



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГУ»)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Управление эмпатийной подготовкой студентов педвузов

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) программы магистратуры
Образовательный менеджмент

Проверка на объем заимствований:
34,24 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«17» ноября 2017 г.
кафедры педагогики и психологии
Е.В.Гнатышина

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-318-159-2-1
Шкитина Анна Андреевна

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Большакова Земфира Максеевна

Челябинск
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретико-методологические основы становления и развития проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза	
1.1 Культурно-исторические предпосылки становления проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза	13
1.2 Теоретико-методологические аспекты становления и развития проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза	20
1.3 Методологические подходы к управлению эмпатийной подготовкой студентов педвуза	24
1.4 Модель управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза	32
Выводы по первой главе	40
Глава II. Экспериментальная работа по реализации организационно-педагогических условий, способствующих формированию эмпатийной компетентности у студентов педвуза	42
2.1 Мониторинг сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза	43
2.2 Констатирующий этап эксперимента	49
2.3 Формирующий этап эксперимента	52
2.4 Обобщающий этап эксперимента	67
Заключение	74
Библиография	75

ВВЕДЕНИЕ

В свете процесса реформирования, охватившего Европу и отразившегося в «Болонском процессе», поднимается вопрос о качестве образования в России и соотношении его с европейскими стандартами. Болонская Декларация, являясь частью процесса формирования единого европейского образовательного пространства, и представляя международную интеграцию высшего образования, делает акцент не только на контроле качества образования, но и изменении парадигмы образования, в основе которой – «компетентная» модель специалиста.

Переворот, совершающийся сегодня в учебно-воспитательном процессе, состоящий в смене ключевых педагогических позиций и модификации теоретической картины воспитания как психолого-педагогического феномена, породили новые характеристики воспитательного процесса, являющиеся производными от ряда принципов. Среди них можно назвать принцип ориентации на общечеловеческие ценности, принципы субъектности и принятия ребенка как данности, которые требуют от педагога инициирования в ребенке способности быть субъектом собственных действий и наполнения взаимодействия с детьми ценностным содержанием, ориентированным на такие высшие ценности общечеловеческой культуры, как жизнь, человек, познание, общение. В основе такого общения лежит эмпатия учителя, которая помогает принимать личность воспитанника как данность, сохранять неповторимые проявления этой личности, ее уникальные черты.

Понимание состояния другого человека, сопереживание ему приводит к развитию продуктивных отношений между людьми, позволяет наметить гуманные пути взаимодействия с другими. В конечном итоге гуманистическая направленность эмоционального отклика преобразует внутренний мир личности, позволяет регулировать свое поведение и видеть эмоциональное богатство окружающих людей. Таким образом, эмпатия является одним из важнейших источников развития личности.

Педагог постоянно оказывается перед необходимостью Педагог

постоянно оказывается перед необходимостью изучения своего воспитанника. Во время общения педагог не всегда может с помощью анализа определить причины того или иного поступка ребенка, очень часто дети дают о себе заведомо ложную информацию, пытаются скрыть свою индивидуальность. Педагогу в этом случае не может помочь ни логика, ни психолого-педагогические знания, ни воображение. Единственное, на что он может положиться – это эмпатия, являющаяся средством отражения другого человека. В этой связи для будущего педагога необходимо научиться вносить элементы эмпатии в педагогическую действительность. Эти тенденции актуализируют проблему управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза. Эмпатия не образуется в результате стихийного процесса, ее формирование требует специальной подготовки. Именно она позволяет педагогически грамотно, технологично строить образовательный процесс, позволяющий достигнуть высокого уровня качества образования.

Активные исследования, направленные на разработку сущности понятия «эмпатия», ведутся с начала XX века. Эмпатия рассматривается в качестве регулятора взаимоотношений между людьми в обществе, основы совести, альтруизма, справедливости (А. Смит, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр и др.); как первичная эмоция, естественное свойство человека испытывать потребность в благополучии другого (Т. Рибо, В. Штерн, К. Юнг и др.); эмпатия лежит в основе теории вчувствования и является специфическим видом познания сущности предмета или объекта (Т. Липс, Э. Титченер и др.); эмпатия представляется в качестве основного «инструмента» психологии и психотерапии, в частности, психоаналитического исследования (З. Фрейд, К. Роджерс, Х. Кохут, К. Ясперс, Р. Гринсон, М. Мид и др.); характеризуется как сложный психологический процесс и системообразующий фактор, феномен, представляющий эмоциональные, когнитивные и поведенческие умения, навыки и способности человека (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Юсупов и др.).

Однако, несмотря на большой интерес ученых и имеющиеся на данном

этапе результаты, проблема управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза не решена в достаточной степени. Основными причинами этого являются:

- отсутствие единой трактовки педагогической эмпатии, которая бы соответствовала современным представлениям о данном феномене как базовой составляющей подготовки будущего учителя;
- неразработанность модели управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, основанной на теоретико-методологических подходах, способствующих функционированию этой модели;
- неразработанность управленческого аспекта эмпатийной подготовки на методико-технологическом уровне;

Итак, **актуальность** настоящего исследования определяется:

1) изменением образовательного контекста, определяющегося процессами гуманизации и демократизации; 2) неразработанностью концептуальных оснований управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической сторон процесса подготовки; 3) недостаточной разработанностью мониторинга эффективности процесса управления эмпатийной подготовкой.

На основании анализа существующих исследований эмпатийной подготовки студентов педвуза, а также собственного поиска в данном направлении была сформулирована **проблема исследования**. Ее суть заключается в необходимости разрешения **противоречия** между возросшей потребностью педагогической теории и практики в качественном управлении эмпатийной подготовкой студентов педвуза, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью теории, приспособленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса, с другой стороны.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловила выбор **темы**

исследования: «Управление эмпатийной подготовкой студентов педвуза».

Цель исследования – разработать и апробировать систему управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

Объект исследования – профессионально-педагогическая подготовка студентов педвуза.

Предмет исследования – процесс управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

Ход исследования определялся следующей **гипотезой**: процесс управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза станет более эффективным, если:

– на основе системного, деятельностного, коммуникативно-партисипативного и компетентностного подходов будет построена компетентностная модель управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза;

– реализация модели будет проходить на фоне следующих педагогических условий: 1) создание внешней и внутренней информационно-педагогической среды эмпатийной подготовки студентов педвуза; 2) разработка содержательно-смыслового обеспечения эмпатийной подготовки будущего учителя, основанного на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях.

