- быть терпеливым.

II. *Стили фасилитации* (могут быть интересными как по форме, так и по содержанию): провокация, юмор (дискуссия не ограничивает себя рамками наукоподобия или серьезности); говорим группе, а не фасилитатору; формализованная дискуссия, введение регламента.

III. *Организационные формы и методы* образовательного процесса. Формы групповых обсуждений: вопрос и ответы на него представляются всеми участниками по кругу; доклад с последующим обсуждением; мозговой штурм (сначала выносятся максимум предложений без их оценки или обсуждения, потом по всему списку проблем производится оценка и/или выбор оптимальных вариантов); решение общей задачи и пр.

#### IV. *Процедура фасилитации:*

- Вступление. Объяснение участникам группы формы работы, темы, цели и задач, которые стоят перед группой. Важно давать четкие инструкции по форме работы.
- Постановка вопроса. Чтобы получить плодотворную дискуссию необходимо сформулировать открытый вопрос (на который трудно односложно ответить «да» или «нет», а хочется сказать много и поделиться опытом) или неоднозначный (не предполагается, что

большинство участников ответит однотипно, в одном русле), более или менее конкретный, приближенный к жизненным реалиям участников дискуссии. Хорошо, когда вопрос сформулирован кратко (по психологическим закономерностям оптимально воспринимаются 7 + 2 смысловые единицы) и остро, так, чтобы всем захотелось включиться в дискуссию.

Таким образом, фасилитация – это открытая форма демонстрации ценностей в действии в противовес конвенциональной авторитарной структуре, это позиция преподавателя (методиста), принцип управления деятельностью группой, побуждающий всех и каждого к деятельности лучше выполнять задачи, стоящие перед ними.

«Вместе мы делаем то, чего не стали бы делать в одиночку» – правило, которое обучающиеся выработали в процессе повышения квалификации, лучше всего иллюстрирует преимущества фасилитации перед авторитарным подходом, который нередко продолжает иметь место в практике. Методист резонансно «включает» каждого обучающегося в творческий процесс обучения, создавая условия для самореализации обучающихся, комфортную среду, в которой каждый обучающийся участвовал бы в процессе занятий и работал на программу развития образовательного учреждения, которое он представляет. Роль куратора курсов значительно повышается, он по-настоящему становится методистом-фасилитатором, управленцем нового типа.

Фасилитация предполагает гибкость в поведении. Быть методистом-фасилитатором в системе повышения квалификации – это значит: глубоко знать ту или иную психолого-педагогическую проблему; уметь не навязывать свою точку зрения, а стремиться к тому, чтобы (как в психоконсультировании) «вывести клиента» в состояние инсайта – озарения, т.е. к отправной точке – «клеточке» образовательного процесса, инициируя его внутренние движущие силы. Успех придет лишь тогда, когда каждый обучающийся скажет себе: «Я это могу», «Я

знаю, как необходимо действовать в возникшей у меня ситуации». Методист работает «на границе» психолого-педагогической науки и практики. Не секрет, что в повседневной работе он часто встречается с категорией педагогов, ориентированных на «готовенькое». У них, как правило, преобладают субъективные запросы в процессе повышения квалификации, чисто утилитарный подход к содержанию лекций, практических занятий, семинаров, конференций. Педагоги с подобной установкой настороженно воспринимают теорию, но «слово в слово» записывают опыт других. Методисту необходимо уметь различать неосознанные объективные потребности и субъективные запросы обучающихся. Превратить это противоречие в источник профессионального роста, достижения нового акме, новой бифуркации, добиться ориентации в мире психолого-педагогической науки, понимания, что прямая экстраполяция чужого опыта делает его неприемлемым для учителя с другим темпераментом, уровнем профессиональной и общей культуры и нередко ведет к дискредитации идеи – важнейшая задача фасилитации.

Как нелинейная система, система образования испытывает влияние случайных малых воздействий, порождаемых неравновесием и нестабильностью, выражающихся в накоплениях флуктуации (колебание, случайное отклонение), бифуркациях (ветвлениях путей эволюции), фазовых и самопроизвольных переходах. В ней возникают и поддерживаются локализованные процессы, которые сопровождаются интеграцией и объединением структур. Происходит вероятностный распад этих структур на этапе нарастания их сложности. Развитие системы образования, по мнению синергетиков, невозможно надежно прогнозировать, так как развитие совершается через случайность выбора пути в момент бифуркации, а сама случайность не повторяется вновь. Однако можно инициировать отдельные процессы выбора путей эволюции. Ф.Д. Абрахам, например, высказывает мнение о том, что

необходимо подталкивать индивидуума к точке бифуркации, для того чтобы предоставить ему возможность самостоятельно определить пути выхода из прежнего, устаревшего, неудобного, малоадаптивного, хотя и устойчивого аттрактора и обеспечить, тем самым, возможность выбора нового, имеющего больший потенциал для удовлетворения и продуктивной жизнедеятельности аттрактора (даже если процесс приближения к этой точке доставляет массу неудобств и неприятностей). Он даже рекомендует создавать комфортные условия для нахождения индивида вблизи бифуркационной точки, чтобы подготовить его к выбору наиболее благоприятного аттрактора из имеющихся возможных<sup>35</sup>.

«Подталкивать» обучающегося к новой бифуркации – профессиональная позиция методиста-фасилитатора (преподавателя).

Методист-фасилитатор (преподаватель) – это игротехник, но для того, чтобы стать хорошим игротехником, недостаточно изучить теорию игры. Важно «обладать фасеточным зрением» (умением видеть не только то, что находится на поверхности анализируемого явления, но и «пронзать», «декомпозировать», «просвечивать», «сканировать» более глубокие процессы), уметь вести себя в различных игровых ситуациях по мере их возникновения.

Фасилитирующее управление образовательным процессом резонансно воздействует и на организаторов обучения (рис. 9).

Поддержанию духа творчества методиста и обучающихся способствуют совместная разработка с представителями учреждений образования конкретного методического проекта, проведение организационно-деятельностных и деловых игр, методических фестивалей, ярмарок, выставок, конференций, чтений, декадников,

---

<sup>35</sup> Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.

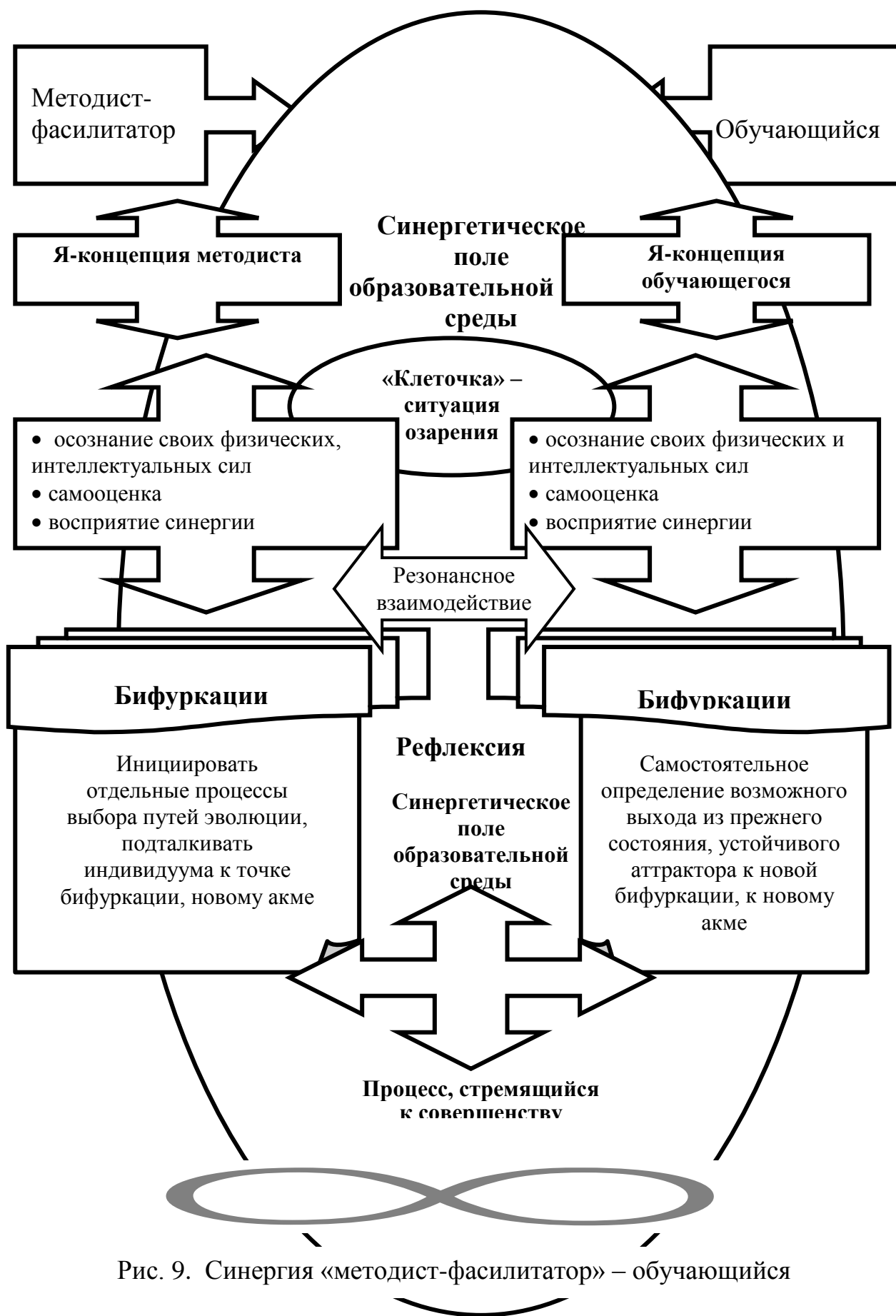


Рис. 9. Синергия «методист-фасилитатор» – обучающийся

организация работы школы передового опыта, стажировок, помощь педагогам в обобщении собственного опыта, организации экспериментальной деятельности и т.п.

Они – содейтели (Coactors), работающие одновременно, но индивидуально, выполняя работу, не предполагающую соперничества. У них разные цели. Цель обучающегося – иметь достаточный уровень знаний и уметь применить их в практической деятельности, определение путей обновления профессионального портфолио, а цель методиста – показать пути, формы и методы удовлетворения потребностей первых. «Подталкивая» обучающихся к новым бифуркациям, акме, необходимо топологически верно определить время, место и силу воздействия. Синергия в системе «фасилитатор – обучающийся» – процесс, стремящийся к совершенству.

Перспективным направлением профессионального самосовершенствования методиста в современной практике становится моделирование собственного педагогического опыта в режиме развития: умение видеть проблемы, тенденции, подвергать их анализу и находить эффективные пути решения.

### **2.3. Изучение фасилитационной компетентности педагога и обучающихся методом наблюдения\***

Проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса относится к центральным проблемам современной педагогической науки. Многоаспектность феномена «взаимодействие» как философского, социального, культурологического и психолого-педагогического явления стимулирует появление и развитие многочисленных подходов.

---

\* Параграф написан аспирантом Е.Ю. Паруновой.

В педагогической науке взаимодействие рассматривается как «активная деятельная связь субъектов образовательного процесса, приводящая к количественным и качественным результатам, и предполагающая получение определенного продукта совместной деятельности в ближайшем или отдаленном будущем»<sup>36</sup>.

Субъект-субъектное взаимодействие, в котором педагог и обучающиеся выступают как личности, активно и сознательно ориентированные на совместную деятельность, в основе которой лежат гуманистические ценностные ориентации, уважение прав другого человека, творчески-практическое отношение к делу и окружающему миру характерная компетентность фасилитатора.

Выделение личностно ориентированного и компетентностного подходов связано с повышением качества подготовки курсантов, организацией образовательного процесса на основе фасилитации учения, актуализации у педагогов внутренне присущей (часто латентной) фасилитационной компетентности как ведущего компонента профессионально-педагогической культуры.

В исследованиях Г.С. Саволайнен фасилитационная компетентность рассматривается как владение системой знаний в области педагогической фасилитации; осознание значимости фасилитационной деятельности педагога в образовательном процессе; владение методами и приемами осуществления фасилитационной деятельности и наличие позитивного опыта такой деятельности. Автор показывает взаимосвязь и взаимозависимость структурных компонентов компетентности: когнитивного, мотивационного, операционально-деятельностного и рефлексивного<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Круглый стол. Актуальные понятия современной педагогики // Педагогика. – 2003. – №7.

<sup>37</sup> Саволайнен, Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательной деятельности вуза: обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга / Г.С. Саволайнен. – Красноярск: РИО КГПУ, 2005.



Научить обучающегося – будущего преподавателя, действовать в различных нестандартных ситуациях невозможно при традиционном обучении, так как оно направлено на формирование системы ЗУНов (знаний, умений и навыков), регламентированных государственным образовательным стандартом, и основывается на трансляции готового знания и умения применять это знание на практике в «упакованном виде».

Знания и умения как единицы результата подготовки будущего специалиста необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном обществе. Знания, умения и навыки становятся действительно ценными лишь в том случае, если они приобретены через практический, субъектный опыт обучающегося, его готовности «учиться в течение всей жизни».

*Фасилитационная компетентность – это интегративное качество педагога, отражающее уровень его способности и готовности к стимулированию развития личностного потенциала обучающихся как субъектов когнитивной деятельности.*

Термин «фасилитация» (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать) используется в психологии и педагогике для обозначения процесса и феномена межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога (Э.Н. Гусинский, Р.С. Димухаметов, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Куликова, А.Б. Орлов, В.Н. Смирнов и др.).

Центральным звеном в педагогической фасилитации является ориентация образовательного процесса на взаимодействие обучающего и обучающихся, стимулирующее развитие сознания людей, их независимости, свободы выбора.

Основная задача педагога-фасилитатора – стимулирование и инициирование (фасилитация) осмысленного учения.

Педагог-фасилитатор «провоцирует» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся при постановке учебных целей и при оценивании образовательного продукта, создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирует и фасилитирует познавательные мотивы, любознательность, поощряет проявления солидарности и кооперации в познавательной деятельности, содействует развитию активной личностной позиции и самореализации обучающегося.

Основополагающие идеи, составляющие сущность фасилитации:

- о свободе личности и неотъемлемых его правах;
- о потребности человека в самоактуализации;
- об индивидуальности человека;
- об обучении и воспитании как помощь человеку в развитии индивидуальности и личностном росте;
- о педагогической поддержке;
- о развитии субъектного опыта человека в процессе жизнедеятельности;
- о доверии и вере в человека;
- о равенстве участников педагогического процесса и др.

Таким образом, деятельность педагога-фасилитатора заключается в организации целенаправленного, гуманистического взаимодействия, стимулирующего развитие личностного потенциала обучающихся как субъектов когнитивной деятельности.

Фасилитационное взаимодействие осуществляется переходом от регламентированных, алгоритмированных, рецептурных форм и методов взаимодействия к развивающим, интерактивным, стимулирующим к самопознанию, саморазвитию и саморефлексии, таким как деловые и ролевые игры, дискуссии, лаборатории нерешенных проблем, «бой эрудитов», моделирование и разбор конкретных ситуаций, разработка проектов, тренинги, практикумы,

«круглые столы», обсуждение передового педагогического опыта, конкурсы профессионального мастерства, педчтения, конференции и др.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту выпускник профессионального образовательного учреждения должен обладать общими и профессиональными компетенциями.

И.А. Зимняя выделяет группы ключевых компетенций на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что:

- а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);
- б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);
- в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);
- г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к самому себе как личности и как субъекту жизнедеятельности<sup>38</sup>.

Учитывая то, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, проявляющиеся в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях, а также опираясь на процессуально-результативную сторону компетентности, выделим круг основных

---

<sup>38</sup> Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как компетентностей.

В структуре фасилитационной компетентности представляется целесообразным выделение следующих блоков: компетенции в области организации и стимулирования деятельности обучающихся, и компетенции в области владения педагогической техникой.

Выбор данных компетенций обусловлен следующим факторами.

1. В.А. Сластенин, рассматривая структуру профессиональной компетентности педагога через единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, выделяет в содержании практической готовности внешние (предметные) умения, т.е. действия, которые можно наблюдать, и относит к ним организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные) и коммуникативные (перцептивные, умения педагогического общения и умения педагогической техники)<sup>39</sup>.

2. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, остаются никому не нужным достоянием. Поэтому педагог, владеющий системой знаний в области педагогической фасилитации, методами и приемами осуществления фасилитационной деятельности, должен иметь позитивный опыт организации фасилитационного взаимодействия с обучающимися и осознавать его значимость в образовательном процессе.

3. Подчеркивая практическую направленность и рассматривая компетенцию как сферу отношений, существующую между знанием и действием в человеческой практике, можно судить об уровне сформированности фасилитационной компетентности, исследуя успешность организации педагогом фасилитационного взаимодействия.