В соответствии с целью и гипотезой ставились **задачи**:

1) систематизировать, уточнить и расширить понятийный аппарат проблемы исследования;

2) проанализировать эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к процессу управления эмпатийной подготовкой студентов педвузов для определения стратегии его совершенствования;

3) построить и теоретически обосновать модель управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза;

4) выявить комплекс педагогических условий эффективности

управления эмпатийной подготовкой;

5)осуществить практическую реализацию системы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

Общей теоретико-методологической основой исследования послужили идеи и положения, разработанные в *теории систем* (В.Г. Афанасьев Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин и др.); *деятельности* (А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Швырев и др.); *моделирования* (И.В. Бестужев-Лада, М. Вартофский, Б.А. Глинский, В.В. Давыдов, Д.Г. Левитес, Е.П. Никитин, В.А. Штофф и др.); *управления* (В.Г. Афанасьев, А.М. Баскаков, М.М. Поташник, С.А.Репин, Е.В. Яковлев и др.) *общей и профессиональной педагогики* (А.Ф. Аменд, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, З.М. Большакова, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и др.); *педагогических систем* (С.И. Архангельский, А.И. Берг, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Т.А. Талызина, З.И. Тюмасева и др.).

Исходя из цели и задач исследования были определены следующие методы исследования:

Теоретические методы: а) историко-педагогический анализ; б) теоретико-методологический анализ; в) понятийно-терминологический анализ; г) прогнозирование и перспективное планирование и др.

Эмпирические методы: а) анализ нормативно-правовых документов в области образования; б) исследование и обобщение эффективного опыта и массовой практики подготовки и переподготовки специалистов в отечественной и зарубежной высшей школе; в) констатирующий эксперимент; г) формирующий эксперимент; е) наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка; ж) статистические методы и др.

Исследование состояло из четырех этапов и проводилось с 2015 года. Базой исследования являлись Челябинский государственный педагогический

университет г. Челябинска. Всего было охвачено 60 студентов, 8 преподавателей вуза.

На первом этапе (сентябрь-январь 2015 гг.) выявлялась актуальность выбранной для исследования темы, определялись цель и задачи, объект и предмет исследования, формулировалась гипотеза, намечались методы исследования. *На втором этапе* (февраль-июнь 2016 г.) выявлялись культурно-исторические предпосылки становления проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, осуществлялся поиск соответствующих теоретико-методологических подходов, выявлялось состояние проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза в научной литературе и педагогической практике, определялись ключевые позиции исследования, его понятийно-категориальный аппарат, анализировались и экспериментально проверялись отдельные процедуры процесса управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза. Кроме того, проводилась теоретико-методологическая и методико-технологическая разработка системы управления эмпатийной подготовкой, обоснование ключевых положений, их апробация и экспериментальная оценка при организации процесса управления эмпатийной подготовкой. *На третьем этапе* (июль 2016 – январь 2017 гг.) определялись возможности верификации построенной системы, разрабатывались критерии качества процесса и результата управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, выявлялись педагогические условия ее эффективности и проводилась их апробация в образовательном процессе высшей школы. *Четвертый этап* (февраль-июнь 2017 г.) включал итоговую обработку результатов теоретико-экспериментальной работы, уточнение выводов, внедрение основных положений исследования в практику работы высшей педагогической школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Система управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза базирующаяся на идеях системного, деятельностного, коммуникативно-партисипативного и компетентностного подходов. Ее ключевыми

компонентами являются:

– понятийный аппарат – терминологическая система, обеспечивающая однозначное понимание ее содержания и фиксирующая принципиальную авторскую позицию по ключевым понятиям;

– теоретико-методологические основания – совокупность теоретико-методологических подходов к исследованию эмпатийной подготовки студентов педвуза, в которой системный подход выступает общенаучной основой, деятельностный – теоретико-методологической стратегией, а коммуникативно-партисипативный и компетентностный подходы – практико-ориентированной тактикой;

– содержательно-смысловое наполнение – компетентностная модель, отражающая особенности управления эмпатийной деятельностью студентов педвуза.

2. Эффективность эмпатийной деятельности обеспечивается комплексом педагогических условий, включающих создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для формирования эмпатийной компетентности будущего учителя, разработку содержательно-смыслового обеспечения управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, основанного на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях. Данные условия отражают основные положения системы эмпатийной подготовки студентов педвуза и экспериментально обеспечивают ее верификацию.

Научная новизна исследования определяется:

1) представлением историографии проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, выявлением этапов ее становления и определением культурно-исторических предпосылок, отражающих перспективы развития феномена «эмпатия» в педагогике;

2) разработкой и обоснованием системы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, включающей общие положения, понятийный аппарат, теоретико-методологические основания и

содержательно-смысловое наполнение;

3) выявлением условий эффективности управления эмпатийной подготовкой, включающего создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза, разработку содержательно-смыслового обеспечения управления эмпатийной подготовкой будущего учителя, основанного на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях, в частности:

4) разработкой аппарата экспертного оценивания эмпатийной компетентности, методики оценки качества эмпатийной подготовки студентов педвуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1) исследована проблема управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза на теоретико-методологическом, методическом и практико-технологическом уровнях;

2) уточнен и систематизирован понятийный аппарат проблемы, позволяющий выделить ее междисциплинарные аспекты, взаимосвязь используемых понятий, и обеспечить дальнейшее теоретическое развитие разработанной системы и современной педагогики в целом;

3) расширено терминологическое поле проблемы за счет введения авторских дефиниций в образовательный глоссарий, таких как «педагогическая эмпатия», «эмпатийная подготовка студентов педвуза», «культурно-исторические предпосылки становления проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза» и др.;

4) осуществлена взаимодополняющая комплексная разработка системного, деятельностного, коммуникативно-партисипативного и компетентностного подходов, обеспечивающая целостность изучения природы педагогической эмпатии и ее ключевых особенностей, что открывает возможности для дальнейшего развития.

5) построена система управления эмпатийной подготовкой студентов

педвуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию образовательного процесса в профессиональных и общеобразовательных учреждениях, а также развитию практики эмпатийной деятельности. Она определяется:

1) разработкой модели управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза и ее реализацией; 2) построением спецкурса «Эмпатийный тренинг студентов педвуза»; 3) определением критериев и показателей сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Обоснованность и достоверность проведенного исследования обеспечена: 1) теоретической разработкой системы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза; 2) использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; 3) результатами внедрения в учебный процесс спецкурса «Педагогическая эмпатия»; 4) организацией исследовательской и экспериментальной работы в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете; 5) постановкой эксперимента и обработкой полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством: 1) развернутых публикаций в печати, в частности в педагогических журналах («Непрерывное педагогическое образование: глобальный и национальный аспекты»: статья «Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой будущего учителя») (Челябинск, 2017) 2) выступлений на конференциях по проблемам профессиональной и общеобразовательной школы: международной научно-практической конференции – доклад «Особенности формирования эмпатии на начальном этапе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя» (Челябинск, 2016), Ежегодной 53-й научно-практической конференции научно-педагогических работников и обучающихся ЮУрГГПУ (Секция «Инновации в управлении учебно-

воспитательным процессом» – доклад «Содержание понятия «педагогическая эмпатия» (Челябинск, 2016), 3) проектирования спецкурса «Эмпатийный тренинг студентов педвуза» для студентов педагогических университетов; 4) участия во II Всероссийском конкурсе педагогических и учебно-профессиональных проектов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (победитель в номинации «Конкурс презентаций»); 5) участия в республиканском конкурсе «Кольцо Евразии» (с международным участием) на лучшую исследовательскую работу – 1 место по направлению «Педагогика и психология» за НИР «Партисипативная подготовка будущего учителя» (Республика Казахстан, г. Кокшетау, 2016 г.).

СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

1.1. Культурно-исторические предпосылки становления проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

При изучении проблемы подготовки студентов педвуза, мы пришли к выводу, что ее основной составляющей является эмпатия, следовательно, необходимо обратиться к анализу истории становления и развития этого феномена, определив основные этапы и соответствующие им культурно-исторические предпосылки.

Культурно-исторические предпосылки становления любой проблемы – это объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений об этой проблеме.

Исходя из этого определения нами выделяется три периода становления проблемы понятия «эмпатия»: **первый период** – (древние времена – конец XIX века – появились первые представления об эмпатии; **второй период** – конец XIX века – восьмидесятые годы XX века – понятие «эмпатия» появилось в философской и психологической науках, **третий период** - конец XX века по настоящее время – понятие «эмпатия» стало предметом изучения педагогической науки.

Первый период (древние времена – конец XIX века) - самый продолжительный, но не самый продуктивный в становлении понятия «эмпатия».

В этот период понятие «эмпатия» как таковое еще не существует. Зародившаяся античная философия, в своем арсенале не имеет понятия «эмпатия». Хотя в этот период наблюдается укрепление критического склада ума, устремление к анализу и обобщениям, создание единого образа мироздания. Эти особенности мышления обусловлены радикальными общественными изменениями – развитием торговых отношений, новых

экономических внутригосударственных и внешнеполитических связей.

Новая религиозная этика требовала рационального обоснования программы человеческого поведения, которая бы помогала справляться с различного рода страхами и тревогами, состояниями фрустрации. В основе обучения в те времена лежала философия, которая описывала общение с людьми, посвященными в тайны мироздания и природы человека, в искусство жить. Это и была главная тематика обучения. Очень часто философ выступал в роли духовника, своеобразного психотерапевта.

В это время можно было наблюдать господство идеи превосходства разума над эмоциональной жизнью человека, который мог дать настоящее счастье и удовлетворение.

Соответственно, любая эмоция, даже положительная, не говоря уже об отрицательных, таких, как неудовлетворенность, страх, признавалась ненужной. Она рассматривалась как «порча разума», так как она возникает, как считали древние философы, из-за погрешностей в мышлении. Удовлетворение и неудовлетворение – это неправильные представления о настоящем, страх и желание – о будущем, не говоря уже о таких эмоциях, относящихся к эмпатийному процессу, как понимание, сочувствие и сострадание.

Большинство философов полагало, что эмоции только портят жизнь человека, мешают принимать правильные решения, руководить своими действиями, то есть в конечном итоге выполнять свое предназначение в жизни. Поэтому необходимо освободить человеческий разум от всех эмоций – положительных и отрицательных.

Таким образом, первый период становления понятия «эмпатия» характеризовался, отсутствием методологической базы и четких концептуальных положений, в это время в педагогической практике не наблюдается использование термина «эмпатия», то есть этом этапе обращение к термину «эмпатия» носит стихийный и несистематичный характер, знания о нем противоречивы и недостаточны.

К культурно-историческим предпосылкам этого этапа относятся:

- особенности культурно-исторического развития общества, что определенным образом влияет на профессиональную подготовку учителя;
- развитие философии как основы педагогической науки;
- начало становления понятия «эмпатия», появление философской трактовки эмпатии, которая пока что не выступает как понятие.

Второй период (конец XIX – конец XX века) становления понятия «эмпатия» характеризуется обращением к эмпатии, которая может являться специфическим способом организации педагогического взаимодействия.

Термин «эмпатия» впервые упоминается учеными в середине XX века, однако это явление изучалось еще в философских трудах в более раннее время (Г. Спенсер, Т. Рибо, В. Штерн и др.).

А. Смита, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр рассматривают понятие «эмпатия» как регулятор общественных отношений между людьми, как категории «совесть», «альтруизм», «справедливость».

А. Смита описывает эмпатию как сострадание другому человеку, как природное свойство человека, заключающееся в потребности в благополучии любого человека. Он, прежде всего, рассматривает эмпатию как симпатию, лежащую в основе суждений о поведении людей и о своем собственном, благодаря возможности посмотреть на себя глазами стороннего наблюдателя.

А. Шопенгауэр рассматривает эмпатию в основном как сострадание ко всем живущим существам, которое порождается чувством общности совместного происхождения и совместной природы. Что касается сострадания, и А. Смит, и А. Шопенгауэр рассматривают его как противоположность эгоизму, который преодолевается человеком при отождествлении себя с другими людьми, «присвоении» их переживаний, стремлении прекратить их страдания, что в конечном итоге приносит ему удовлетворение.