---

<sup>39</sup> Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993.

4. В психолого-педагогической практике выработан достаточный инструментарий для исследования выделенных компетенций.

Принципиальный момент в исследовании любого педагогического явления заключается в применении системно-целостного критериального подхода и определенных уровней сформированности компетентности. Выделяются три уровня сформированности *фасилитационной компетентности*: низкий, достаточный и высокий.

Изучение фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся как показателя сформированности фасилитационной компетентности, проводится с учетом теоретических подходов зарубежных (К. Роджерс, Флеминг Фанч и др.) и отечественных психологов (В.В. Бойко, И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер, С.Д. Смирнов и др.) и основывается на применении стандартизированных методик, а также метода наблюдения.

Ниже представлена карта наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся на основе выделения внешне наблюдаемых и подлежащих фиксации способом балльных оценок признаков проявления фасилитационных компетенций в образовательной деятельности педагога и обучающихся.

Карта наблюдения разработана с опорой на амбивалентность явлений в педагогической деятельности. Наблюдения фасилитационного взаимодействия основываются на фиксации тех или иных признаков, проявляющихся у субъектов образовательного процесса, и принадлежащих амбивалентному диадическому сочетанию «фасилитация-ингибция». *Ингибция* (от лат. *inhibere* – удерживать, останавливать, тормозить) рассматривается как процесс негативного влияния педагога на сознание и поведение обучающегося, вследствие которого происходит торможение мыслительной деятельности, усиливается агрессивность, нарушаются отношения с окружающими людьми.

Для наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся на занятии необходимо участие трех-пяти экспертов, имеющих опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт работает независимо. После наблюдения проводится подсчет среднего балла по блокам и итоговой средний балл, являющийся показателем уровня развития фасилитационной компетентности. Оценка проводится по предлагаемой шкале. Если итоговый средний балл колеблется в пределах **1-3 баллов**, то фасилитационная компетентность характеризуется **низким уровнем** сформированности.

Для данного уровня характерно проявление педагогом признаков ингибиции. Педагог не стремится к созданию благоприятного психологического климата при проведении занятия; не отслеживает отношение обучающихся к занятию, не стимулирует и не иницирует процесс учения, склонен к проявлению конфликтности, не владеет приемами педагогической техники.

Авторитарность педагога ведет к занижению самооценки обучающихся, внушению неуверенности в собственных силах, отсутствию стремления к саморазвитию и самосовершенствованию.

В образовательной деятельности педагог ориентирован на использование традиционных методов и форм обучения, выступая в роли транслятора готовых знаний, в деятельности не опирается на субъектный опыт обучающихся и не учитывает их образовательную потребность, стремление к импровизации, творчеству отсутствует.

Со стороны обучающихся проявляется зависимость от педагога, инертность, конфликтность в общении, пассивность на занятиях, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии; неспособность к аргументированному отстаиванию собственного мнения и влиянию на позиции других, преобладает неадекватная самооценка собственной роли в образовательной

деятельности. У обучающихся слабо развиты аналитические и рефлексивные способности.

**4–6 балла – достаточный уровень.** Педагог стремится к продуктивному взаимодействию с обучающимися, использованию методов, приемов и форм, способствующих активизации познавательной деятельности обучающихся, стимулированию саморазвития и самосовершенствования и удовлетворяющих познавательные потребности обучающихся. У педагога проявляются недостаточно сформированные речевые, перцептивные, коммуникативные компетенции и компетенции в сфере саморегуляции психоэмоционального состояния.

Обучающиеся проявляют активность, целеустремленность, инициативность в образовательной деятельности, но недостаточно дисциплинированы и настойчивы при высказывании собственных точек зрения, выводов, стремятся к бесконфликтному общению, рефлексии образовательной деятельности.

**7–9 баллов – высокий уровень.** Педагог ориентирован на формирование у обучающихся интереса к познавательной деятельности, пробуждает, актуализирует субъектный опыт обучающихся через организацию креативной образовательной среды. В образовательной деятельности использует групповые организационные формы, инициирующие потенциал обучающихся к саморефлексии, самоорганизации сознания

Толерантен в восприятии обучающихся, коммуникабелен, тактичен, уверен в себе, владеет выразительной, ясной и точной речью. Корректирует собственное поведение в зависимости от ситуации общения. Проявляет готовность к сотрудничеству с обучающимися в решении взаимно согласованных задач.

## Карта наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся

Дата

---



---

Образовательное

учреждение

---

Курс

---



---

Дисциплина

---

Преподаватель

---

Наличный состав учебной группы \_\_\_\_\_ чел.

### Образовательная деятельность педагога

№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1		
<b>1. Организация деятельности обучающихся</b>												
1.	Обеспечение перевода темы занятия в образовательную задачу	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не обеспечивает перевод темы занятия в образовательную задачу	
2.	Обеспечение осознания обучающимися конечного образовательного продукта	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не обеспечивает осознание обучающимися конечного образовательного продукта	
3.	Обеспечение единства предметного содержания, формы занятия и образовательной потребности обучающихся	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует единство предметного содержания, формы занятия и образовательной потребности	



№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции обучающихся
		9	8	7	6	5	4	3	2	1		
4.	Четкость формулировки вопросов и заданий	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие ясности и четкости в формулировке вопросов и заданий	
5.	Использование различных видов творческих работ	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Творческие виды работ не применяются	
6.	Создание проблемных ситуаций, вопросов, заданий; организация операций анализа, сравнения, обобщения	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Проблемные ситуации, вопросы, задания не применяются	
7.	Отслеживание тесной связи с субъектным опытом обучающихся	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Тесная связь с субъектным опытом обучающихся не прослеживается	
8.	Отслеживание и контроль включенности обучающихся в работу	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не отслеживает включенность обучающихся в работу	
9.	Применение различных способов убеждения и внушения	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие убеждения и внушения	
10.	Применение различных способов заражения и подражания	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие заражения и подражания	
11.	Помощь в переключении обучающихся с оценки на самооценку образовательного продукта; организация рефлексии	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не создает условия для переключения обучающихся с оценки на самооценку образовательного продукта; не организует рефлексии	
12.	Применение новых информационных и мультимедийных технологий	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не использует информационные и мультимедийные технологии	
Средний балл												

№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции
<b>2. Стимулирование деятельности обучающихся</b>												
1.	Создание атмосферы открытости, искренности, доброжелательности и психологической безопасности	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует атмосфера открытости, искренности, доброжелательности и психологической безопасности	
2.	Побуждение обучающихся к самостоятельной постановке вопросов и самостоятельным выводам	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствуют условия для самостоятельной постановки вопросов и самостоятельности выводов	
3.	Создание условия для свободного обсуждения	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Условия для свободного обсуждения отсутствуют	
4.	Уважение индивидуальности каждого обучающегося	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует проявление уважения индивидуальности каждого обучающегося	
5.	Создание ситуаций успеха	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ситуации успеха не создаются	
6.	Поощрение различных идей безотносительно к их ценности	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Поощрения отсутствуют	
7.	Поддержка дисциплины, отслеживание соблюдения правил поведения	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не поддерживается дисциплина, не соблюдаются правила поведения	
8.	Принятие позиции равноправия	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Стремится занимать позицию «сверху»	
Средний балл												

№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции
<b>3. Владение педагогической техникой</b>												
<b>3.1. Речевые компетенции</b>												
1.	Темп речи, достаточный для понимания обучающимися	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Быстрый или медленный темп речи, затрудняющий восприятие информации	
2.	Чистота речи	9	8	7	6	5	4	3	2	1	В речи присутствуют слова-паразиты, засоряющие речь	
3.	Убедительность, доходчивость, сила воздействия речи	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не убедительная речь, объяснения не воспринимаются обучающимися, сила воздействия речи низкая	
4.	Выразительность, эмоциональность речи	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Выразительность и эмоциональность речи отсутствует, сухость речи	
<b>Средний балл</b>												
<b>3.2. Перцептивные компетенции</b>												
1.	Отслеживание настроения, состояния обучающихся, проявление участия (эмпатия)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не замечает общего фона, состояния обучающихся, безучастен	
2.	Безусловное позитивное принятие обучающихся	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не проявляется безусловное позитивное принятие обучающихся	
3.	Проявление подлинности, открытости, честности (конгруэнтность)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не проявляется открытость, честность (не конгруэнтен)	
<b>Средний балл</b>												
<b>3.3. Компетенции в области саморегуляции психоэмоционального состояния</b>												
1.	Проявление толерантности	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Нетерпимость к мнениям учащихся, перебивание	

№	Признаки фасилитации	Баллы									Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	
2.	Контроль и управление своим эмоциональным состоянием, проявление выдержки	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не управляет своим психоэмоциональным состоянием, невыдержан
3.	Уверенность, точность в своих действиях	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Страх перед ошибками, неудачей, неуверенность в своих действиях
4.	Уверенный тон голоса	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не уверенный тон голоса, присутствуют паузы, заикание
	Гармоничность внешнего облика (цвет, прическа, стиль)	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отвлекающие (отталкивающие) черты внешнего облика, слишком строгий стиль
6.	Жизнерадостное выражение лица, улыбка	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Понурое, грустное выражения лица
7.	Богатство, выразительность мимики	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Бедность, невыразительность мимики
8.	Богатство, выразительность жестов	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Бедность жестикуляции
9.	Открытость жестов, позы, контакт глаз	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Жесты закрытости, замкнутости, «зажимы», отсутствует контакт глаз
Средний балл											
<b>3.4. Коммуникативные компетенции</b>											
1.	Богатство словаря, разнообразие лексики	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Бедность словарного запаса
2.	Ясность, логичность и доходчивость в выражении своих мыслей	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие ясности, логичности и доходчивости в выражении своих мыслей
3.	Слушает внимательно, не теряет нить беседы	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отвлекается, теряет нить разговора

№	Признаки фасилитации	Баллы									Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	
4.	Аргументированность высказываний										Аргументация высказываний отсутствует
5.	Взаимопонимание в процессе общения										Разногласия в процессе общения
6.	Достойно поведение в конфликтных ситуациях										Не умеет решать конфликтные ситуации, провоцирует усугубление конфликтной ситуации
Средний балл											
Итоговый											
средний балл											

### Образовательная деятельность обучающихся

№	Признаки фасилитации	Баллы									Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1. Познавательная активность обучающихся											
1.	Высказывание собственных суждений, выводов, оценок										Уклоняются от высказывания собственных суждений, выводов, оценок
2.	Свободное оперирование материалом										Материалом не владеют
3.	Самостоятельная формулировка вопросов										Затрудняются в самостоятельной формулировке вопросов
4.	Выделение существенных и второстепенных фактов и деталей										Затрудняются в выделении существенных и второстепенных фактов и деталей
5.	Владение различными способами получения и обработки информации										Не проявляют владение различными способами получения и обработки информации

№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1		
6.	Проявление гибкости и оперативности мышления	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Отсутствует гибкость и оперативность мышления
7.	Устойчивость внимания	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Внимание не устойчиво
8.	Оперативность памяти	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Оперативность памяти не характерна
9.	Креативность в решении учебных задач	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Применяют стандартные способы решения учебных задач
10	Владение различными приемами фиксации учебного материала	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Не владеют различными приемами фиксации учебного материала
11	Применение новых информационных и мультимедийных технологии	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Не применяют новые информационные и мультимедийные технологии
<b>Средний балл</b>												
<b>енческая активность</b>												
1.	Активность, целеустремленность в достижении образовательных целей	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Пассивность, инертность в достижении образовательных целей;
2.	Умение доводить начатое до конца	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Не проявляется умение доводить начатое до конца
3.	Инициативность в обсуждении вопросов	9	8	7	6	5	4	3	2	1		При обсуждении вопросов проявляется безразличие
4.	Проявление твердости, настаивании на собственной точке зрения	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Равнодушие при высказывании собственной точки зрения
5.	Соблюдение дисциплины, правил проведения занятия	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Недисциплинированность, правила проведения занятия не соблюдаются
6.	Уважительное отношение к мнениям	9	8	7	6	5	4	3	2	1		Нетерпимость к мнению других

№	Признаки фасилитации	Баллы										Признаки ингибиции
		9	8	7	6	5	4	3	2	1		
	других членов											членов
7.	Контроль и управление своим эмоциональным состоянием, проявление выдержки	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не сдерживают эмоции, не выдержаны	
8.	Открытость, искренность, доброжелательность в общении	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Закрытость, неискренность, недоброжелательность в общении	
9.	Бесконфликтность, доброжелательность во взаимоотношениях, взаимные симпатии	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Конфликтность в отношениях, агрессивность, антипатии	
10	Групповая ответственность за происходящее; эмоциональное единение «один за всех и все за одного»	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Обособление, разобщенность в группе, изолированность, «каждый сам по себе»	

Средний балл

### 3. Рефлексия

1.	Способности к самоанализу и саморефлексии	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Не проявляются способности к анализу собственной образовательной деятельности
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Продолжение таблицы

2.	Выявляют причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации образовательных задач	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует стремление к выявлению причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации образовательных задач
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

Средний балл

Итоговый средний балл

### *Диагностика результатов*

- проведите оценку социальной значимости полученного результата;
- оцените достаточность и удобность материала при его предъявлении, наличие или отсутствие ошибочного мнения при возникновении сомнений;
- обоснуйте потребность в преодолении привычных шаблонов воспроизведения и осмысления материала;
- обоснуйте потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной, а также творческой деятельности.

### **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Интерактивные формы обучения – внешнее выражение согласованной деятельности субъектов образования, осуществляемое в определенном субъектами режиме и порядке в коллективном, групповом и в парном взаимодействии.

Интерактивные методы обучения – методы интенсификации интеллектуальной групповой деятельности путем совместного поиска решения задачи в эмоционально благоприятной обстановке, способствующие максимальному раскрытию творческого потенциала каждого обучающегося, генерированию идей, конструированию знаний,

Рефлексия организационных форм в синергии с методами обучения позволяет выделить некоторые повторяющиеся закономерности: духовно богатая образовательная среда создается за счет организационных форм обучения, которые определяют наличие широкой содержательно-ролевой структурой группы и способствуют продуктивной работе обучаемых в ней.

В зависимости от состава обучающихся, многообразной содержательно-ролевой структуры группы (образовательного уровня, стажа практической работы, половозрастных особенностей, наличия лидеров,



конформистов и т.п.) продуктивность работы обучаемых выше, чем в однородных по составу группах, в них, как правило, комфортнее психологический климат.

Успешность групповой работы выше при анализе узловых проблем, отвечающих часто неосознанным потребностям обучающихся, наличии ярко выраженного лидера по каждой содержательно-ролевой позиции и, когда:

- действия обучающихся направляются в русло рационального (а не только эмоционального общения);
- активно выслушивая каждого человека в группе, стремясь понять его точку зрения, осуществляется поиск возможных преимуществ каждого мнения;
- группа не ищет легких путей решения проблемы.

Нарушения в межличностных отношениях между участниками совместной деятельности – носителями противоположных позиций (генератор идей – исполнитель, инноватор – критик) устраняется путем перевода конфликта между ними на содержательный уровень; при разногласиях или склонности к иному подходу каждый участник имеет право проявлять твердость до тех пор, пока не будет найдено решение, устраивающее всех; расхождения и разногласия в процессе планирования и реализации задач неизбежны, и рассматривать это необходимо как положительный шаг к качественному решению, Единодушно принятые решения часто бывают низкокачественными. Чем чаще член группы занимает «престижную» (с точки зрения группы) содержательно-ролевую позицию, тем выше его удовлетворенность принадлежностью к группе и в целом образовательным процессом.

Продуктивность методов интерактивного обучения, безусловно, выше, чем при традиционном репродуктивном обучении, выделяются высокий, достаточный, средний и низкий уровни эффективности их использования. В качестве критериев оценки метода определяются:

экономичность, результативность, его воспроизводимость в практике деятельности педагога. Активность обучающегося в познавательной деятельности, наличие эмоционально насыщенной образовательной среды – показатели «работоспособности» метода.

Исследования эффективности интерактивных методов позволяют сделать следующие выводы:

- интерактивные лекции (лекции-диалоги) вызывают интерес и формируют критическое мышление у субъектов образования, но результативность метода средняя, воспроизводимость знаний – низкая. Метод экономичен в плане информационной насыщенности лекции;

- организационный диалог: неэкономичный, требует много времени на начале диалога с каждым новым партнером по общению, но достаточно результативный в плане взаимодействия; воспроизводимость метода и знаний в практической деятельности высокая;

- метод проектов затратный по времени (это естественно, так как проектирование предполагает работу с литературными источниками, справочниками, словарями и т.п.), но результативность и воспроизводимость метода высокая;

- брейнсторминг (мозговая атака) во всех отношениях высокопродуктивен;

- работа в малых группах затратная по времени (нередко в группах возникают дискуссии, не имеющие отношение к проблеме занятия); результативность от применения метода может быть достаточной и даже высокой при условии целенаправленной работы группы, воспроизводимость и применимость метода высокая.

Смена организационных форм, чередование творческих поручений и применение интерактивных методов в процессе занятий сопровождается высоким уровнем активности обучающихся в познавательной деятельности и наличием эмоционально насыщенной

образовательной среды.

Организационные формы, методы и средства обучения в синергетическом образовательном процессе взрослых должны соответствовать дидактическим требованиям андрагогики, учитывая не только образовательный уровень педагога, его опыт, способности, возраст и пр., но и главное, удовлетворять потребность обучающегося самореализоваться в общении, в активном взаимодействии с коллегами остается ведущим мотивом в профессиональном развитии.

Умение пользоваться интерактивными методами обучения – показатель высокой квалификации преподавателя-фасилитатора курсов, прогрессивности его методики обучения и развития обучающихся. А умения моделировать занятие на основе фасилитационного подхода – показатель его высшего пилотажа. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предполагающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Интерактивные методы способны принести пользу только при правильном его применении, хорошо продуманной структуре действий в проводимых проектах и личной заинтересованности всех участников проекта в его осуществлении, в соответствии с потребностями обучающихся в оптимальном нормировании объема лекционных, семинарских и практических занятий.

Итак, подготовку офицеров-наставников необходимо осуществить:

1. переход от обучения в аудитории к обучению в малых группах по 7-10 человек;
2. организовывать работу в режиме самостоятельного поиска знаний (работа с первоисточниками, справочной литературой, Интернет и пр.), кооперирования усилий для достижения групповых целей;

3. замену текущего контроля знаний, умений, навыков на тестирование промежуточных этапов работы;

4. переход от усвоения всеми обучающимися одного и того же материала к овладению различным материалом и разными способами учения;

6. педагогическое взаимодействие между субъектами учения осуществлять в фасилитационном режиме.

Только в этом случае обучающиеся воспринимают цели методиста, преподавателя как свои собственные и развивают их, выстраивая собственное «дерево цели», что существенно влияет на успех, обеспечивает высокий уровень активности, осознанности и мотивированности их действий. В отдельных случаях со стороны обучающегося может быть вполне индифферентное отношение к цели методиста, так как личность сама ставит перед собой цели, выбирает пути для их достижения и приходит к тем или иным результатам.

### ***ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ***

1. Предложите конкретные формы и способы продуктивного ведения групповой дискуссии.
2. Определите ошибки фасилитации, которые легче всего допустить.
3. Определите трудности, с которыми может столкнуться фасилитатор в работе с группой.
4. Обобщите эти трудности и предложите варианты исключения их из практики фасилитации.
5. Представьте для обсуждения с коллегами один из возможных вариантов проведения занятия (серии занятий, занятий по одной теме) на основе фасилитации.
6. Предложите собственную методику исследования фасилитационной компетентности педагога.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогика, сформулировав рекомендации для успешного преподавания других наук, не выработала научно обоснованных рекомендаций для себя. Обучение и передача знаний имеет смысл в неизменяющейся среде. Современный человек живет в среде, которая *непрерывно изменяется*.

Андрагогика взяла на вооружение такие методы как фасилитация, кооперативное обучение, поликультурный подход и другие гуманистические методы. Фасилитация – феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Отношения признания ценностей, принятия, доверия, созданные в среде, являются для обучающихся стимулом к творческой деятельности.

Итак, *фасилитация – это не только компонент профессионально-педагогической культуры, но и ведущая компетентность педагога* – новообразование субъекта деятельности.

Фасилитация активно вошла в российское образование. Фасилитатор занял достаточно прочное место во внеформальном обучении

Интерес к фасилитации проявляют психологи, педагоги, представители неправительственных организаций, бизнес сообщества к феномену фасилитации. В России защищено несколько докторских и кандидатских диссертаций по различным аспектам фасилитации. Проводятся конкурсы и научно-практические конференции среди фасилитаторов. Исследование данного явления осуществляется также в рамках деятельности Международной ассоциации фасилитаторов.

В помощь фасилитаторам, тренерам, коучам, консультантам, модераторам Интернет-магазины предлагают комплексы игр и

инструкций, учебники и учебные пособия, (правда, в основном зарубежных авторов), мастерские для тренерских технологий, чемоданы со специальным оборудованием (маркеры, карты, стикеры, метки и пр.), которые не только облегчают труд фасилитатора, но и придают цивилизованный вид образовательному процессу. Все это указывает на то, что фасилитационное обучение, в свою очередь, требует научно-методического обеспечения. Следует отметить, что у каждого фасилитатора, будь то бизнес-тренеров, организаторов сборов детских, молодежных организаций, общественных лидеров пенитенциарной системы, педагогов, психологов – свой набор приемов, методов, организационных форм работы, прямая экстраполяция которых на ту или иную фокусную группу, может привести к дискредитации идеи фасилитации. Однако взаимообогащение приемами, методами, организационными формами и средствами обучения следует всячески поддерживать.

Повышение квалификации профессионально-педагогических кадров не спонтанный процесс. Он обуславливается требованиями государственного образовательного стандарта, который в плане содержания образования не приветствует вольную трактовку, но предоставляет простор для творчества в выборе форм, методов и средств обучения.

Парадокс современной системы российского образования заключается в том, что фасилитация стала предметом пристального внимания не системы высшего образования, а системы неформального образования.

В качестве альтернативы механическому заучиванию фактов отечественной педагогикой (Л.С. Выготский, В.К. Дьяченко, И.П. Иванов, В.О. Ключевский, А.Г. Ривин и др.) предлагались методы обучения путем открытий, углубления понимания материала и развитие самой способности к учению. Фасилитация как социально-педагогический

феномен в образовании отвечает на вопрос, который в дидактике был поставлен Я.А. Коменским: «Как учить?», чтобы его конечным результатом стала творческая, компетентная, конкурентоспособная личность XXI века.

Данное учебно-методическое пособие призвано помочь профессионально-педагогическим кадрам разного уровня понять и освоить новый для военного образования нашей страны формат работы с группами и коллективами, перспективы влияния технологии фасилитации на становление личности и социальные процессы, осознать этот опыт через призму современной философии образования.

Для того, чтобы фасилитационное обучение не стало прерогативой избранных в каждом учебном заведении настала необходимость формировать доступный для всех «банк данных», обсудить за круглым столом с участием теоретиков и практиков образования, школьников, курсантов результаты, проблемы и перспективы развития фасилитации как образовательной технологии, мнение и опыт тех, кто на себе испытывает тяготы и прелести технологии.

Действовать по принципу фасилитации – значит, ориентироваться на идеал. Принцип фасилитации целеориентирован на будущее – учит работать не по шаблону, а осуществлять поиск знаний в его лучшем научно достоверном виде, и обеспечивает реализацию этого будущего с учетом объективных возможностей (условий).

*Если нам нужны офицеры, которые смогут служить и критически правильно оценивать калейдоскопически изменяющийся мир, мы можем получить их только тогда, если поможем им стать самостоятельными и инициативными учениками.*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов, А.П. Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования: монография / А.П. Абрамов. – Курск: Курск. гос. техн. ун – т, 2010. – 185 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Моск. псих. – соц. ин – т: Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 2011. – 299 с.
4. Авуза, А.А. Развитие мотивации курсантов военных вузов к повышению качества самостоятельной работы [Электронный ресурс] / А.А. Авуза // Транспортное дело России. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie – motivatsii – kursantov – voennyh – vuzov – k – povysheniyu – kachestva – samostoyatelnoy – raboty](https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-kursantov-voennyh-vuzov-k-povysheniyu-kachestva-samostoyatelnoy-raboty)
5. Айзенк Г. Дж. Новые IQ тесты. / Г. Дж. Айзенк/ М.: ЭКСМО, 2003. – 192с.
6. Акинфиева, Н.В. Стратегические образовательные технологии: сущность, отличительные признаки [Электронный ресурс] / Н.В. Акинфиева. – URL : <http://ipk.admin.tsu.ru/resurs/katalogs/2002/katbpi /op eks.htm>
7. Аксенов, К.В. Организация военно – профессиональной подготовки общевойсковых офицеров в вузе командного профиля: автореф. дис. д – ра пед. наук: 20.02.02 / Аксенов Константин Владимирович. – СПб., 1998. – 42 с.
8. Аксенова, П.Ю. Психолого – педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно – воспитательному процессу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Аксенова Полина Юрьевна. – Рязань, 2011. – 254 с.



9. Алехин, И.А. Проектирование технологии подготовки кадров в системе военно – профессионального образования / И.А. Алехин // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 2. – С. 146 – 152.

10. Алехин, И.А. Развитие теории и практики военного образования в России ХУШ – ХХ вв.: дис. д – ра пед. наук: 13.00.01 / Алехин Игорь Алексеевич. – М., 2004. – 636 с.

11. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни [Электронный ресурс] / Ш.А. Амонашвили. – URL: <https://knigogid.ru/books/112267 – shkola – zhizni/toread>

12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

13. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2–е изд. – Казань центр инновационных технологий, 2000. – 608с.;

14. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 200 с.

15. Арбатов, А.Г. Бесконечная дилемма: призыв – контракт [Электронный ресурс] / А.Г. Арбатов // Независимое военное обозрение. – 2013. – 05 апреля. – URL: [http://nvo.ng.ru/realty/2013 – 04 – 05/1\\_dilemma.html](http://nvo.ng.ru/realty/2013 – 04 – 05/1_dilemma.html)

16. Арбатов, А.Г. Военная реформа России: состояние и перспективы / А.Г. Арбатов, В.З. Дворкин. – М.: Моск. Центр Карнеги, 2013. – 79 с.

17. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / А.И. Артюхина. – Волгоград: Изд – во ВолГМУ, 2006. – 237 с.

18. Артюхов, В.В. Общая теория систем: Самоорганизация, устойчивость, разнообразие, кризисы / В.В. Артюхов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 224 с.

19. Арутюнова, Г.З. Психолого – педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности: монография / Г.З. Арутюнова, Н.Н. Деева. – Биробиджан: Изд – во БФ АмГУ, 2012. – 126 с.

20. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: ИПЛ, 1981. – 432 с.

21. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Ю.К. Бабанский. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=babanskiy\\_izbrannye\\_pedagogicheskie\\_trudy\\_1989&bookhl](http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=babanskiy_izbrannye_pedagogicheskie_trudy_1989&bookhl)

22. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

23. Бандура, А. Теория социального научения [Электронный ресурс] / А. Бандура. – URL: [https://www.koob.ru/bandura/teoriya\\_socialnogo\\_naucheniya](https://www.koob.ru/bandura/teoriya_socialnogo_naucheniya)

24. Барабанов, М.С. Военная реформа: на пути к новому облику Российской Армии: аналитический доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай» / М.С. Барабанов, К.В. Макеенко, Р.Н. Пухов. – М.: Валдай, 2012. – 36 с.

25. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики [Электронный ресурс] / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко. – URL: <http://biblus.ru/Default.aspx?book=489m07e9>

26. Бархаев, Б.П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б.П. Бархаев. – М.: Воениздат, 2011. – 488 с.

27. Баяхметов, С.У. Педагогическое влияние преподавателей на личносно – профессиональное саморазвитие курсантов военного вуза [Электронный ресурс] / С.У. Баяхметов // Сибирский педагогический журнал. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe\\_vliyanie](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe_vliyanie)

– преподаватели – на – личностно – профессиональное – саморазвитие – курсантов – военного – вуза

28. Белошицкий, А.В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза: монография / А.В. Белошицкий. – Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

29. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Наука, 1995. – 336 с.

30. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

31. Битев, С.А. Педагогические условия формирования мотивации профессионального становления будущих офицеров / С.А. Битев // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения. – 2016. – № 1(37). – С. 126 – 129.

32. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.

33. Бобкова, Т.С. Особенности военно – профессиональной направленности личности курсантов военного авиационного вуза как содержательной характеристики профессионального становления военного специалиста / Т.С. Бобкова, О.Б. Бобков // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: мат – лы шестой междунар. науч. – практ. конф. – Самара: ПГСГА, 2011. – С. 48 – 52.

34. Большакова, З.М. Педагогические парадигмы на рубеже веков (XX и XXI вв.) / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 – 2. – С. 24 – 32.

35. Большая Советская Энциклопедия. 3 – е издание. – М.: Сов. Энциклоп., 1968 – 1979.

36. Большунова, Н.Я. Развитие личности в воинском коллективе / Н.Я. Большунова. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2014. – 141 с.

37. Бондалетов, В.В. Межличностное взаимодействие в воинских коллективах вооруженных сил Российской Федерации / В.В. Бондалетов, Е.Е. Кротов // Сборник научных трудов кафедры государственного, муниципального управления и социальной инженерии. – М.: Перспектива, 2015. – С. 26 – 35.
38. Бордовский, Г.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 12 – 15.
39. Борытко, Н.М. Моделирование в психолого – педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / Н.М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie – v – psihologo – pedagogicheskikh – issledovaniyah](https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah)
40. Бринько, И.И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Бринько Игорь Иванович. – Иркутск, 1997. – 155 с.
41. Быкова, Н.И. Исследование «кейс – метода»: Теоретические аспекты / Н.И. Быкова. – СПб.: Изд – во СПбУЭиФ, 2002. – 16 с.
42. Валентиров, М.Ю. Динамика ценностных ориентаций военнослужащих по контракту в процессе социализации / М.Ю. Валентиров // Юридическая психология. – 2015. – № 3. – С. 21 – 25.
43. Васильев, Б.Ю. Возможности учебных дисциплин в формировании морально – волевых качеств у курсантов военного вуза / Б.Ю. Васильев, Н.Г. Милованова // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 33 – 40.
44. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

45. Веретин, С.В. Формирование профессиональной культуры курсантов высших военно – учебных заведений: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Веретин Сергей Вячеславович. – Ульяновск, 2010. – 195 с.

46. Военная доктрина РФ [утверждена Президентом РФ 25.12.2014 № Пр – 2976] [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru/70830556/>

47. Военный энциклопедический словарь: в 2 т. // ред. кол.: А.П. Юркин, В.А. Золотарев, В.М. Карев и др. – М.: Большая Российская энциклопедия : Рипол Классик, 2001. – 456 с.

48. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

49. Газман, О.С. Технология педагогической поддержки [Электронный ресурс] / О.С. Газман. – URL: <https://cyberpedia.su/15xccdc.html>

50. Галушка, С.Н. Повышение эффективности организации воспитания курсантов военного учебно – научного центра сухопутных войск: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Галушка Сергей Николаевич. – М., 2011. – 262 с.

51. Гасанова, Р.Р. Методы формирования эмоционально – волевой устойчивости в процессе обучения в вузе / Р.Р. Гасанова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 2. – С. 50 – 52.

52. Гирфатова, А.Р. Особенности социально – психологических качеств личности призывников и их адаптации к экстремальным ситуациям / А.Р. Гирфатова // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15. – № 3. – С. 857 – 861.

53. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский и др. – М.: Изд – во МГУ, 1965. – 167 с.

54. Глущенко, А.Н. Формирование мотивации успеха у курсантов военного вуза [Электронный ресурс] / А.Н. Глущенко, Р.Р. Мулюкова. – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018008578>

55. Гнатышина, Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография / Е. А. Гнатышина. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 424 с.

56. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 2007. – 136 с.

57. Грамши А., Избр. произв., т. 3 – М., 1959, – 254 с

58. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень – Минск: Современ. школа, 2007 – 496с.

59. Грошева, Е.П. Стимул как компонент мотивации студентов к учебной деятельности [Электронный ресурс] / Е.П. Грошева, Д.Ю. Исайкин, И.В. Кирдяшкин // Огарев – Online. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n7-stimul-kak-komponent-motivatsii-studentov-k-uchebnoy-deyatelnosti>

60. Дармокрик, Г.П. Возможность использования кейс – технологий при обучении статистике в военном вузе / Г.П. Дармокрик, В.А. Малюков // SCIENCE TIME. – 2016. – № 2(26). – С. 178 – 181.

61. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – № 1(3). – С. 11 – 20.

62. Демина, О.В. Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Демина Ольга Валерьевна. – Челябинск, 2014. – 234 с.

63. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов. – Дисс. д – ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 390 стр.

64. Дисциплинарный устав Вооруженных Сил Российской Федерации: утв. Указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. № 1495: по состоянию на 21 февраля 2019 г. [Электронный ресурс]. – URL:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_72806/c401b0ba6064c7e607a9ea1b9aeb05e4d7e20fdf/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806/c401b0ba6064c7e607a9ea1b9aeb05e4d7e20fdf/)

65. Довженко В.Н. Проблема психодиагностики мотивации при профессиональном психологическом отборе среди различных категорий военнослужащих ВМФ / В.Н. Довженко, А.В. Ярмоленко, А.А. Надува – СПб.: Питер, 2007. – 216 с.