Следует отметить связь проблемы эмпатии с психологической теорией вчувствования Т. Липса. С точки зрения Т. Липса, симпатия – это специфический способ познания существования какого-либо объекта,

основанный на убеждении, что в другом можно обнаружить собственные мысли и переживания. Т. Липс описывает, как субъект подражает мимике чужого лица, наблюдая ее, что вызывает определенные чувства, которые знакомы. Эти действия являются познанием как себя, так и окружающих [1; 2].

В качестве фундаментальных основ исследования процесса эмпатии можно назвать работы К. Юнга, в которых он рассматривает такие явления, как сознание и подсознание, выделяя «коллективное подсознание» (общие знания для всех национальностей, рас и культур) и «индивидуальное подсознание» (общие знания для всего человечества – «архетипы», «изначальные образы», отражающие общие, присущие всем моменты мифологии). С точки зрения К. Юнга, и коллективное, и индивидуальное подсознание пронизано эмпатическими реакциями, начиная с отождествления человеком себя с богом и в то же самое время его растождествлением [80].

Таким образом, на рассматриваемом этапе становления феномен эмпатии трактуется как основа гуманизма; основа развития социальных чувств; симпатия, сострадание; природное свойство человека; познание сущности окружающего мира и человека.

К основным **культурно-историческим предпосылкам** второго периода становления проблемы эмпатийной подготовки студентов педвуза в рамках следует отнести:

- особенности экономического и социально-политического развития общества, переосмысление понятия «эмпатия», его роли в психолого-педагогических науках;
- необходимость и потребность во всестороннем изучении человека;
- становление психологической науки;
- выделение эмпатии в обособленную психологическую характеристику человека;
- использование понятия «эмпатия» при решении определенного класса педагогических задач.

Третий период (экспериментальный) (конец XX века по настоящее время) становления понятия «эмпатия» связан, прежде всего, с именами З. Фрейда, К. Роджерса, Х. Кохута и др.

Характеризуя этот период, следует начать с исследований К. Ясперса, который выделил «понимающую» психологию, для которой характерно статическое и генетическое понимание. Первое основано на человеческом опыте, второе – на связи мотивов. К. Ясперса рассматривает эмпатию как основной инструмент понимающей психологии и психотерапии. Это положение связано с идеями З. Фрейда, который отводил эмпатии большую роль в организации процесса психоаналитического исследования и лечения. В частности, он считал, что аналитик может лишиться успеха в общении, если с самого начала он вместо позиции сочувственного понимания займет какую-то другую, например, морализаторскую. В своих исследованиях психоаналитик довольно часто использует термин «эмпатия» для обозначения понимания, возникающего у двух людей, обменивающихся какой-либо информацией, например, шуткой. З. Фрейд считает, что «желающий понять» человек ставит себя на место другого, и таким образом происходит реализация психической энергии, разрядка ее в смехе [75].

Эссе Л. Гринберга посвящено эмпатии, в котором автор, признавая, что эмпатия является феноменом, который помогает понять другого человека, предупреждает, что, проникаясь чувствами другого человека, следует соблюдать дистанцию и держать равновесие, чтобы не быть полностью вовлеченным, и играть роль стороннего наблюдателя.

По мнению Л. Гринберга, аналитик перестает быть эмпатичным как при недостатке, так и при переизбытке эмпатии. В первом случае появляется слишком большая дистанция вследствие подавления эмпатии из-за страха быть вовлеченным, во втором аналитик лишается объективности из-за бесконтрольности эмпатии, что еще более опасно.

Психоаналитиком разводятся понятия «эмпатия» и «симпатия». Под симпатией он понимает согласие с чувствами другого человека, и,

следовательно, большую меру эмоциональной вовлеченности; по-разному Л. Гринбергом трактуются понятия «эмпатия» и «интуиция». Эмпатия имеет отношение к чувствам, интуиция – к интеллекту [96].

Клиент-центрированная терапия К. Роджерса и психоаналитическая Я-психологии Х. Кохута рассматривают эмпатию как основополагающую установку в отношениях психоаналитика и пациента и как ключевое условие изменения его личности, то есть основной инструмент психоаналитического исследования [50; 64].

К. Роджерс, исходя из базового положения о врожденной тенденции организма к актуализации, которая может быть нарушена, результатом чего являются несоответствия между переживаниями человека и его Я-концепцией, считает, что именно аналитик и его эмпатическая реакция создают условия, которые обеспечат актуализацию переживаний и внутреннюю реорганизацию Я-концепции.

Описание К. Роджерсом эмпатии характеризует ее со стороны эмпатического отклика взрослого: «Вы являетесь надежным спутником человека в путешествии по его внутреннему миру, его точкой опоры, указывая на возможные смыслы в его опыте, вы помогаете ему пережить эти смыслы более полно и продвигаться в них глубже. Быть с другим, таким образом, означает, что на какое-то время вы откладываете в сторону собственные взгляды и ценности для того, чтобы без бремени предрассудков войти в чужой мир. В каком-то смысле это означает, что вы откладываете в сторону собственное Я ... Эмпатия подразумевает вхождение в приватный мир представлений другого ... будучи в каждый момент чувствительным к смене переживаемых смыслов, которые тот едва осознает, но без попытки раскрыть совершенно неосознаваемые чувства» [64, с. 112].

Сторонники психоаналитической точки зрения видят роль аналитика главным образом в том, чтобы организовать эмпатическую связь между психоаналитиком и пациентом, которая поможет восстановить через переживания врача и понять ту информацию, которая заблокирована от

сознания пациента.

В целом, эмпатия рассматривается психоаналитиками как врожденная потребность. Переживание в младенческом возрасте эмпатического отклика со стороны родителей и окружающих – необходимая составляющая в развитии ребенка, и, наоборот, отсутствие эмпатии влечет различные дефекты и патологии в дальнейшем.

Что касается эмпатийной подготовки студентов педвуза, учителю следует уметь поставить себя на место ученика, посмотреть на мир его глазами, развивая в себе перцептивные, аналитические и рефлексивные умения для того чтобы более организовать эффективное сотрудничество в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом третий период становления понятия «эмпатия» характеризуется следующими **основными положениями**: разводятся понятия «эмпатия», «симпатия», «идентификация»; эмпатия представляет собой врожденную потребность развития человека; эмпатия рассматривается в качестве основного «инструмента» психоаналитика; эмпатия – важнейшая составляющая профессиональной педагогической деятельности.

Итак, на этом этапе появляются предпосылки систематического изучения феномена эмпатии, наблюдается интерпретация понятия с позиций педагогической практики.

Современный этап становления проблемы эмпатийной студентов педвуза характеризуется следующими **культурно-историческими предпосылками**:

- распространение педагогических инноваций, связанных с международными интеграционными образовательными процессами;
- появление новых идей и подходов, связанных с изменением культурного фона, характеризующихся принципиально новой организацией общения через эмпатический отклик;
- гуманизация учебно-воспитательного процесса и личностно ориентированный подход в рамках новой культурной парадигмы;
- изменение требований к подготовке будущего учителя, продиктованных

новым культурным фоном и обновленной культурной парадигмой.

Данный анализ психолого-педагогической литературы привел к пересмотру качества профессиональной подготовки студентов педвуза, декомпозиции профессионально-педагогической компетентности учителя на ее составляющие, к появлению новых тенденций в подготовке будущего учителя, к новой трактовке понятия «эмпатия».

1.2. Теоретико-педагогические аспекты становления и развития проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

Любая профессиональная подготовка студентов педвуза предполагает наличие методологической, теоретической, методической и практической подготовки. Соответственно, те же самые виды подготовки будут нами реализованы в рамках управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

Вооружение студентов современной системой познания в области педагогической эмпатии, освоение различных научных подходов, лежащих в основе эмпатийной подготовки студентов педвуза – составляющие методологической подготовки.

Теоретическая подготовка заключается в овладении знаниями о педагогической эмпатии и их практическом применении, что выражается в готовности к эмпатической деятельности будущего учителя. Методическая подготовка предполагает формирование эмпатийных умений, а практическая – применение этих умений в своей профессиональной деятельности.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что эмпатия традиционно понимается как умение поставить себя на место другого и посмотреть на мир его глазами. Тем не менее, ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет общепризнанного понимания данного термина.

Эмпатия рассматривается как врожденная потребность развития; средство

познания окружающего мира; самопознание; способность страдать и переживать с другим; принятие мира другого и соотнесение себя с этим миром; знание о другом человеке, основанное на эмоциях и т.д. [11; 19; 22; 61].

Кроме того, эмпатия – это уникальный инструмент психоанализа, позволяющий аналитику идентифицировать себя с пациентом; эмпатия рассматривается в качестве самоэмпатии, позволяющей человеку войти в свой эмоционально богатый мир и, изучая свои эмоции, постигнуть самого себя.

Таким образом, как нам представляется, в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого человека: рациональную, эмоциональную и интуитивную: **рациональная сторона** эмпатии проявляется в сосредоточении всех психических познавательных реакций на объекте эмпатии, в аналитической обработке информации о партнере по общению, поступающей по разным каналам; **эмоциональная сторона** связана с умением понять другого через свой эмоциональный опыт и эмоциональные ассоциации; **интуитивная сторона** выражается в подсознательной обработке информации о партнере по общению.

Е.В. Рязановой рассматривается эмпатия как нравственное качество личности и ею выделяется личностный компонент эмпатии, сама же эмпатия представляется ею в виде аналогии, идентификации, конгруэнтности и рефлексии [68].

Вывод И.М. Юсупова о том, что эмпатия лежит в основе педагогической направленности личности и играет большую роль в организации педагогического взаимодействия очень важен для нашего исследования [80; 81]. Кроме того, мы пришли к выводу на основании наблюдения, анкетирования и самооценки, что эмоциональный потенциал личности подвержен произвольной регуляции, следовательно, необходима разработка программы эмпатийного тренинга.

С точки зрения многих психологов и педагогов невербальное взаимодействие является важнейшим компонентом эмпатийного процесса. Принимая позу другого человека, придавая лицу его выражение,

«отзеркаливая» можно ощутить его эмоции. Это, в свою очередь, вызовет у него симпатию, и он примет вас в свой мир, почувствовав вас близким человеком. Авторы нейролингвистического программирования считают, что надо начинать эмпатийный отклик с речевой реакции [3].

Р. Дилтс, один из наиболее ярких представителей нейролингвистического программирования, выделяет «аналоговый» аспект коммуникации, который включает в себя язык тела, а также информацию, передаваемую тональной слуховой частью взаимодействия, т.е. интонацией, темпом и громкостью речи [34].

Итак, эмпатия рассматривается отечественными и зарубежными учеными как: как рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого, в основе которого лежит идентификация; альтруистическое поведение по отношению к партнеру по общению поведению; эмпатическая реакция на поведение другого человека или группы людей; психическое свойство личности, помогающее ей социализироваться; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека и т.д.

Мы считаем, что понятие «эмпатия» сопряжено с понятием «**толерантность**», являющимся базовой характеристикой процесса гуманизации и демократизации, сотрудничества и партисипации, субъект-субъектных отношений, вариативности отношения к многообразию проявлений социума.

На основании анализа различных определений эмпатии мы приходим к выводу, что педагогическая эмпатия не может быть чем-то принципиально иным по сравнению с психологической трактовкой эмпатии, хотя, конечно же, между ними есть **отличия**: в психологии эмпатия – это инструмент в руках психоаналитика, с помощью которого он способствует преодолению пациентом своей болезни, учитель же применяет эмпатию не только по отношению к сложным ученикам с девиантным поведением, это его основная стратегия в педагогическом взаимодействии с обучаемыми; применяя эмпатию педагог должен создать такой психологический климат, который бы

способствовал организации эффективного воспитательного влияния; вследствие сложности организации воспитательного процесса продуктивное общение между его субъектами не всегда будет являться результатом педагогической эмпатии; требуя синтеза знаний из различных сфер науки, эмпатия является полинаучным понятием в отличие от психологической эмпатии; эмпатия – более сложное понятие, так как педагогический процесс сложнее, чем психоаналитический.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Тем не менее, «педагогическая эмпатия» и «психологическая» имеют **сходство**: процессы гуманизации, демократизации лежат в основе и того, и другого понятия; и то, и в другое определение рассматривает умения поставить себя на место другого человека; человек является объектом эмпатии и в педагогике, и в психологии; обе науки изучают вариант эмпатии – самоэмпатию как вхождение в свой собственный эмоционально-рационально-интуитивный мир; эмпатия предполагает альтруистическое отношение и поведение и в той, и в другой науке; рациональная, эмоциональная и интуитивная стороны являются характеристиками обоих понятий.