66. Долгова, В.И. Изучение адаптации военнослужащих, призванных по контракту к служебной деятельности / В.И. Долгова, Е.В. Барышникова, Н.С. Тращенко // Культура и образование: от теории к практике. – 2016. – Т. 1. – С. 20 – 25.

67. Доломанюк, Л.В. Формирование военно – профессиональной компетенции будущих офицеров: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Доломанюк Леонид Владимирович. – Казань, 2011. – 22 с.

68. Дроздов В. С. Обучение и воспитание офицеров в военно – учебных заведениях СССР в Великую Отечественную войну 1941–1945 гг. [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — М.: Буки – Веди, 2014. — С. 19 – 21. [Электронный ресурс]. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4839/>

69. Дудко, В.М. Сознание военной безопасности военнослужащих вооруженных сил Российской Федерации: сущность, структура, социальный механизм формирования: Социально – философский анализ: дис. канд. филос. наук: 09.00.11 / Дудко Владимир Михайлович. – М., 2002. – 176 с.

70. Дьяченко, М.И. Психологические предпосылки эффективности боевой деятельности воинов / М.И. Дьяченко, С.Л. Кандыбович. – М.: Изд – во ВПА, 1999. – 231 с.

71. Ефремов, О.Ю. Военная педагогика / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

72. Жежель, Л.В. Аксиологические аспекты воспитания курсантов военного вуза в исследованиях последних лет / Л.В. Жежель // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1 – 2. – С. 97 –

73. Жигулин, С.С. Педагогическая диагностика как условие формирования профессиональной компетентности будущего военного специалиста: на примере изучения общевоинских дисциплин: дис. канд. пед. наук :13.00.08 / Жигулин Сергей Семенович. – Орел, 2008. – 185 с.

74. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого – педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 226 с.

75. Заец, О.Г. Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно – инженерных вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Заец Олег Григорьевич. – М., 2014. – 190 с.

76. Земш, М.Б. Методы социально – педагогических исследований: практикум [Электронный ресурс] / М.Б. Земш. – М.: Академия, 2012. – URL: <https://monographies.ru/en/book/view?id=155>

77. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 329с.

78. Ибрагимов, Г.И. Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Г.И. Ибрагимов // Казанский педаг. журнал. – 2004. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/>



arti – cle/n/eksperiment – v – pedagogicheskikh – issledovaniyah – problemy – i – perspektivy – 1

79. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

80. Казаринов, А.С. Технология эксперимента как структурный элемент педагогической технологии / А.С. Казаринов // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – № 3 – 2. – С. 71 – 74.

81. Караковский, В.А. Воспитательная система школы : педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М: Творческая педагогика, 1992. – 125 с.

82. Карасов, И.Д. Структура, содержание и уровни общения военнослужащих / И.Д. Карасов // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч. – практ. конф. – СПб., 2016. – № 3. – С. 98 – 100.

83. Кечкин, Ю.В. Профессионально – мотивационная адаптация курсантов в военном вузе: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Кечкин Юрий Владимирович. – Челябинск, 2016. – 223 с.

84. Киселев, Г.Б. Локальная система воспитания современного военного вуза как средство формирования личностных и профессиональных качеств курсантов [Электронный ресурс] / Г.Б. Киселев // Историческая и социально – образовательная мысль. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lokalnaya – sistema – vospitaniya – sovremennogo – voennogo – vuza – kak – sredstvo – formirovaniya – lichnostnyh – i – professionalnyh – kachestv – kursantov>

85. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

86. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

87. Кривцова, Н.С. Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников дис. канд. пед.

наук: 13.00.01 / Кривцова Наталья Сергеевна. – Ульяновск, 2017. – 160с.

88. Кобзев, И.Ю. Оценка интенсивности профессионального стресса и его влияния на механизмы психологической защиты руководителей ОВД [Электронный ресурс] / И.Ю. Кобзев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 2(45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/otsenka-intensivnosti-professionalnogo-stressa-i-ego-vliyanie-na-koping-povedenie-i-mehanizmy-psihologicheskoy-zaschity-rukovoditeley>

89. Колесник, Н.П. Кейс – стадии в интерактивном обучении педагогике: методические рекомендации: в 2 ч. / Н.П. Колесник. – СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006. – Ч. I. – 199 с.

90. Коняева, Е.А. Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий. – Челябинск: Изд – во ЧГПУ, 2012 – 131с

91. Комиссарова, О.А. Профессионально – личностное становление студентов в современной образовательной среде технического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Комиссарова Ольга Анатольевна. – Уфа, 2017. – 206 с

92. Корнетов, Г.Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть II. Вторая половина XX века) Историко – педагогический журнал, № 4, 2012 с. 109 – 121;

93. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

94. Кульков, В.Н. Динамика социально – психологических характеристик курсантских групп военного авиационного института в процессе учебной деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Кульков Виктор Николаевич. – Ростов н/Д, 2001. – 151 с.

95. Курников, Д.В. Сущность понятия «педагогическая поддержка в образовании» / Д.В. Курников // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5. – С. 74 – 76.
96. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
97. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание: учеб. пособие для вузов / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 592 с.
98. Лазуткин, В.И. Методики военного профессионального психологического отбора: метод. пособие / В.И. Лазуткин, В.А. Жильцов, Н.П. Зараковский и др. – М.: Воен. изд – во, 2005. – 528 с.
99. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 279 с.
100. Лосев, А.Н. Формирование военно – профессиональной направленности будущих офицеров: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Лосев Андрей Николаевич. – Тамбов, 2004. – 201 с.
101. Лымарев, В.Н. Формирование мотива военно – профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Лымарев Виталий Николаевич. – Челябинск, 2015. – 219 с.
102. Макаренко, А.С. Разговор о воспитании [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко. – URL: <http://www.makarenko.edu.ru/>
103. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – Т. 1 – М.: Педагогика, 1983 – 368с.;
104. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 127 с.
105. Мандель, Б.Р. Психология стресса / Б.Р. Мандель. – М.: Флинта, 2014. – 280 с.

106. Манукян, А.Р. Самовоспитание военнослужащих как фактор самосовершенствования личности будущих офицеров / А.Р. Манукян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 44. – С. 109 – 119.

107. Манько, В.Н. Мотивация учебной деятельности студентов: монография / В.Н. Манько. – Одинцово: АННО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2010. – 100 с.

108. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

109. Маслак, А.А. Эксперимент в образовании как средство повышения его качества / А.А. Маслак, Т.С. Анисимова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 58 с.

110. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Тат – лыбаевой; вступ. ст. Н.Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

111. Межуев, А.В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Межуев Александр Владимирович. – Астрахань, 2008. – 22 с.

112. Митрахович, В.А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума: автореф. дис. д – ра пед. наук: 13.00.08 / Митрахович Вячеслав Александрович. – Волгоград, 2012. – 48 с.

113. Михайлова, Е.И. Кейс и кейс – метод: общие понятия / Е.И. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 39 – 44.

114. Мкртычян, Г.А. Параметры педагогической экспериментальной деятельности / Г.А. Мкртычян // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 45 – 50.

115. Монтессори, М. Мой метод [Электронный ресурс] / М. Монтессори. – URL: <https://www.klex.ru/a17>

116. Мунарбаева Б.Г. Подготовка бакалавров педагогики в системе высшего профессионального образования к фасилитационному взаимодействию с учащимися: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Мунарбаева Баян Галиоскаровна. – Челябинск, 2015. – 192с.

117. Мурзалинова, А.Ж. Педагогическая поддержка личностно – профессионального саморазвития курсантов в образовательном процессе военного вуза [Электронный ресурс] / А.Ж. Мурзалинова, С.У. Баяхметов // Теория и практика общественного развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-lichnostnoprofessionalnogo-samorazvitiya-kursantov-v-obrazovatelnom-protsesse-voennogo-vuza>

118. Набиуллин А.Ф. Повышение эффективности формирования морально – боевых качеств у курсантов ввузов сухопутных войск: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Набиуллин Альберт Файзрахманович. – Казань, 2011. – 270 с.

119. Надежкин, Е.Г. Педагогическое стимулирование профессиональной самореализации курсантов военных вузов: дис. канд. пед. наук :13.00.08 / Надежкин Евгений Геннадьевич. – Ярославль, 2002. – 182 с.

120. Неволина, В.В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза: дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Неволина Виктория Васильевна. – Оренбург 2018 – 421с.

121. Никитина, М.А. Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитина Мария Александровна. – Барнаул, 2014. – 25 с.

122. Новейший психолого – педагогический словарь / под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

123. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога – исследователя / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 104 с.

124. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – С. 126 – 132.

125. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.

126. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избр. тр. [Электронный ресурс] / Л.И. Новикова. – URL:[http://www.gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Новикова%20Л.И.%20Педагогика%20воспитания.PВБ](http://www.gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Новикова%20Л.И.%20Педагогика%20воспитания.PВБ)

127. О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70791866/>

128. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2012. – 31 декабря. – URL: <http://www.rg.ru/printable/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

129. Обрезков, А.В. Критерии оценки профессионального становления личности курсанта военного вуза. Социальная педагогика: истоки, состояние, перспективы развития: материалы XX Междун. соц. – пед. чтений; под ред. Л.В. Мардахаева. – М: РУСАЙНС, 2017. – 300 с.

130. Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно – учебного заведения Министерства обороны Российской

Федерации: приказ Министра обороны Российской Федерации от 12 марта 2003 г. № 80 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/185748/>

131. Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха [Электронный ресурс]. – URL: <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-eltersa-oprosnik-t-eltersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>

132. Память ушедшего века / Сборник, посвящённый началу Великой Отечественной войны советского народа против фашистской Германии (1941–1945 гг.): Сб. статей в двух выпусках. Выпуск I. 1 – е изд. — М.: ВНО КЦ ВС РФ им. М. В. Фрунзе, 2002

133. Петровский, А.В. Мотивация как проявление потребностей личности /А.В. Петровский // Общая психология. – М., 1976. – С. 110 – 129.

134. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Электронный ресурс] / П.И. Пидкасистый. – URL: [http://www.koob.ru/pidkasisty/ped\\_p](http://www.koob.ru/pidkasisty/ped_p)

135. Пилипчевская, Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно – воспитательному процессу педагогического вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Пилипчевская Наталья Викторовна. – Красноярск, 2010. – 213 с.

136. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

137. Половецкий С.Д. Развитие военно – педагогической мысли и военного образования в России во второй половине XIX — начале XX века. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 4 (53). С. 25–36;

138. Разиков, В.Н. Теоретические основы развития воли у будущих офицеров и профессиональных сержантов / В.Н. Разиков, Е.Г. Будкин. – Рязань: РВВДКУ, 2010. – 230 с.

139. Райгородский, Д.Я. Практическая диагностика. Методики и тесты. /Уч. пособие. / Самара: Изд. дом «Бахрах», 1998 – 672с.

140. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 384 с.

141. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию [Электронный ресурс] / К. Роджерс. – URL: [https://www.rulit.me/books/stanovlenie – lichnosti – vzglyad – na – psihoterapiyu – read – 405531 – 1.html](https://www.rulit.me/books/stanovlenie_-_lichnosti_-_vzglyad_-_na_-_psihoterapiyu_-_read_-_405531_-_1.html)

142. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1. – 488 с.

143. Рыжикова, Ю.А. Педагогическая поддержка формирования социального опыта подростка в кадетском училище: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыжикова Юлия Александровна – Оренбург, 2018 – 217с.

144. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

145. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико – методологический анализ [Электронный ресурс] / В.Н. Садовский. – URL: <http://www.twirpx.com/file/489034/>

146. Салимова, Т.А. Использование интерактивных методов обучения в процессе подготовки менеджеров / Т.А. Салимова // Вестник университета (Государственный университет управления). Серия: Развитие образования в области менеджмента. – 2001. – № 1(2). – С. 31 – 35.

147. Свиридов В. А. Влияние педагогических взглядов и идей отечественных педагогов на становление и развитие военного



образования во второй половине XIX — начале XX вв. // Мир образования — образование в мире. 2014. № 3. С. 35–43.;

148. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

149. Селезнева, М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Селезнева Маргарита Викторовна. – М., 2011. – 26 с.

150. Селье, Г. Стресс без дистресса [Электронный ресурс] / Г. Селье. – URL: [https://www.booksite.ru/localtxt/sel/selye\\_g/str/ess/stress/index.htm](https://www.booksite.ru/localtxt/sel/selye_g/str/ess/stress/index.htm)

151. Сетевой ресурс – Википедия. Свободная энциклопедия. Педагогика. Монтессори [Электронный ресурс] –2017. – 1с. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогика\\_Монтессори](https://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогика_Монтессори)

152. Сетевой ресурс – Мир знаний. Педагогика во все времена [Электронный ресурс] –2017. – 1с. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/173111/pedagogika-vo-vse-vremena> ;

153. Сетевой ресурс – Образовательный портал «Слово». Педагогика. Русская педагогика в XX веке [Электронный ресурс] –2017. – 1с. – Режим доступа: [http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38225.php?ELEMENT\\_ID=38225&PAGEN\\_1=4](http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38225.php?ELEMENT_ID=38225&PAGEN_1=4)

154. Сетевой ресурс – Студенческая библиотека онлайн. Выдающиеся зарубежные представители гуманной педагогики (XVIII – XX века) [Электронный ресурс] –2017. – 1с. – Режим доступа: <http://studbooks.net/18037/pedagogika/vydayuschiesya-zarubezhnye-predstaviteli-gumannoy-pedagogiki-xviii-veka>

155. Сетевой ресурс – «Суворовское движение» КРОД [Электронный ресурс] – 2018 – Режим доступа: <http://суворовское-движение.рф/vyskazyvaniya-i-aforizmy-suvorova/>

156. Сетевой ресурс – Фундаментальная электронная библиотека [Электронный ресурс] – URL <http://feb – web.ru>
157. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. д – ра пед. наук : 13.00.01 / Симонова Галина Ивановна. – Киров, 2006. – 425 с.
158. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2 – х кн. – Брянск: Изд – во Брянского гос. ун – та, 2003. – Кн.1 – 174 с.
159. Слостенин, В.А. Педагогика [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин, И. Исаев и др. – URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/slast/06.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/06.php)
160. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М. : Издат. дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000. – 242 с.
161. Слепов, В.Я. Направленность и адаптация и их учет в дисциплинированности курсантов в образовательной среде вуза / В.Я. Слепов // Вестник Санкт – Петербургского университета МВД России. – 2012. – Т. 53. – № 1. – С. 242 – 246.
162. Слободчиков, В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков. – URL: [http://www.koob.ru/slobodchikov/psy\\_human\\_education](http://www.koob.ru/slobodchikov/psy_human_education)
163. Смирнов, Н.П. Роль симуляционного обучения в формировании профессиональных компетенций у курсантов военного вуза [Электронный ресурс] / Н.П. Смирнов, В.Л. Разгонов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL: <http://science – education.ru/ru/article/view?id=25047>

164. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О.Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании. – М.: ВПО, 2000. – С. 103 – 111.

165. Собчик, Л.Н. Диагностика индивидуально – типологических свойств и межличностных отношений: практ. руководство / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 96 с.

166. Современный толковый словарь. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.

167. Соловьева, А.В. Профессионально – личностное развитие курсантов в условиях образовательной среды учреждений военной направленности: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Соловьева Алла Викторовна. – М., 2011. – 177 с.

168. Солодилова, Т.В. Педагогическая поддержка студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.0. 08 / Солодилова Татьяна Владимировна. – М., 2004. – 203 с

169. Способы совладающего поведения Лазаруса [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyttests.org/coping/lazarus-run.html>

170. Способы совладающего поведения Лазаруса [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyttests.org/coping/lazarus-run.html>

171. Старченкова, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Электронный ресурс] / Е.С. Старченкова, Н.Е. Водопьянова. – URL: <https://psychojournal.ru/books/2169-vodopjanova-n-e-starchenkova-e-s-sindrom-vygoranija-diagnostika-i-profilaktika.html>

172. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации [утверждена Указом Президента РФ от 31.12.2015 № 683] [Электронный ресурс] – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_191669/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/)

173. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – М.: Изд – во ЛКИ, 2008. – 168 с.

174. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87499>

175. Тенчурин, А.Ю. Педагогическое сопровождение социально – профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Тенчурин Анатолий Юрьевич – Челябинск, 2019 – 225с.

176. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: учеб. пособие / под ред. И.А. Алехина. – М.: Военный университет, 2003. – 377 с.

177. Теория и практика педагогического эксперимента [Электронный ресурс] / под ред. А.И. Пискунова, В.Г. Воробьева. – URL: <http://hum.edu-lib.net/pedagogika-psihologiya/piskunov-a-i-vorobev-g-v-teoriya-i-praktika-pedagogicheskogo-eksperimenta-onlayn>

178. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/>

179. Тряпицына, А.П. Педагогика / А.П. Тряпицына. – СПб.: Питер, 2018. – 420 с.