Учет этих положений приводит к выводу, что эмпатия в педагогической области не только возможна, но и в своих основных характеристиках является современной неотъемлемой составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Итак, **педагогическая эмпатия** – это рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы идентификации, персонификации, аттракции, казуальной атрибуции, конгруэнтности и рефлексии, помогающее учителю организовать эффективное воспитательное влияние.

Вышеизложенное дает нам основание определить самостоятельный вид профессионально-педагогической подготовки – **эмпатическую подготовку студентов педвуза**, под которой в нашем исследовании мы понимаем

овладение будущими учителями необходимой суммой знаний о педагогической эмпатии, эмпатическими умениями и навыками, ориентированными на социальный заказ общества, характеризующийся гуманизацией процессов обучения и воспитания на современном этапе. Целью и результатом этой подготовки является квалифицированный профессионал, способный к рационально-эмоционально-интуитивному отражению ученика и организации эффективного воспитательного влияния.

1.3 Методологические подходы к управлению эмпатийной подготовкой студентов педвуза

Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

Вслед за И.Г. Блаубергом и Э.Г. Юдиным мы трактуем методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [19, с. 74].

Системный подход предусматривает исследование явления или процесса как динамичной, целостной системы, взаимодействующей со средой, характеризующейся целенаправленностью своей деятельности и наличием совокупности внутренних и внешних связей.

В нашем исследовании системный подход является общенаучным принципом, теоретико-методологической стратегией, которая обеспечивает выбор правильного варианта формулировки проблемы и методологический анализ самостоятельных компонентов процесса управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, как элементов системы, их взаимосвязей и взаимозависимости.

Система активно воздействует на свои компоненты, преобразует их соответственно собственной природе. В результате исходные компоненты претерпевают заметные изменения – теряют некоторые свойства, которыми

обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства, преобразованиям подвергаются и сохраняемые ими свойства. Взаимосвязанность элементов, по мнению многих авторов, имеет решающее значение для любой системы. Так, В.П. Беспалько делает акцент на том, что «если ... перестройкой не затрагиваются другие элементы системы, т.е. игнорируется взаимосвязанность ее элементов, то в итоге перестроенный элемент либо выпадает из системы, либо вступает в противоречие с другими элементами. Эти противоречия могут привести далее к полному разрушению всей системы. Наиболее часто наблюдаемое явление – отторжение вновь построенного элемента системы, изолированного в ней: система отбрасывает его, т.е. восстанавливается в прежнем виде» [17, с.8].

В то же время многие авторы обращают внимание на то, что объект управления (система) должен быть готов к восприятию разнообразия возмущений, способным блокировать, не пропускать те элементы многообразия, которые могут нарушить нормальное функционирование системы, а тем более разрушить ее, и пропускать, ассимилировать те элементы среды, которые полезны системе, способствуют сохранению ее качественной определенности, ее нормальному функционированию, совершенствованию и развитию.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, выделяют общие для них черты: формирование и функционирование в рамках каких-либо социальных институтов; открытость и искусственный характер; ориентация на госзаказ; необратимость последствий как результатов их функционирования и др. [83, с. 54].

Большинство исследователей считают **системный анализ** основным инструментом системного подхода. Как правило, он используется для исследования искусственных систем, то есть систем, созданных человеком.

Проанализировав современные исследования в области моделирования, мы определились с наиболее распространенными моделями: структурно-функциональные, функционально-структурные модели, предполагающие

раскрывающие связи компонентов изучаемого объекта с выполняемыми функциями; организационные модели, характеризующие объекты и субъекты управления и описывающие организационные единицы и координационные механизмы; образовательные модели – такие модели, которые описывают структуру, содержание курса обучения, организацию учебного курса, оценку процесса обучения и т.д.; процессные модели, отличительной чертой которых является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое, при создании этих моделей, прежде всего, необходимо установить единицу процесса, которая будет характеризовать направление, природу и тенденции процессуальных явлений; **компетентностные модели**, служащие для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса, которые должны быть сформированы для обеспечения успешности его профессиональной деятельности (профессиограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду деятельности); и др.

Исходя из особенностей управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, нашему исследованию более всего подойдет процессная или компетентностная модели.

Деятельностный подход как общетеоретическая основа исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

На данном этапе развития научного мышления деятельностный подход имеет общетеоретический статус и используется практически во всех педагогических исследованиях.

Философский словарь дает следующее определение деятельности: «Деятельность – это специфически человеческий способ отношения к миру, предметная деятельность; представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным

субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности; ... это – единство опредмечивания и распредмечивания» [73, с. 153].

Имея разные взгляды на проблему деятельности, практически все философы приходят к выводу, что в деятельности человек выступает в качестве субъекта. Способ существования человека заключается в том, что человек не просто адаптируется к миру, а изменяет его в соответствии со своими интересами и потребностями, то есть создает свой, социально обусловленный, человеческий мир, включая мир его собственных отношений – социальную действительность.

В целом, философы выделяют следующие характеристики деятельности, на которые мы будем ориентироваться, осуществляя организацию эмпатийной подготовки студентов педвуза: целенаправленный характер, продуманность (после того, как поставлена цель, человек анализирует ситуацию, в которой ему предстоит действовать, и выбирает способы и средства достижения цели), осознанность (деятельность осуществляется при участии сознания), наличие структуры (специфический набор действий и последовательность их осуществления), безличный характер (последовательность операций и используемые средства детерминируются целью и объективными условиями деятельности, а не особенностями субъекта), наличие результата, способность быть рациональной или нерациональной (деятельность можно назвать рациональной, если ее результат совпадает с поставленной целью).

Для нашего исследования интерес представляет психологический и педагогический аспекты деятельностного подхода.

В работах психологов (В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, Л.С. Леонтьев) деятельность выступает не только как предмет изучения, но и как объяснительный принцип применительно к широчайшему кругу психологических явлений, включающему и сознание, и психические функции, и поведение; это единица жизни, которая связывает человека, во-первых, с миром (прежде всего, через ее мотивационно-смысловые компоненты) и, во-

вторых, с культурой человечества (прежде всего, через операционально-технические компоненты).

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выделяют такие понятия, как «реакция», «действие», «операция», «поступок», «мотив». Так, А.Н. Леонтьев считает, что деятельности без мотива не бывает, по его мнению, немотивированная деятельность – это деятельность с субъективно или объективно скрытым мотивом.