180. Тюмасева, З.И. Технологии тьюторского сопровождения / З.И. Тюмасева, Е.С. Гладкая. – Челябинск, 2017. – 93 с.

181. Уварина, Н.В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащихся в образовательном процессе / Н.В. Уварина // Вестник Южно – Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 15. – С. 34 – 36.

182. Улыбин, С.В. Динамика развития военно – профессиональной мотивации у курсантов военных институтов: дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Улыбин Сергей Владиславович. – М., 2010. – 240 с.

183. Фетискин, Н.П. Социально – психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд – во Института психотерапии, 2002. – 362 с.

184. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклоп., 1983. – 840с.

185. Харланова Е.М. Неформальное образование в вузе как фактор развития социальной активности будущих специалистов / Е.М. Харланова // Развитие непрерывного образования: материалы III Всероссийской конференции с международным участием, Красноярск, 25–26 марта 2010 года / ред. Е.Н. Белова; Красноярск. гос. пед ун – т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – С. 201–203.

186. Цилицкий, В.С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018 – 206с.

187. Чепиков В.Т. Педагогика. Краткий курс. / В.Т. Чепиков – М. «ООО» Новознание, 2003 – 173с.

188. Шадская, М. В. Формирование духовно – нравственного облика российских офицеров в XIX веке: исторический анализ: монография.: М.: Новые печатные технологии, 2014. 448 с.;

189. Шамова, Т.И. Активизация обучения студентов / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.

190. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается [Электронный ресурс] /В.Ф. Шаталов. – URL: [https://www.koob.ru/shatalov\\_viktor/experiment\\_prodoljaetsa](https://www.koob.ru/shatalov_viktor/experiment_prodoljaetsa).

191. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития [Электронный ресурс] – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya\\_fasilitatsiya\\_osobennosti\\_formirovaniya\\_i\\_razvitiya](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya_fasilitatsiya_osobennosti_formirovaniya_i_razvitiya)

192. Шипякова, А.А. Гуманизация педагогического взаимодействия в военном вузе: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Шипякова Алла Александровна. – Рязань, 2006. – 21 с.

193. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Электронный ресурс] / В.А. Штофф. – URL: <http://www.klex.ru/igu>

194. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

195. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 440 с.

196. Юрцев, И.В. Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе: автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / Юрцев Игорь Валентинович. – Кострома, 2012. – 27 с.

197. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52 – 63.

198. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд – во РБИУ, 2010. – 316 с.

199. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Электронный ресурс] / Н.О. Яковлева // Вестник Южно – Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie\\_kak\\_pedagogicheskaya\\_deyatelnost](https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie_kak_pedagogicheskaya_deyatelnost)

200. American Psychological Association. Ethical principles of psychologists // American Psychologist. – 1990. – Vol. 45. – P. 390 – 395.

201. Atkinson, J.W. Motivational determinants of risk – taking behavior / J.W. Atkin – son // Psychological Review. – 1957. – Vol. Chologocal 64. – No. 6. – 357 p.

202. Brand, C.R. Genral intelligence and personality: No relation? / C.R. Brand, V. Egan, J.J. Deajy // Current topics in human intelligence. – Norwood, N.J. : Ablex pub. Corp., 1985. – Vol. 1.

203. Charles 1, Gr. The case method at the Harvard Business School / Gr. Charles 1. – N.Y. : McGraw – Hill Company, Inc., 1954. – 280 p.

204. Compas, B.E. An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues / B.E. Compas // International Journal of Behavioral Development. – 1998. – No 22(2). – P. 231 – 237.

205. Deaux, K. Social psychology in the 90s. / K. Deaux, F.C. Dane & L.S.Wrightsman // Pacific Grove. – CA: Brooks : Cole Publishing Company, 1993. – 499 p.

206. Furnham, A. Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – London, N.Y. : Methuen, 1986. – 298 p.

207. George, R.L. Counseling: Theory and practice / R.L. George, T.S. Cristiani // 3rd Ed. Englewood Cliffs. – N.J. : Prentice Hall, 2010. – P. 232 – 238.

208. Gudykunst, W. Culture and interpersonal communication / W. Gudykunst,

209. S. Ting – Toomey, E. Chua // Newbory Park, California : Sage Publications. – Beverli Hills., 1988. – 288 p.

210. Lazarus, R. Stress, appraisal, and coping [Электронный ресурс] / R. Lazarus. – URL: <http://bookfi.net/book/1031849>

211. Silberman, M. 101 ways to make training active (Active Training Series) / M. Silberman. – Pfeiffer, 2005. – 336 p.

212. Weiner, H.B. Warm – up and sum – up / H.B. Weiner, J.M. Sacks // Group Psychotherapy and Psychodrama. – 1969. – Vol. 22. – P. 85 – 102.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

«Входная» анкета»

### ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Ф.И.О. \_\_\_\_\_, год рождения \_\_\_\_\_,  
образование \_\_\_\_\_, окончил(а) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
(высшее, сред. проф., об. ср., какое уч. завед., когда окончил)

специальность по образованию \_\_\_\_\_, место работы \_\_\_\_\_,  
занимаемая должность \_\_\_\_\_,  
стаж педагогической работы: общий \_\_\_\_\_ лет, в должности \_\_\_\_\_ лет, квалификац. разряд \_\_\_\_\_,  
последний раз был(а) на курсах в 20\_\_ году, по \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(указать на каких: по должности, проблемные)

\_\_\_\_\_  
(указать проблему, над которой работаете самостоятельно)

**Готов(а) поделиться:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Насколько Вам необходимы для успешной работы следующие знания, умения и качества личности. (Заполните колонку А, ранжировав вопросы по степени их значимости для Вашей работы).

Примечание: Вопросы к каждому потоку курсов выбираются методистом (не более 20 – 25).

<i>Знания, умения, качества</i>	А	Б	В
1. Понимание происходящих изменений в образовании			
2. Понимание норм отношений в коллективе			
3. Знание норм прав субъектов образования			
4. Умение обучить правовой самозащите			
5. Умение отстаивать свои права			
6. Умение рационально организовать свой труд			
7. Умение рационально организовать труд детей			
8. Умение формировать экономическое мышление			
9. Знание основ управления ОУ			
10. Умение управлять развитием обучающихся			
11. Умение корректировать свой стиль руководства			



<i>Знания, умения, качества</i>	А	Б	В
12. Умение развивать самоуправление у обучающихся			
13. Умение стимулировать качественную учебу			
14. Способность к творчеству			
15. Знание этнокультурных особенностей обучающихся			
16. Умение развивать творческие способности обучающихся			
17. Умение изучать ценностные ориентации обучающихся			
18. Умение формировать здоровый образ жизни обучающихся			
19. Знание воспитательного потенциала учебных дисциплин			
20. Умение формировать мотивацию учения			
21. Знание основ делового общения			
22. Умение бесконфликтно общаться			
23. Умение регулировать конфликты с коллегами			
24. Умение общаться с коллегами, руководством			
25. Знание основ психологии управления коллективом			
26. Умение изучать личность обучающегося			
27. Умение оказать помощь в самопознании, саморегуляции, самовоспитании, саморазвитии, самореализации			
28. Знание возрастных особенностей обучающихся			
29. Знание сущности современного процесса социализации и воспитания			
30. Знание личностно ориентированного подхода			
31. Знание основных положений Я-концепции личности			
32. Знание системно-комплексного подхода в деятельности			
33. Знание основных положений современных концепции			
34. Владение технологией моделирования систем образования			
35. Умение формировать коллектив обучающихся			
36. Умение работать с органами самоуправления			
37. Владение образовательными технологиями			
38. Управление потенциалом социальной среды			

2. Насколько Вы довольны своими знаниями, умениями и качествами личности. Заполните колонку Б, ранжировав вопросы.

Заполните колонку В, вычислив разность показателей в колонках А и Б ( $A-B=B$ ).

**Примечание (только для методистов занятий):** Если результат окажется отрицательным, то учитель испытывает потребность в овладении более прочными знаниями и умениями по данному вопросу.

Имеете ли индивидуальный (план) проект повышения квалификации

---

---

(да, нет)

Тема докурсовой работы

---

---

---

---

**ДИАГНОСТИКА****«Результативности форм методической работы»**

**ЦЕЛЬ:** оценить формы методической работы в образовательных учреждениях (ОУ).

Как влияют на рост вашего мастерства применяемые в ОУ формы методической работы?

Влияет скорее отрицательно – 1 балл

Не влияет никак – 2 балла

Влияет скорее положительно – 3 балла

Влияет положительно – 4 балла

Формы методической работы	Характер влияния			
	скорее отрицательно	не влияет	скорее положительно	положительно
1. Педсоветы				
2. Научно-практические конференции				
3. Семинары				
4. Деловые игры				
5. Социально-психологические тренинги				
6. Практикумы				
7. Консультации				
8. Работа в методобъединениях				
9. Самообразование				
10. Анализ администрацией занятий воспитательных дел				
11. Методические дни				
12. Предметные декады				
13. Открытые занятия коллег				
14. Собственные открытые занятия				
15. Творческие группы педагогов				
16. Неформальная помощь коллег				
17. Наставничество				
18. Конкурсы педагогического мастерства				
19. Школа передового опыта				

Примечание: Подсчитываются средний балл у каждого педагога и средний балл у всех педагогов по каждой форме и подводятся итоги.

В Приложениях предлагаем ряд тестовых испытаний, позволяющих потенциальному педагогу лучше разобраться в характеристике собственной личности. Однако не стоит забывать, что, профессиональная деятельность оказывает непосредственное влияние на личность. Изменения в личности в процессе профессиональной деятельности могут происходить стихийно, спонтанно, но могут и вполне осознанно, как результат целенаправленных действий, как результат самовоспитания ценностных ориентаций.

### **ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧУВСТВА НЕУВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ**

Наверное, не нужно особенно доказывать, как важно состояние уверенности в себе для эффективного осуществления любого вида деятельности. Причем острые уверенности или неуверенности – это, не сиюминутное состояние, в определенной мере – это черта характера, которая пронизывает любую сферу жизнедеятельности личности.

*Инструкция.* В приведенных ниже утверждениях отражаются опыт, восприятие, возможные поступки человека.

Необходимо из предложенных вариантов ответов выбрать один. Под каждым утверждением даются четыре варианта ответов, нужно выбрать только один, наиболее соответствующий вашему мнению о себе. Откровенные ответы позволят получить наиболее корректные результаты.

1. Если, в беседе у меня внезапно иссякнет тема разговора, то я чувствую себя:

- а) крайне неприятно;
- б) весьма неудобно;
- в) испытываю чувство неудобства;
- г) чуть-чуть неприятно или безразлично.

2. Часто меня мучают сомнения, не испортил ли я какой-нибудь выходкой того впечатления, которое составили обо мне окружающие:

- а) испытываю почти всегда, постоянно;
- б) случается со мной очень часто;
- в).происходит со мной не так уж редко,

---

<sup>40</sup> Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.

г) это чувство возникает у меня очень редко,

3. Если меня застали врасплох и внезапно привлекли к ответу, то я могу быть шокирован настолько, что не в состоянии спорить:

а) да, в таких случаях это бывает всегда;

б) это случается со мной очень часто;

в) бывает иногда;

г) почти никогда не случается.

4. Я чувствую, что много глупее других людей и знаю гораздо меньше их;

а) испытываю подобное чувство почти всегда;

б) очень часто;

в) иногда;

г) очень редко.

5. Я способен довольно долго скрывать свою досаду, но потом мои чувства прорываются весьма бурно:

а) да, так случается со мной очень часто;

б) это бывает со мной довольно часто;

в) иногда это со мной бывает;

г) это бывает очень редко.

6. Я чувствую себя весьма скованно в отношении с лицами противоположного пола:

а) всегда;

б) достаточно часто;

в) временами;

г) очень редко.

7. Обратиться к другому о маленьком одолжении, даже если оно не требует особого времени, мне:

а) очень трудно;

б) неудобно;

в) несколько неудобно;

г) не составляет никакого труда.

8. Критика в мой адрес создает ощущение уничтожения всех моих достижений, вместо того чтобы меня стимулировать что-либо скорректировать в своей работе:

а) почти всегда;

б) достаточно часто;

в) не так уж часто;

г) очень редко.

9. Мне кажется, что многие разочаровались бы во мне, если бы я, как это делают другие, заявил о своих мыслях и желаниях:

- а) это относится ко мне в полной мере;
- б) это относится ко мне в достаточной степени;
- в) это в некоторой степени относится ко мне;
- г) это почти ко мне не относится.

10. Потребовать от другого того, что мне причитается по справедливости:

- а) почти не в состоянии;
- б) очень редко в состоянии;
- в) иной раз удается, иногда даже часто;
- г) всегда в состоянии.

11 Я чувствую себя просто отвратительно, когда мне приходится войти в помещение, где уже собрались люди, которые меня станут рассматривать:

- а) да, это почти для меня невыносимо;
- б) это доставляет мне много хлопот;
- в) это меня немного раздражает;
- г) это вызывает у меня немного неудобств.

12. Мне кажется, что мои профессиональные способности весьма недостаточны:

- а) это ощущение у меня постоянно;
- б) оно бывает у меня очень часто;
- в) временами;
- г) почти никогда;

13. Я никогда не могу сказать нет, если речь идет о дополнительной просьбе, задании:

- а) это относится ко мне целиком и полностью;
- б) это относится ко мне во многих случаях;
- в) это бывает со мной временами;
- г) этого со мной не бывает.

14. Часто меня критикуют абсолютно несправедливо, что меня глубоко задевает:

- а) это бывает со мной почти всегда;
- б) достаточно часто;
- в) временами;
- г) довольно редко.

15. Я могу вести себя в манере мне не свойственной, если окружающие ждут этого от меня;

- а) почти всегда;
- б) довольно часто;
- в) иногда;
- г) никогда.

16. Мне очень трудно просить об одолжении, связанном с какими-либо затратами, одних людей и много легче других:

- а) это относится ко мне целиком;
- б) это бывает со мной иногда;
- в) бывает со мной очень редко;
- г) это ко мне не относится.

17. Меня очень огорчает, что из-за своей внешности я много проигрываю по сравнению с другими людьми:

- а) это относится ко мне целиком и полностью;
- б) это относится ко мне до известной степени;
- в) это относится ко мне иногда;
- г) это ко мне не относится.

18. Я мучаюсь страхами допустить такую ошибку, которая может повлечь за собой неприятные для меня последствия:

- а) постоянно;
- б) очень часто;
- в) иногда;
- г) очень редко.

19. Критику я воспринимаю только из уст очень узкого круга лиц:

- а) это касается меня целиком и полностью;
- б) это касается меня до известной степени;
- в) это касается меня в незначительной степени;
- г) это ко мне совершенно не относится.

20. В официальной обстановке (например, взаимодействие с администрацией) я чувствую себя настолько скованным, что мне не удастся правильно изложить свои требования, просьбу:

- а) почти всегда;
- б) в большинстве случаев;
- в) часто;
- г) иногда.

21. Собственное мое внутреннее Я весьма отлично от тех внешних проявлений, которые я себе разрешаю:

- а) я испытываю это почти всегда;
- б) достаточно часто;
- в) временами;

г) довольно редко.

22. Меня очень злит, что многие люди, с которыми мне постоянно приходится иметь дело, совершенно не придерживаются принятых норм, не соблюдают правил приличия и не действуют по справедливости:

а) это касается меня целиком и полностью;

б) это бывает часто;

в) это меня касается мало;

г) это ко мне не относится.

23. Когда мне приходится: отвечать на вопросы незнакомым людям или просто с ними разговаривать, я чувствую себя неуверенно:

а) почти всегда;

б) очень часто;

е) иногда;

г) очень редко;

24. Если меня в чем-либо упрекают, то я спешу со всем согласиться, вместо того чтобы спорить:

а) почти всегда

б) очень часто;

в) иногда;

г) никогда.

25. Общаясь с администрацией или другими значимыми лицами, я испытываю большое внутреннее беспокойство и стеснение:

а) это чувство развито у меня очень сильно;

б) достаточно сильно;

в) иногда бывает;

г) я его не испытываю.

26. У меня бывает неприятное чувство, что я могу сделать, сказать что-нибудь такое, из-за чего от меня отвернутся или станут презирать люди, мнением которых я дорожу:

а) очень часто;

б) довольно часто;

в) иногда;

г) не бывает.

27. Я чувствую себя обездоленным, так как имею физический недостаток:

а) это относится ко мне целиком и полностью;

б) это относится ко мне в большой степени;

в) это бывает со мной очень редко;



г) я не испытываю такого чувства никогда.