Итак, мотив, предметность, действие и операция, являясь базовыми составляющими деятельностного подхода, соответственно, будут и в основе организации эмпатийной подготовки будущего учителя.

Практически во всех педагогических исследованиях, основанных на деятельностном подходе, выделяются следующие составляющие педагогической деятельности: цель педагогической деятельности, ее объект, субъект, средства, методы, этапы и результат педагогической деятельности.

Эмпатийная подготовка, являясь специфическим видом педагогической деятельности, будет иметь вышеперечисленные составляющие.

Таким образом, педагогическая деятельность имеет следующие особенности: 1) наличие цели, заключающейся в подготовке подрастающего поколения к жизни, в основе которой лежит передача опыта и культуры и развитие личности; 2) всегда носит публичный характер и имеет элементы экспромта; 3) связана с недостаточной определенностью исходных данных, неупорядоченным, самопроизвольным, самоорганизующимся характером педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями субъекта деятельности; 4) представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой одинаково важную роль играет как интуиция, так и готовые стратегии деятельности; 5) результаты педагогической деятельности почти всегда отложены во времени.

ориентированная основа исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвузов

В качестве **практико-ориентированной тактики** проблемы эмпатийной подготовки студентов педвуза нами выбран коммуникативно-партиспативный подход, содержательными составляющими которого являются понятия «коммуникация», «общение» и «партисипация».

Общение – это система межличностного взаимодействия, охватывающая все высшие психические процессы и характеризующаяся разнообразными связями социального и индивидуального и взаимодействием в вербальной и невербальной форме.

Признавая эвристическую ценность существующих научных позиций в области философии и психологии, отметим, что для нашего исследования важна интерпретация коммуникативного подхода методическими науками, в частности методикой обучения иностранному языку.

Проанализировав коммуникативный подход в методике обучения иностранному языку (Е.И. Пассов) [60] можно сделать выводы, важные для исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвузов: учитель и ученики – это индивидуальности, интересные друг другу, которые взаимодействуют в диалоге и обсуждают интересные для обеих сторон вопросы; это не простой обмен учебной информацией, а обмен идеями, суждениями и чувствами, и только в этом случае они обмениваются информацией и интерпретируют ее.

Большинство педагогов выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической общительности: наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в самых различных сферах; органическое единство личностных и профессиональных показателей общительности; ощущение эмоционального благополучия на всех этапах общения; плодотворность общения, его положительное влияние на другие компоненты педагогической деятельности; способность к осуществлению педагогической коммуникации, наличие коммуникативных навыков и умений.

Многие педагоги делают акцент на «импровизационном» аспекте педагогического общения. Особенностью профессии учителя по сравнению с другими специальностями является то, что объект его деятельности отличается исключительной динамичностью, сложностью. Перед учителем в любой момент может возникнуть новая неожиданная проблема в новых, необычных условиях, требующая незамедлительного принятия мер, и не таких, какие были приняты прежде, в даже аналогичном случае. Поэтому в педагогическом общении не дает положительных результатов рецептурная методика, дающая стереотипные указания на все случаи жизни, и совершенно справедливо некоторые педагоги считают, что при формировании коммуникативных умений особое внимание надо уделять новизне ситуаций и решений в ходе организации педагогического процесса.

Таким образом, **педагогическое общение** характеризуется следующими особенностями: педагогическое общение реализуется во время учебно-воспитательного процесса как общение двух индивидуальностей, интересных друг другу; общение основывается на воспитательном внушении, организованном учителем; в педагогическом общении акцент ставится на нравственные и эстетические аспекты; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества; перцепция, эмпатия и партисипация – базовые составляющие педагогического общения.

Итак, под **коммуникативно-партисипативном подходом** мы понимаем: переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным; переход от авторитарности к партисипации, участию и соучастию и в конечном итоге – к сотрудничеству, переход от авторитарного стиля к демократическому, использование всех видов понимания партнера по общению, в том числе и эмпатии.

Коммуникативно-партисипативный подход – это практико-ориентированная тактика исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой будущего учителя.

Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

Профессиональная компетентность является результатом формирования определенных компетенций, своеобразного профессионального становления и развития специалиста; это готовность к применению полученных профессиональных знаний, умений и навыков на практике. Некоторые ученые представляют ее как идеальную модель профессионала.

В терминологическом пространстве профессиональной компетентности учеными рассматриваются понятия «**профессиональные компетентности**» и «**профессиональные компетенции**».

Профессиональные компетенции, как их рассматривают ученые, – это совокупность полученных деятельностных знаний, деятельностных умений и навыков и профессионально-социальных качеств личности (когнитивный, деятельностный и личностный компоненты) [28; 35; 70; 74].

Компетентностный подход делает акцент на способности человека действовать в разнообразных ситуациях, а не на результате. Следовательно, результатом образования является человек, соответствующий требованиям своего времени, способный органично адаптироваться к окружающей действительности и успешно строить свою жизнедеятельность [41; 51; 70].

С этих позиций компетентностный подход призван придать педагогическому процессу ярко выраженный практико-ориентированный характер. Неслучайно исследователи определяют компетентностно-ориентированное образование как «систему знаний в действии» [41, с. 23].

Применительно к общей образованности человека компетентностные показатели рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением именуется они ключевыми компетенциями (политические и социальные, межкультурные, коммуникативные, социально-информационные,

персональные) [41, с. 27]

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самодостаточные свойства специалиста, а составляющие полиструктурного многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Рассматриваемые научные идеи позволили дать следующее определение профессиональной компетентности специалиста – совокупность когнитивных, операционально-технологических, мотивационно-волевых и социально-психологических составляющих, отражающих готовность специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности и профессиональному развитию в условиях современной образовательной парадигмы.

1.4 Модель управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза

Наиболее объемно и детально можем представить эмпатийную подготовку в виде модели.

Понятие «**модель**» на данном этапе развития педагогической науки как гуманитарной является базовым, а моделирование является одной из важнейших исследовательских процедур.

Что касается нашего исследования, под **моделью эмпатийной подготовки студентов педвуза** мы будем понимать мысленно представляемую и материально реализуемую систему эмпатийной подготовки студентов педвуза, которая, отражая и воспроизводя данный педагогический объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию об исследуемом объекте. Соответственно, модель эмпатийной подготовки студентов педвуза предполагает наличие сходства и отличительных характеристик, наличие системы, замещение объекта исследования в определенных отношениях, а также обеспечение возможности получать новую информацию, новые знания об исследуемом объекте.