28. Даже близким людям я не могу сказать о том, что мне в них нравится:

а) это относится ко мне целиком и полностью;

б) это относится ко мне в большой степени;

в) это почти ко мне не относится;

г) это ко мне не относится.

29. Меня не удовлетворяет то обстоятельство, что обычно я остаюсь в одиночестве, стремясь придать преимущественное значение общественным и производственным делам, нежели личным:

а) это относится ко мне целиком и полностью;

б) это относится ко мне в большой степени;

в) это почти ко мне не относится;

г) это ко мне не относится.

30. Только при условии абсолютной необходимости я могу что-либо с кого-нибудь спросить и вступить с этим человеком в спор:

а) это относится ко мне целиком и полностью;

б) это относится ко мне в большой степени;

в) это почти ко мне не относится;

г) это ко мне не относится.

31. Мне хотелось бы чуть-чуть быть привлекательнее для другого пола:

а) это относится ко мне целиком и полностью;

б) это относится ко мне в большой степени;

в) это почти ко мне не относится;

г) это ко мне не относится.

32. Даже в узком кругу знакомых мне людей я чувствую себя смущенно:

а) да, это бывает со мной почти всегда;

б) это бывает со мной очень часто;

в) это бывает со мной временами;

г) это бывает со мной очень редко.

33. Если я не помогу другим людям так, как считаю необходимым, я считаю себя дурным человеком:

а) да, это обычное мое ощущение;

б) испытываю подобное чувство часто;

в) иногда;

г) очень редко.

34. Даже если я и обязан требовать от коллег или подчиненных выполнения чего-либо, этого сделать не могу:

- а) совсем не в состоянии это сделать или с большим трудом;
- б) только с трудом;
- в) испытываю некоторые трудности;
- г) не испытываю затруднений.

35. В ответ на упреки или нападки я либо уступаю и молча проглатываю обиду, либо защищаюсь резко, громким голосом. Это противоречивое поведение для меня:

- а) особенно характерно;
- б) характерно до некоторой степени;
- в) возможно;
- г) нехарактерно.

36. Обратиться к другим людям с просьбой, исполнение которой может потребовать от меня каких-либо хлопот:

- а) представляется абсолютно невозможным;
- б) связано с большими трудностями для меня;
- в) несколько затруднительно;
- г) нетрудно.

37. Скорее я откажусь от собственных планов, чем от выполнения чьей-либо просьбы:

- а) это для меня абсолютно типично;
- б) это характерно для меня в большинстве случаев;
- в) это со мной бывает;
- г) этого я о себе не могу сказать.

38. Я испытываю неудобства от того, что критические замечания, даже если поведение очень раздражает: не могу высказать человека меня

- а) это мне мешает очень сильно;
- б) сильно;
- в) чуть-чуть;
- г) нисколько.

39. Если чувствую, что во время работы меня контролируют или просто смотрят на меня, я становлюсь настолько неуверенным в себе, что начинаю допускать грубые ошибки:

- а) это происходит со мной всегда;
- б) это случается очень часто;
- в) так бывает, но нечасто;
- г) такое случается со мной, но очень редко.

40. Я очень болезненно отношусь к критике своего поведения или моего внешнего вида:

- а) да, это типично для меня;
- б) это относится ко мне в достаточной степени;
- в) такое бывает со мной довольно редко;
- г) это для меня абсолютно нетипично.

41. Даже понимая, что меня эксплуатируют:

- а) я не могу отказаться;
- б) мне очень трудно отказаться;
- в) я испытываю некоторые затруднения;
- г) я сознательно отказываюсь выполнить просьбу.

42. Разговаривая с людьми, к которым я отношусь с почтением, сам себе кажусь маленьким и ничтожным:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) иногда;
- г) редко.

43. Я очень упрекаю себя, если мне кажется, что я не обратил должного внимания на чувства другого человека или даже как-то задел его:

- а) так бывает всегда;
- б) очень часто;
- в) только изредка;
- г) очень редко.

44. Если мне предстоит публичное выступление, более всего меня страшит сказать что-то неверное:

- а) так бывает со мной всегда;
- б) так бывает очень часто;
- в) это почти ко мне не относится;
- г) это ко мне абсолютно не относится.

45. Мне кажется, что мои способности и возможности недооценивают:

- а) почти всегда;
- б) по крайней мере, часто;
- в) временами;
- г) очень редко.

46. Со мной бывает, что я могу добиться чего-либо для других и ничего для себя лично:

- а) это типично для меня;

- б) так бывает в большинстве случаев;
- в) это правильно в отношении меня лишь отчасти;
- г) я не могу так о себе сказать.

47. Человеку, которому я обязан или благодарен, я не могу отказать даже в неблагоприятный для меня момент:

- а) да, так бывает со мной всегда;
- б) так бывает со мной часто;
- в) такое бывает со мной иногда;
- г) этого со мной не бывает.

48. Все время я вижу, что окружающие не понимают моих желаний и побуждений:

- а) это относится ко мне целиком и полностью;
- б) именно так и бывает в большинстве случаев;
- в) такое бывает со мной иногда;
- г) этого со мной не бывает:

49. Опасения, что я скажу что-либо нелепое, заставляют меня быть очень сдержанным в присутствии моего шефа:

- а) это относится ко мне целиком и полностью;
- б) именно так и бывает в большинстве случаев;
- в) такое бывает со мной иногда;
- г) это со мной бывает очень редко.

50. Мне встречаются ситуации, в которых я боюсь подвергнуться обескураживающей критике:

- а) очень часто;
- б) довольно часто;
- в) иногда;
- г) редко.

51. Я избегаю вступать с кем-либо в спор, даже если это и необходимо:

- а) это для меня абсолютно типично;
- б) это характерно для меня в большинстве случаев;
- в) это со мной бывает;
- г) этого я о себе не могу сказать.

52. Я не могу обратиться с просьбой, в чем бы она ни заключалась:

- а) это для меня абсолютно типично;
- б) это характерно для меня в большинстве случаев;
- в) это со мной бывает,
- г) этого я о себе не могу сказать.

53. Если я в чем-либо себя скомпрометирую, я чувствую себя совершенно подавленно и долго не могу прийти в себя:

- а) это для меня абсолютно типично;
- б) это характерно для меня в большинстве случаев;
- в) это со мной бывает;
- г) этого я о себе не могу сказать.

54.: Если бы я только захотел, мог бы привести доказательства своих скрытых способностей, о которые окружающие вообще не подозревают, и полагаю, что мог бы сделать нечто подобное:

- а) при любом удобном случае;
- б) достаточно часто;
- в) иногда;
- г) очень редко.

55. Критика в чей-либо адрес приносит мне только неприятности:

- а) это для меня абсолютно типично;
- б) это характерно для меня в большинстве случаев;
- в) это со мной бывает;
- г) этого я о себе не могу сказать.

56. Если мне приходится воспользоваться чьей-либо помощью или кого-либо благодарить, я чувствую себя:

- а) крайне неуверенно;
- б) достаточно неуверенно;
- в) несколько неловко;
- г) без изменений.

*Обработка данных.* Количество выбранных ответов из позиций а умножается на 3, из позиций б – на 2, из позиций в – на 1, количество ответов по позиции г умножается на 0. Все суммируется.

Можно выделить десять уровней неуверенности в себе: от 0 до 28 – первый уровень, от 29 до 40 – второй, от 41 до 52 – третий, от 53 до 64 – четвертый, от 65 до 76 – пятый, от 77 до 88 – шестой, от 89 до 100 – седьмой, от 101 до 112 – восьмой, от 113 до 124 – девятый, более 125 – десятый уровень. Специальными тренингами следует заняться, если неуверенность в себе превышает четвертый уровень.

## **МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ**

Среди индивидуальных особенностей человека наиболее значимыми в совместной деятельности и личностном взаимодействии принято считать проявление темперамента, т.е. тех характеристик человека, которые свидетельствуют о динамических особенностях его нервной системы: интенсивности, направленности, темпе, ритме психических процессов и состояний. Не определяя непосредственно содержание черт личности, темперамент, однако, заметно сказывается на их формировании, в социальной перцепции и самосознании представляется значимым соотношение основных характеристик обоих типов темперамента с их психическими характеристиками: сензитивностью, активностью, реактивностью, их соотношением, типом психических реакций, пластичностью и ригидностью, экстравертированностью и интровертированностью. Экстра- и интровертированность в единстве с эмоциональными характеристиками (эмоциональной стабильностью, – тревожностью) являются важными индивидуально-идеологическими характеристиками личности.

Существует большое разнообразие методик для определения индивидуальных особенностей человека. Предлагаемые методики наименее трудоемкие, обращены к житейскому опыту и позволяют определить и, следовательно, учесть индивидуально-психологические особенности.

## МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА

Со времен Гиппократ (IY в. до н.э.) известны четыре типа темперамента: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Каждому из нас свойственно узнавать их в особенностях, обобщенных характеристиках своего поведения, причем сразу во всех четырех типах, что свидетельствует о сложности динамического рисунка нашего поведения, которое не укладывается в рамки признаков одного темперамента.

Определить основные показатели темперамента – значит получить возможность достаточно обоснованно предвидеть поведение человека в ситуациях личностного взаимодействия.

*Инструкция.* Последовательно прочтите четыре предложенных перечня характеристик поведения и отметьте знаком «+» те из них, которые свойственны вам. Отмечать нужно, сразу, не подвергая себя длительному анализу.

### **Вы – холерик, если:**

- неусидчивы, суетливы;
- невыдержанны, вспыльчивы;
- нетерпеливы;
- резки и прямолинейны в суждениях,
- решительны и инициативы;
- упрямы;
- находчивы в споре;
- работаете рывками;
- склонны к риску;
- незлопамятны и необидчивы;
- обладаете быстрой, страшной, со сбивчивыми интонациями речью;
- неуравновешенны и склонны к горячности;
- агрессивны;
- нетерпеливы к недостаткам других;
- обладаете выразительной мимикой;
- способны быстро действовать, решать;
- неустанно стремитесь к новому;
- обладаете резкими порывистыми движениями;
- ненастойчивы в достижении поставленной цели, обладаете большим запасом энергии, но расходуете ее неравномерно;

- склонны к резким сменам настроения.

**Вы – сангвиник, если:**

- веселы и жизнерадостны;
- энергичны и деловиты;
- часто не доводите начатое дело до конца;
- склонны переоценивать себя;
- способны быстро схватывать новое;
- неустойчивы в интересах и склонностях,
- легко переживаете неудачи и неприятности;
- легко приспосабливаетесь к разным обстоятельствам (к новым людям, новой обстановке);
- с увлечением беретесь за любое новое дело;
- быстро остываете, если дело перестает вас интересовать;
- быстро включаетесь в новую работу и быстро переключаетесь с одной работы на другую;
- тяготитесь однообразием, будничной кропотливой работой;
- общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми для вас людьми;
- выносливы и работоспособны;
- обладаете громкой, быстрой, отчетливой речью, сопровождающейся живыми жестами, выразительной мимикой;
- сохраняете самообладание в неожиданных и сложных ситуациях;
- обладаете всегда бодрым настроением;
- быстро засыпаете и пробуждаетесь;
- часто несобранны и проявляете поспешность в решениях;
- склонны иногда скользить по поверхности и отвлекаться.

**Вы – флегматик, если**

- спокойны и хладнокровны;
- последовательны и обстоятельны в делах;
- осторожны и рассудительны;
- умеете ждать;
- молчаливы и не любите попусту болтать;
- обладаете спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляции мимики;
- сдержанны и терпеливы;
- доводите начатое дело до конца;
- не растрачиваете попусту сил;



- строго придерживаетесь выбранного распорядка жизни, системы в работе;
- легко сдерживаете порывы;
- маловосприимчивы к одобрению и порицанию;
- покладисты, незлобивы; проявляете снисходительное отношение к колкостям в свой адрес;
- постоянны в своих склонностях и интересах;
- медленно включаетесь в работу и переключаетесь с одного дела на другое;
- ровны в отношениях со всеми;
- любите аккуратность и порядок во всем;
- с трудом приспособливаетесь к новой обстановке;
- обладаете выдержкой;
- легко переносите одиночество.

**Вы – меланхолик, если:**

- стеснительны и застенчивы;
- теряетесь в новой обстановке;
- затрудняетесь установить контакт с незнакомыми людьми;
- не верите в свои силы;
- легко переносите одиночество;
- чувствуете подавленность и растерянность при неудачах;
- склонны «уходить в себя»;
- быстро утомляетесь;
- обладаете слабой, тихой речью, иногда снижающейся до шепота;
- невольно приспособливаетесь к характеру собеседника;
- впечатлительны (иногда до слезливости);
- чрезвычайно восприимчивы к одобрению и порицанию;
- предъявляете высокие требования к себе и окружающим;
- склонны к подозрительности, мнительности;
- чувствительны и легкоранимы;
- чрезвычайно обидчивы;
- скрытны, необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями;
- малоактивны и робки;
- покорны;
- стремитесь вызвать у окружающих сочувствие и желание вам помочь.

*Обработана данных.* Подсчитайте число плюсов по каждому из типов темперамента (сумма + по холерику  $\Sigma x$ , по сангвинику  $\Sigma c$ , по

флегматику  $\Sigma\phi$ , по меланхолику  $\Sigma\mu$ ). Подсчитайте общее число плюсов по всем четырем типам (суммируйте по каждому из типов темперамента  $\Sigma\sigma$ ). Далее действуйте по формуле:

Если относительный результат положительных ответов по какому-либо типу составляет 40% и выше, значит, данный тип темперамента является у вас доминирующим.

Но не следует забывать, что понятие характер шире, чем темперамент. В деятельности проявляется наш характер, его волевые черты, целеустремленность. Однако, понимая, каким темпераментом обладают окружающие вас люди, и вы сами, можно предвосхитить реакции человека в тех или иных ситуациях, лучше разобраться в себе самом, научиться, оценивать другого не с позиции «плохой» или «хороший», а с той точки зрения, что он не такой как вы, и, может быть, поэтому для вас неудобный. В этой связи в совместном решении задач, взаимодействии важны отношения не соперничества и противопоставления, а сотрудничества, компромисса.

## МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭКСТРА- И ИНТРОВЕРСИИ

Определяя экстра- и интроверсию как индивидуальные характеристики личности, вы получите возможность проверить полученные данные по предыдущему тесту. Известно, что экстраверсия соответствует холерическому и сангвиническому темпераментам, а интроверсия – флегматическому и меланхолическому типам.

*Инструкция.* Прочитайте, предлагаемые суждения и отметьте знаком+ те из них, которые близко характеризуют ваше поведение.

*Вы – экстраверт, если:*

- можете посмотреть в один день 2 кинофильма, концерт, побывать на вечеринке, «проглотить» детектив;
- у вас масса знакомых, и число их растет;
- вам необходим поток информации. Вас волнует, почему никто не звонит, почему так тихо....;
- легко запоминаете лица, биографии, дела, хуже – формулы теории, иностранные слова;
- не можете обедать в одиночку;
- любите рассказывать анекдоты, умеете копировать людей;
- можете выступить, публичное выступление вам не в тягость;
- любите фотографировать и фотографироваться;
- знаете где, что, почему;
- легко ориентируетесь в незнакомой обстановке;
- легки на подъем;
- не прочь обсудить другого, не ради злословия, а для интереса;
- видите и одобряете лучшее, действуете по обстоятельствам;
- у вас масса замыслов, часть которых остается нереализованными;
- не понимаете людей, которые прислушиваются к своим ощущениям;
- заинтересованы во впечатлении, которое производите на окружающих, и оно вас в общем устраивает.

*Вы – интроверт, если:*

Незначительного события достаточно, чтобы ваша мысль дошла до вещей значительных;

- часто погружаетесь в воспоминания, память «разматывается» как клубок;

- одного хорошего спектакля, кинофильма вам достаточно на целый месяц;
- предпочитаете одного хорошего друга на всю жизнь; с людьми сходиться нелегко;
- лучше запоминаете смысл, чем детали;
- чем меньше новостей, тем для вас лучше, можно сосредоточиться;
- вас раздражает громкое радио;
- предпочитаете вещей поменьше, но они – одно целое с вами;
- свободно себя чувствуете только в одиночестве; не жадный, но едите в одиночку;
- вам легче в большом собрании малознакомых, чем в небольшой группе, где необходимо устанавливать много контактов;
- к новой обстановке приспосабливаетесь с трудом;
- следуете своим принципам во что бы то ни стало;
- мнительны в отношении своего здоровья, много думаете по поводу мелких самоощущений;
- способны долго биться над проблемой, углубляться;
- усматриваете двусмысленность в том, что является однозначным для других, и видите только один смысл, когда для собеседников очевиден двойной смысл;
- вам иногда говорят, что вы «не от мира сего».

Обработка данных. Если число плюсов представлено у вас в двух группах суждений одинаково, вы *амбаверт* (смешанный тип). Большинство людей относится к этому типу.

## МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ (СТАБИЛЬНОСТИ) – НЕУСТОЙЧИВОСТИ (НЕЙРОТИЗМА, ТРЕВОЖНОСТИ)

Эмоциональные характеристики человека: устойчивость, стабильность, или неустойчивость, тревожность, нейротизм, подверженность психическим травмам существенно определяют его индивидуальность и рассматривается обычно в паре с экстраверсией – интроверсией, дополняя характеристики поведения

*Инструкция.* Прочитайте предлагаемые утверждения, отметьте знаком «+» те из них, которые характерны для вас. Отвечайте быстро, не раздумывая.

- Перед тем как пойти к зубному врачу, представляю, как мне будет больно.
- Волнуюсь, когда не знаю, по какой причине меня вызвал начальник, шеф.
- Вовремя работы мне приходится сильно напрягаться.
- Мне неприятно оставаться одному.
- Возможные неприятности вызывают у меня тревогу.
- Я часто смущаюсь, и мне неприятно, если другие это замечают.
- Моя потливость усиливается, когда я нервничаю.
- Сон у меня прерывистый и беспокойный.
- Нередко у меня бывают приступы страха.
- Я часто раstraиваюсь из-за пустяков.
- Ожидание всегда неврвирует меня.
- Я не могу заснуть, если что-нибудь тревожит.
- Мои тревоги и опасения часто мешают мне думать и работать.
- Состояние моего здоровья беспокоит меня.
- Я всегда боюсь встречи с трудностями.
- Пугаюсь грозы и молнии.
- С трудом осваиваюсь в новом месте или незнакомом коллективе.
- Иногда чувствую себя беспомощным.
- Я редко бываю в хорошем настроении.

*Обработка данных.* Подсчитайте число плюсов. Каждый положительный ответ: оценивается 1 баллом. Если количество баллов превышает 10, то можно говорить о повышенном уровне тревожности.

**МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА**

Особенности характера отражаются во всех аспектах жизнедеятельности человека, поэтому разнообразные методика его определения всегда вызывали интерес. Ниже мы предлагаем одну из них.

Методика основана на определении ведущего пальца, глаза, руки и ладони. После каждого предложенного действия, необходимо записать буквенную индексацию: либо П (правый), либо Л (левый).

1. *Ведущий палец.* Переплетите пальцы рук. Если при переплетении пальцев рук «в замок» сверху окажется левый палец (Л), то это связано с эмоциональным складом личности, если правый (П) – с аналитическим.

2. *Вещий глаз.* Вытяните вперед руку с поднятым большим пальцем, посмотрите обоими глазами и зафиксируйте его положение относительно какой-либо вертикальной прямой. Затем закройте левый глаз откройте его и закройте правый. Ваш палец вытянутой руки сместится в сторону от вертикальной прямой в тот момент, когда вы будете на него смотреть ведущим глазом. Ведущий правый глаз соответствует твердому, настойчивому, порой агрессивному характеру, левый – более мягкому, уступчивому.

3. *Поза Наполеона.* Переплетите руки на груди. Рука, оказавшаяся сверху, является ведущей. Если сверху левая рука, то это указывает на склонность к кокетству, если правая – простодушие.

4. *Аплодирование.* Обратите внимание, что когда вы аплодируете, одна рука совершает удары, а другая как бы служит подставкой. Рука, совершающая удары, и является: ведущей. При совершении ударов правой рукой можно говорить об более решительном характере.

Иногда аплодирование осуществляется обеими руками, но и тогда можно определить, какое аплодирование более удобно.

Смена обычного выполнения позы. Наполеона и аплодирования происходит крайне редко. Переход от «левого» теста к «правому» соответствует серьезному настоянию, от «правого» к «левому» – более эмоциональному:

*Интерпретация.* Полученное сочетание букв П и Л соотнесите с ниже предлагаемыми интерпретациями особенностей характера.

1. ПППП – ориентация на общепринятые мнения, консервативный тип характера что обеспечивает наиболее стабильный тип поведения.

2. ППЛЛ – неуверенный, консервативный характер со слабым типом темперамента. При наличии одного («левого») теста на фоне противоположных остальных («правых») соответствующая черта характера проявляется наиболее ярко (в данном случае нерешительность).

3. ПЛЛП – такому человеку присущи способности к кокетству, решительность, чувство юмора, активность, энергичность, темпераментность, артистичность. При общении с человеком этого типа необходимы юмор и решительность, так как он не воспринимает более слабые типы характеров.

4. ПЛПП – деловой тип характера; сочетающий аналитический склад ума и мягкость (основная черта, чаще всего встречающаяся у женщин); Медленное привыкание, осторожность. Такие люди не идут на конфликт «в лоб», преобладают расчет, терпимость, замедленность в развитии отношений, некоторая холодность.

5. ППЛЛ – редкий и самостоятельный тип характера. Близок к третьему типу, но мягче, нерешительнее, менее энергичен. Некоторое противоречие между нерешительностью и твердостью характера. Высокая контактность, но медленное привыкание.

6. ПЛЛЛ – самый слабый тип характера. Очень резок. Беззащитность и слабость связаны как со способностью идти на конфликт, так и с подверженностью различным влияниям.

7. ПЛЛП – склонность к новым впечатлениям и способность не создавать конфликтов. Некоторое непостоянство, способность кокетничать на аналитическом фоне, при особой мягкости. Подобным типам характера свойственны эмоциональность, медлительность, томность, простота и редкая смелость в общении, способность переключаться на новый тип поведения.

8. ПЛЛЛ – непостоянный и независимый характер, основная черта – аналитичность в сочетании с остальными «левыми» тестами.

9. ЛППП – один из наиболее часто встречающихся типов характера с очень хорошей адаптацией к различным условиям. Основная черта – эмоциональность в сочетании с недостаточной настойчивостью в основных стратегических вопросах (например, браке). Высокая подверженность чужому влиянию. Легко контактирует практически со всеми другими типами характеров. У мужчин эмоциональность понижена, наблюдаются элементы флегматичности.

10. ЛППЛ – еще меньшая настойчивость, мягкость, уступчивость осторожному влиянию, наивность. Требует особо тщательного отношения к себе – тип «маленькой королевы».

11. ЛППП – самый сильный тип характера, трудно поддается убеждению, для этого требуется сильное разнообразное влияние. Отчетливо проявляется настойчивость, которая иногда переходит в заикание на второстепенных целях. Сильная индивидуальность, энергичность, способность к преодолению трудностей. Некоторый консерватизм из-за недостаточного внимания к чужой точке зрения. Такие люди не любят инфантильности.

12. ЛППЛ – сильный, но ненавязчивый характер, практически не поддающийся убеждению. Основная черта – внутренняя агрессивность, прикрытая внешней мягкостью и эмоциональностью. Быстрое взаимодействие, но медленное привыкание и взаимопонимание.

13. ЛЛПП – дружелюбие и простота, некоторая разбросанность интересов.

14. ЛЛПЛ – основная черта: простодушие, доверчивость, мягкость. Очень редкий тип. У мужчин практически не встречается.

15. ЛЛЛП – эмоциональность в сочетании с решительностью (основная черта), энергичность, некоторая разбросанность приводят к тому, что у подобных характеров возможны эмоциональные, быстро принимаемые, непродуманные решения. Поэтому в общении с ними важны дополнительные «тормозные механизмы».

16. ЛЛЛЛ – обладатели полного набора «левых» тестов – люди, для которых характерны способность по-новому взглянуть на вещи (актиконсерватизм), наибольшая эмоциональность, индивидуальность, эгоизм, упрямство, защищенность, иногда переходящая в замкнутость. Способность ослепительно улыбаться, которая связана с «левыми» тестами и прежде всего с левой ведущей рукой.

Желаем успехов в овладении избранной профессией, в поиске своего индивидуального идеального Я, в самоактуализации, самоопределении, в самосовершенствовании, в умении сотрудничать и эффективно взаимодействовать при решении общих задач.



Приложение 9

**Персональная карта-проект  
повышения квалификации**

Ф.И.О.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, год рождения \_\_\_\_\_, образование \_\_\_\_\_, окончил \_\_\_\_\_ (а)

\_\_\_\_\_  
специальность \_\_\_\_\_ по \_\_\_\_\_ образованию \_\_\_\_\_, место работы \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, занимаемая \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_, стаж педагогической работы: общий \_\_\_\_\_ лет, в должности \_\_\_\_\_ лет, квалификац. разряд \_\_\_\_\_, последний раз был (а) на курсах в 200\_ году, по \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(указать на каких: по должности, проблемные)

\_\_\_\_\_  
(указать проблему, над которой работаете самостоятельно)

Готов(а) \_\_\_\_\_ поделиться:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Тема \_\_\_\_\_ докурсовой \_\_\_\_\_ работы \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Индивидуальный план – проект  
повышения квалификации**

Обоснование актуальности проблемы

- насколько полно Вами изучены философские, психолого-педагогические основы данной проблемы;
- как Ваша проблема решается в передовой практике, в опыте работы коллег;

- *найти противоречия между теоретическими знаниями и практическими действиями, которые создадут проблему (преграду) на этапе развития школы, ее воспитательной системы;*

- *сформулировать тему, значимую в исследовательском, творческом плане, требующую интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.*

1. Определение конечных целей индивидуального проекта, объекта, предмета, гипотезу и методов исследования;

2. Определение практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов для себя, воспитательной системы школы.

3. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов. Разработать подробную индивидуальную программу деятельности в процессе повышения квалификации (по прилагаемому образцу):

**Образец содержательной части проекта с указанием результатов по этапам**

Этапы исследования	Задачи исследования	Рабочая гипотеза	Содержание исследования	Методы исследования	Ожидаемый результат	
					форма	содержание
1. Теоретический	Определить сущность исследуемой проблемы, понятийный аппарат Определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом.	Эффективность творческого решение Вашей проблемы будет значительно выше, если: изучена литература, проанализирован опыт, определены диалектические – связи и т. п., разработаны проект, концепция	Изучение философской, психолого-педагогической, специальной и пр. литературы	Анализ литературных источников и массовой практики, собственного опыта (подбор различных диагностических методик)	Конспект, реферат, библиографический список, текст обоснования актуальности	Основываясь на теоретическом анализе выделить уровни, показатели, критерии оценки результата
2. Констатирующий	Определить на каком уровне	Уровни сформированности	Исследование с	Метод опроса, анализ школьной	Таблицы, схемы,	Доказательство того, что

	искомые Вами качества (показатели) сформированы в Вашем коллективе	показателей находятся во взаимосвязи с практикой Вашей деятельности	применение м диагностических методик	документации, опыта работы кл. руководителей, администрации, школьного актива, родительского комитета, влияния социальной среды и пр..	статьи	определенному уровню работы соответствует уровень готовности педагога к творческой деятельности
3. Преобразующий	Разработать структуру и содержание работы, методики преодоления несоответствий между деятельностью педагога и практикой	Преодоление несоответствия требует адекватной деятельности. Разработанная методика и содержание формируют необходимый уровень решения проблемы	Разработать планы, программы реализации целей и задач исследования обучения педагогов	Контрольные срезы, анализ преобразований, нововведений (тесты, анкеты, наблюдение и др.)	Выступления перед педагогами, родителями, органами школьного самоуправления.	Программа спецсеминара для педагогов, доклады. Достаточно высокий уровень общеметодич. подготовки

Защита проекта состоялась

\_\_\_\_\_

(дата)

Замечания и дополнения к проекту

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Фасилитатор курсов \_\_\_\_\_

Заключение по итогам курсовой работы:

Мною,

\_\_\_\_\_

(Ф.И.О. обучающегося)

представлены результаты курсовой работы по индивидуальному плану-проекту (подробно указать, что именно).

Защита курсовой работы по теме: (указать тему) состоялась «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ года. В обсуждении работы приняли участие \_\_\_ человек.

Замечания (рекомендации) по итогам защиты (указать какие):

Общее заключение (защита прошла удовлетворительно, неудовлетворительно).

Фасилитатор курсов:

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ года.

## Терминологическая система учебно-методического пособия

Терминологическая система монографии строилась с учетом следующих главных групп:

1. Общие термины
2. Термины теории систем
3. Термины теории синергетики
4. Термины теории аксиологии
5. Термины теории андрагогики
6. Термины теории акмеологии
7. Термины теории деятельности

### 1. Общие термины

*Атрибут* – существенный признак, постоянное свойство чего-либо, неотъемлемая принадлежность предмета.

*Атрибутивный* – определительный, относящийся к определению, употребляющийся в качестве определения.

*Верификация* – «верификация [фр. *verification* < лат. *verus* истинный + *facere* делать] – 1) проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путем»; 2) в современной философии *неопозитивизма* – принцип опытной проверки, согласно которому истинность каждого утверждения о мире должна быть, в конечном счете, установлена путем его сопоставления с чувственными данными, «непосредственным опытом».

*Гипотеза* – предположение о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели.

*Группы жужжания* – небольшие группы, создаваемые в ходе совещания, семинара, собрания для обсуждения отдельных вопросов. Свое название получили по аналогии с ульем: когда небольшие группы одновременно работают в одной аудитории, гул голосов напоминает жужжание пчел. Дробление на группы жужжания способствует расширению проблематики, точек зрения и вовлечению в работу всех членов коллектива, отражению в решениях интересов и мнений каждого участника совещания.

*Интеллектуальный* – осознание оснований и способов умственных действий: о чем я думал, как я думал (какие операции я проделал);

*Интерактивное обучение* (Interactive learning) обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на межличностном взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии.

*Интерактивное общение* предполагает выработку тактики и стратегии взаимодействия. Это организация совместной деятельности людей. Основными видами интерактивного общения являются кооперация и конкуренция.

*Интерактивные методы обучения* – это методы взаимодействия с коллегами, с опытом, служащим центральным источником учебного познания (М.В. Кларин), способствующие установлению межличностных отношений в группе, интенсивному усвоению материала и активному участию субъекта учебной деятельности; это система научно обоснованных действий участников процесса социально-психологического взаимодействия (интерактивное общение и интерактивный диалог), осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.

*Концепция* – ведущий замысел, конструктивный принцип, система взглядов, теоретическое осмысление проблемы, теория, на которых предполагается строить учебный процесс – необходимый компонент и показатель эффективности повышения квалификации педагогов. «Концепция – это подход, угол зрения, определенный взгляд на предмет исследования, т.е. связь понятий, какой она представляется сознанию ученого».

*Личностный* – переосмысление человеком стереотипов своего опыта и личностной позиции: как я себя чувствовал, как я себя вел, как мой прошлый опыт влиял на мои действия, мысли и чувства, как я изменялся.

*Методологический подход* – принципиальная методологическая ориентация исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта) понятия или принцип, руководящий стратегией исследования.

*Мониторинг* – процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность

определенных ключевых показателей.

*Память группы* – зафиксированные на больших листах, крупно написанные и помещенные на обозримом месте высказывания, мнения, решения участников совещания, собрания, семинара. Она помогает всем помнить содержание и последовательность дискуссий, решений коллектива.

*Повышение квалификации* – обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации (Э.М. Никитин).

*Система повышения квалификации педагогических кадров* – упорядоченная совокупность учреждений и организаций (институты усовершенствования учителей; факультеты повышения квалификации организаторов образования; рай(гор)методкабинеты; районные, межшкольные и школьные методические объединения и т.д.), целью которых является непрерывное совершенствование теоретической подготовки, профессионального мастерства, расширение культурного кругозора учителей, руководителей школ, работников органов управления образованием, использование и внедрение достижений педагогической науки, передового опыта в соответствии с задачами, поставленными перед школой» (П.В. Худоминский).

*Среда* – все то, что взаимодействует с человеком и как организмом, и как личностью (Ю.С. Мануйлов).

*Среда социальная* – вид среды, классификация проявлений которой укладывается в следующую схему: 1. по виду общности; 2. по виду группы; 3. по формирующемуся воздействию; 4. по доминирующему воздействию на форму сознания; 5. по возрасту; 6. по отношению к ней; 7. по социальной направленности; 8. по степени контактов (Ю.С. Мануйлов).

*Ядро педагогической концепции* – система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику.

## **2. Термины теории систем**

*Педагогическая система* – множество структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования подрастающего поколения и взрослых людей» (Н.В. Кузьмина).

*Связь* – взаимозависимость или взаимодействие между объектами или процессами.

*Система* (с гр. *systema* целое, составленное из частей; соединение) трактуется: 1. как множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, принципов, знаний и т.д.), представляющее собой определенное целостное образование, единство; 2. порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательностью действий.

*Системное исследование* – исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования.

*Системный подход* – направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Методологическая специфика его определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» (Ю.А. Конаржевский).

*Системообразующий фактор* – первопричина образования, определенного целого из совокупности элементов (Ю.А. Конаржевский).

*Структура системы* – совокупность взаимосвязанных взаимодействующих элементов; способ, при помощи которого эти элементы связаны между собой, характер их связи (Ю.А. Конаржевский).

*Функциональные компоненты* – устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обеспечивающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнеспособность, выживаемость (Ю.А. Конаржевский).

*Элемент системы* – минимальный компонент, минимальная единица системы, имеющая предел делимости в рамках данной системы и «максимальный предел делимости – именно и только в этой системе» (Ю.А. Конаржевский).

### **3. Термины теории синергетики**

*Аттрактор* – предельное состояние, достигнув которого система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. Аттракторы существуют до тех пор, пока в систему подается поток вещества, энергии, информации, новации, инновации – так называемые диссипативные (рассеивающие энергию, информацию) структуры далекие от равновесия.



*Аттрактор* (близко к понятию «цель») – это относительно конечное, устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе все множество «траекторий» движения (развития) системного объекта (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский), весь возможный набор относительно устойчивых состояний системы, которые могут реализоваться в зависимости от тех или иных начальных условий.

*Бифуркация* – разветвление старого качества на конечное множество вполне определенных потенциально новых качеств. Это так называемая *нелинейность первого рода*, которая придает процессу самоорганизации с самого начала неоднозначный («стохастический») характер. Переход социальной системы от одного состояния к другому требует выбора из множества возможных новых структур какой-то одной».

*Бифуркация* (в переводе с латинского языка означает «раздвоение») – разветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы.

*Детектор* (detector открыватель), выбирающий из тезауруса определенную бифуркационную структуру и тем самым превращающий ее из возможности в действительность.

*Диссипативная система* в социальной синергетике рассматривается лишь при условии постоянного обмена со средой энергией и информацией, посредством которого система поддерживает свою упорядоченность за счет усиления беспорядка во внешней среде.

*Диссипативные системы* – механические системы, полная энергия которых (сумма кинетической и потенциальной энергий) при движении убывает, переходя в другие виды энергии, например, в теплоту, т.е. происходит диссипация энергии.

*Диссипативные структуры* (понятие, введенное И.Р. Пригожиным) – это новые структуры, возникающие в системе при удалении ее от состояния равновесия и рассеивании свободной энергии.

*Диссипация* (лат. dissipatio рассеивание) трактуется как: «1) диссипация энергии – переход энергии упорядоченного движения (например, энергии электрического тока) в энергию хаотического движения частиц (теплоту); 2) диссипация атмосферы – постепенное улетучивание газов атмосферы (Земли, других планет и космических тел) в окружающее космическое пространство».

*Нелинейность* – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов

ответных реакций системы на воздействия извне.

*Неравновесность* – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия, т.е. устремленность к бифуркациям, самоорганизации.

*Открытость* – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией.

*Принцип согласия* (коммуникативности, диалогичности) в социальной синергетике означает, что «бытие как становление формируется и узнается лишь в ходе диалога, коммуникативного, доброжелательного взаимодействия субъектов и установления гармонии в результате диалога. Один из источников принципа согласия – принцип конвенциональности в научном познании.

*Принцип становления* в синергетике утверждает, что «главная форма бытия – не ставшие, а становящиеся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные, эфемерно-дробные образования». Становление выражается через две свои крайности – хаос и порядок. *Хаос* – основа сложности, случайности, творения-разрушения, конструкции-деконструкции. *Порядок* – основа простоты, необходимости, закона, красоты, гармонии.

*Резонанс* – отзвук, отголосок.

*Синергетизм для педагогических систем* – это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающей их переход от развития к саморазвитию.

Синергетика – «энергия совместного действия» (от греч. «син» – «со-» «совместно» и «эргос» – «действие»); синергизм, синергия (греч. *synergeia* сотрудничество, содружество, совместное действие); синергия – совместное действие; взаимодействие различных потенциалов или видов энергии в целостном действии; в социологии понятие трактуется как совместный труд во всех областях человеческой жизни как основа общества. По современным понятиям синергизм – это эффект повышения результативности за счет использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности.

*Случайность* – синергетика полагает, что в мире возможны различные варианты и направления развития событий, и большую роль

играет случайность.

*Социальная синергетика* – отрасль науки, исследующая закономерности социальной самоорганизации, т.е. взаимоотношения социального порядка и социального хаоса и дающая представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации.

*Тезаурус* составляет множество возможных диссипативных структур, возникающих потенциально в недрах данной актуально существующей структуры как результат соответствующей бифуркации. В роли детектора (detector открыватель), выбирающего из тезауруса определенную бифуркационную структуру и тем самым превращающего ее из возможности в действительность, выступает внутреннее взаимодействие элементов социальной системы.

*Точки бифуркации* – состояния неустойчивости, выбора (буквально двузубая вилка, по числу альтернатив, которых может быть и не две), они неперемненны в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым. Значимость точек бифуркации в том, что только в них можно несиловым, информационным способом, т.е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу. На жизненном пути каждого из нас очень много точек бифуркаций, выбора, осознанных и неосознанных.

*Флуктуация* (с лат. «колебание») – это случайное отклонение (изменение) величин, характеризующих систему, от их средних значений, ведущее при определенных условиях к образованию новой структуры и системного качества, т.е. к возникновению новой системы.

*Эмерджентный* – возникающий внезапно; философская гипотеза, рассматривающая развитие как скачкообразный процесс, при котором возникновение новых, высших качеств обусловлено сверхъестественными, непознаваемыми причинами и силами.

*Энтропия* – поворот, превращение; мера неопределенности случайной величины; степень хаотичности, неупорядоченности, беспорядка в чем-либо или где-либо.

#### **4. Термины теории аксиологии**

*Аксиология* – научное направление, исследующее природу ценностей.

*Аксиология* – философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении

ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития.

*Терминальные ценности* – ценности цели; *инструментальные* – ценности средства.

*Ценностные ориентации* – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Совокупность сложившихся и устоявшихся ценностных ориентаций, образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

*Ценность* – термин, широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

*Экзистенциальные ценности* – ценности, регулирующие отношения педагога в процессе его взаимодействия с субъектами деятельности в образовательном процессе («я-ты»): ценности-«опоры», подтверждающие и утверждающие профессиональную состоятельность личности педагога; ценности-средства, определяющие содержание коммуникативных и интерактивных действий педагога в решении профессионально образовательных задач.

## **5. Термины теории андрагогики**

*Андрагогика* – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы (С.И. Змеев).

*Андрагогика* (от греч. *анег*, *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж; *аго* – веду) – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

*Андрагогическая модель* обучения основывается на ведущей роли обучающегося в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый) (С.И. Змеев).

*Внеформальное образование* (*non-formal education*) – организация обучения, характеризующаяся двумя из перечисленных выше параметров:

овладением систематизированными знаниями, умениями, навыками и качествами; целенаправленной деятельностью обучающихся (С.И. Змеев).

*Дебрифинг* – процесс извлечения информации и инсайтов из анализа игрового занятия или отдельного вида деятельности. Это процесс, обратный инструктажу: если инструктаж (брифинг) – это введение в игру, то дебрифинг – это выведение из игры. *Альтернативные термины:* «обработка», «обзор», «рефлексия».

*Непрерывное образование* – это систематизированное, целенаправленное обучение человека, организуемое на протяжении его жизни (С.И. Змеев).

*Непрерывное обучение* – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека (С.И. Змеев).

*Неформальное образование (informal education)* – неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. (Строго говоря, этот вид обучения нельзя отнести к образованию. Неформальное образование, как правило, осуществляют неправительственные общественные организации, движения, фонды, общества и т.п.) (С.И. Змеев).

*Образование взрослых* означает весь комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техническую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию, или изменяют свои взгляды или поведение в перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии».

*Особенность* образовательного процесса обучения взрослых в ходе занятий – перенос слушателями акцента с мотива приобретения новых знаний в надежде когда-то их использовать на мотив применение знаний, своего и чужого опыта для решения реальных личностных и профессиональных проблем.

*Педагогическая модель* обучения, когда доминирующее положение занимает обучающий. Он определяет все параметры процесса обучения:

цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения (С.И. Змеев).

*Формальное образование (formal education)* – это обучение 1) в специально предназначенных для этого учреждениях; 2) специально подготовленным персоналом; 3) ведущее к получению общепризнанного документа об образовании; 4) систематизированным знаниям, умениям, навыкам и качествам; 5) характеризующееся целенаправленной деятельностью обучающихся (С.И. Змеев).

## **6. Термины теории акмеологии**

*Акмеология* – наука, изучающая закономерности (пути) достижения специалистом максимального совершенства во всех видах профессиональной деятельности, мотивы стремления к акме (достижения максимального социального статуса и помогающая педагогу осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления).

*Акмеология* (от *акте* – в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора и *логия* – от греческого *logos* – учение), наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной зрелости. Понятие «акмеология» в научный оборот ввел Н.А. Рыбников (1928), обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости.

*Катаболе* – противоположное движение в сторону наибольшего упадка (от греч. *katabole* – скатывание вниз), указывающего, что возникает не только проблема достижения акме, но и выхода из катаболе (преодоления катаболе, т.е. кризисного состояния).

*Компетентность* – осведомленность; понятие «компетентность» ближе к понятию «функция», «назначение».

*Компетенция* трактуется как 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; *полномочия; компетентный* – значит осведомленный, полномочный.

*Креативная акмеология*, предметом которой является «изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелости взрослой личности».

*Множественность акме*. Выход из катаболе предполагает переход к новому акме. Таким образом, возникает проблема множественности акме, множественности достижения вершин в профессиональной деятельности.

*Педагогическая акмеология* – наука о проникновении в закономерности самодвижения педагога к вершинам профессионального мастерства. (А.З. Рахимов).

*Предмет педагогической акмеологии* – моделирование вершин индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач (А.З. Рахимов).

*Синергетическая акмеология.* «Предметом этой науки должно быть исследование закономерностей достижения произвольной социальной системой максимального совершенства путем самоорганизации».

### **7. Термины теории деятельности**

*Атрибуты фасилитации:* 1. деятельность, 2. субъект, 3. функция, 4. мотив, 5. цель, 6. способ, 7. предмет, 8. метод, 9. средства, 10. результат.

*Группы жужжания* – небольшие группы для обсуждения отдельных вопросов, когда небольшие группы одновременно работают в одной аудитории, гул голосов напоминает жужжание пчел. Группы жужжания способствуют расширению точек зрения и вовлечению в работу всех членов коллектива, учета интересов и мнений каждого участника курсов.

*Действие* – относительно законченный элемент деятельности. Действия выступают структурными элементами деятельности в ее процессуальном понимании.

*Деятельностный подход* – теоретико-методологическая стратегия исследования, предполагающая описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

*Деятельность* – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности». А.Н. Леонтьев называл деятельность единицей жизни, опосредованной психическим отражением». Деятельность – специфически-человеческий способ отношения к миру... в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности.

*Диалог* – обсуждение проблемы, рассмотрение проблемы с разных точек зрения, нацеливание на то, что происходит.

*Коучинг* – это искусство создания с помощью беседы и поведения среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям так, чтобы оно приносило удовлетворение; это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию

другого человека (Майлз Дауни (англ. Myles Downey), «Эффективный Коучинг»); это длящиеся отношения, которые помогают людям получить исключительные результаты в их жизни, карьере, бизнесе или в общественных делах. Посредством коучинга клиенты расширяют область познания, повышают эффективность и качество своей жизни.

*Коучинг* – это система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Четыре базовых этапа *коучинга*: постановка цели, проверка реальности, выстраивание путей достижения и, собственно, достижение (он ещё именуется этапом воли). По области применения различаются *карьерный коучинг*, *бизнес-коучинг*, *коучинг личной эффективности*, *лайф-коучинг*. По участникам коучинга различаются *индивидуальный коучинг*, *корпоративный (групповой) коучинг*. По формату, различаются *очный* (личный коучинг, фотокоучинг) и *заочный* (интернет-коучинг, телефонный коучинг) виды коучинга (Википедия).

*Ориентировочная основа действий* – совокупность всех необходимых свойств педагога, установок и обстоятельств, обеспечивающих сознательный выбор действий и правильное их осуществление.

*Педагогическая деятельность* – профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития (Н.В. Кузьмина).

*Предмет деятельности* отвечает на вопрос «Из чего может (должен) быть (или уже) реально получен результат (продукт) предвосхищенный его образом (целью)? [5].

*Продукт деятельности* – конечное состояние ее предмета, т.е. то, во что он (предмет) превращается после того, как с ним произойдут преобразования, изменения, трансформации и т.п..

*Процесс деятельности* раскрывает содержание категории деятельности в совокупности с тремя другими понятиями «субъект», «предмет» и «результат». В свою очередь содержание понятия «процесс» раскрывается через две абстракции – «метод» и «средство». Метод осознается как совокупность всех промежуточных состояний «предмета» деятельности. Метод – это кинематика процесса деятельности. *Средство деятельности* – все материальные условия, необходимые вообще для того, чтобы процесс мог совершаться.



*Рекордер* – человек, который пишет на больших листах бумаги ключевые идеи дискуссии, ведет записи так, чтобы все участники совещания, собрания, семинара видели основные положения обсуждаемого. Он нейтрален, объективен, при записи использует выражения участников мероприятия. Его функция – создавать «память группы».

*Рекурсия* (англ. *recurrence* – повторение) – одна из техник в фасилитации, суть которых в том, чтобы повторно делать или говорить одно и то же. Например, можно снова и снова задавать один и тот же вопрос. Не из-за того, что не получен ответ, а для того чтобы извлечь все возможные ответы на вопрос (Флеминг Фанч).

*Рефлексия* – (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад) 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) (философское) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. В рефлексии выделяются 2 аспекта: Рефлексия позволяет многократно увеличить результативность работы на семинаре, так как поднимает человека до осознания собственной и коллективной только что произведенной деятельности. Она помогает осознать метод, который привел к активному познанию и к успеху, к позитивным результатам, осознать механизмы успеха и выявить причины ошибок, как в содержании, так и в способах общения. Она постоянно ведет личность и группу к осознанию собственных конкретных способов деятельности, к их систематизации и обобщению, отказу от нерезультативных приемов и подходов, что в итоге является гарантией развития.

*Способ деятельности* приобретает строгое смысловое и функциональное предназначение: оно призвано обеспечить отражение в сознании субъекта собственно процесса деятельности с достаточной степенью его детализации, предполагает критический анализ им самим его же собственных умений и навыков, обеспечивающих выполнение процесса деятельности.

*Структура деятельности* – совокупность и взаимосвязь действий, осуществляемых с момента принятия цели до ее достижения.

*Субъект деятельности* – индивид (группа, коллектив), который отдает себе отчет в мотивах, целях и способах предстоящей деятельности, готов их реализовать.

*Фасилитатор* (от английского *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать, сопровождать) – специалист, который помогает другим людям (клиентам) проходить процессы личного развития; ведущий

совещания, семинара, собрания. Его роль заключается в помощи группе в достижении целей, запланированных результатов, в создании благоприятной для результативности атмосферы проведения мероприятия. Фасилитаторов можно называть консультантами, терапевтами (Флеминг Фанч).

*Фасилитация* – от английского to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия; специфический вид деятельности методиста (преподавателя) курсов; человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал.

*Цель деятельности* – это идеальное предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия.

*Эссе* – краткий очерк, трактующий социальные, литературные, философские и другие проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме.

**Р.С. ДИМУХАМЕТОВ  
А.В. ОБРЕЗКОВ**

Методические рекомендации по подготовке офицеров к педагогическому сопровождению курсантов военной образовательной организации высшего образования МО РФ / Предисловие и общ. редак. начальника Казанского ВТКУ генерал-майора Кулакова К.Д. / Рецензент: Уткин В.Е., доктор пед. наук, проф. КВТКУ: Димухаметов Р.С., Обрезков А.В. // Уч. метод. пособие // Р.С. Димухаметов, А.В. Обрезков: под ред. Кулакова К.Д. – Казань-Челябинск, 2020.-ООО ИД "МедДок", – 217 с.

**Учебно-методическое пособие**

---

Подписано в печать 19.11.2020 г. Формат 60x90/16  
Усл. печ. л.13,56. Тираж 300 экз.

ООО ИД "МедДок"

тел.:+79600571575, +79050384569, +7 843 259-56-48

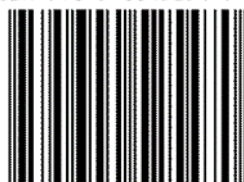
e-mail: meddokbook@mail.ru; [meddok2005@mail.ru](mailto:meddok2005@mail.ru)

420012, г. Казань, ул. Бутлерова, 36 (Муштари, 11).

<https://xn--d1aabwqr.xn--p1ai/>

Корреспонденцию высылать на адрес: 420012, г. Казань, а/я 286

ISBN 978-5-6045254-7-0



9 785604 525470