Так как эмпатийная подготовка является составляющей общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, мы полагаем, что для нашего исследования наиболее подойдет **компетентностная** модель. Она поможет установить взаимосвязи между компонентами нашей системы и дать адекватное представление об объекте исследования.

Итак, перейдем к описанию компетентностной модели управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

Компетентностные модели в своем содержании раскрывают характеристики не процессуальных, а статических явлений. К данному виду моделей относятся знаниевые модели, профессиограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду профессиональной деятельности и т.д.

Компетентностная модель эмпатийной подготовки студентов педвуза представляет собой подготовку специалиста широкого профиля, так как педагогическая эмпатия не только является неотъемлемой характеристикой процессов демократизации и гуманизации современного российского общества, но и органичной составляющей общей профессионально-педагогической подготовки. Содержание образования, ориентированное на овладение знаниями и умениями, определяет модель специалиста узкого профиля, подготовка же специалиста широкого профиля, что характерно для современного образовательного процесса, предполагает выделение других составляющих, например, таких, как опыт креативной деятельности, применение различных способов понимания других людей, в том числе и эмпатии.

В состав понятия «**эмпатийная компетентность**» с учетом инновационных разработок последнего периода должны быть включены: содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений; деятельностные (процессуальные) знания, умения, способности,

обобщенные способы действий; **установки (готовности)** – направленность на достижения в труде и профессиональном развитии; **социально-профессиональные качества** – наблюдательность, коммуникабельность, сочувствие, сострадание и др.

Основными особенностями эмпатийной компетентности являются оптимальное сочетание знаний, способностей и установок, необходимых для профессиональной деятельности; способность выполнять профессиональную деятельность эффективно при высокой степени рефлексии и саморегуляции; интегративный характер, детерминированность личностными качествами, практико-ориентированная направленность.

Систематизация видов компетентностей до сих пор вызывает полемику и остается открытой. Тем не менее, к настоящему времени наметилось направление, в рамках которого выделяются ключевые, базовые и специальные компетенции.

Создавая компетентностную модель эмпатийной подготовки и солидаризуясь с Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, мы представим ее как двумерную модель [83]:

	Знания (когнитивный компонент)	Умения (операционально- деятельностный компонент)	Качества личности (личностный компонент)
Ключевые эмпатийные компетенции			
Базовые эмпатийные компетенции			
Специальные эмпатийные компетенции			

Определим содержание когнитивного, операционально-деятельностного,

рефлексивного и личностного компонентов, входящих в состав эмпатийных компетенций.

Если рассматривать эмпатийную компетентность как комплекс компетенций разного уровня, то мы можем представить ее как комплекс ключевых, базовых и специальных компетенций.

Таблица 1

Ключевые компетенции эмпатийной компетентности студентов педвуза

Знания (когнитивный компонент)	Умения (операционально-деятельностный компонент)	Качества личности (личностный компонент)
<ul style="list-style-type: none"> – основы религий и культур мира; – основы демократии, демократических институтов своей страны и других стран; – основы гуманистического учения и гуманистических направлений; – основы компьютера и других информационных технологий; – способы и формы повышения своего образовательного уровня и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – разработка решения; – принятие ответственности за принятое решение; – сопряжение личных интересов с интересами общества; – устное и письменное общение на разных языках; – общение через Интернет; – владение новыми информационными технологиями; – критическое восприятие информации; – терпимое отношение к окружающей действительности и др. 	<ul style="list-style-type: none"> демократичность; гуманизм; альтруизм; толерантность; творческие качества; критичность и др.

Ключевые компетентности, как нами уже было описано выше, необходимы для любого вида деятельности, они связаны со способностью личности функционировать в современном обществе. В их основе лежит информационный поток, используемый в коммуникации, и социально-правовые основы, на которые ориентируются коммуникаторы.

В контексте профессиональной деятельности ключевые компетентности обязательно дополняются базовыми и специальными компетентностями, которые обеспечивают выполнение конкретных профессиональных задач.

Таблица 2

Базовые компетенции эмпатийной компетентности студентов педвуза

Знания (когнитивный компонент)	Умения (организационно-деятельностный компонент)	Качества личности (личностный компонент)
<ul style="list-style-type: none"> – ведущие виды деятельности; – структура педагогической деятельности; – природа человеческих потребностей и мотивов; – педагогический менеджмент; – принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания; – возрастные и индивидуальные особенности учащихся; – методы диагностики обученности и воспитанности учащихся; – основы педагогического общения, стили и модели общения и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – четко сформулировать конкретные цели; – прогнозировать результаты педагогической деятельности; – учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся; – реагировать на изменения как в развитии личности, так и коллектива; – диагностировать степень обученности и воспитанности учащихся; – общаться и устанавливать доброжелательные отношения; – применять демократический стиль и модели общения; – быстро реагировать в меняющихся ситуациях и др. 	<ul style="list-style-type: none"> доброта; отзывчивость; оптимизм; коммуникабельность; эрудированность; артистизм; уверенность в себе; лидерство; требовательность и др.

Базовые компетенции отражают специфику профессиональной деятельности, но в самом общем виде. Что касается эмпатийной подготовки – это компетенции в области общения, планирования, творческого

взаимодействия и др.

Специальные компетенции отражают специфику эмпатийной деятельности, они направлены на решение конкретных задач той или этой профессиональной сферы.

Таблица 3

Специальные компетенции эмпатийной компетентности студентов педвуза

Знания (когнитивный компонент)	Умения (содержательно-деятельностный компонент)	Качества личности (личностный компонент)
<ul style="list-style-type: none"> – психологический феномен «эмпатия»; – педагогическая интерпретация понятия «эмпатия»; – педагогическая эмпатия как системообразующий фактор, который лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия; – отличия и сходство педагогической эмпатии и эмпатии в психологической науке и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – эмпатийно-перцептивные умения; – эмпатийно-экспрессивные умения; – эмпатийно-рефлексивные умения; – эмпатийно-коммуникативные; – эмпатийно-интерактивные; – эмпатийно-креативные; 	<p>сочувствие; сопереживание; симпатия; креативность и др.</p>

Остановимся подробнее на эмпатийных умениях, входящих в специфическую компетенцию. Эти умения формируются не одновременно: вначале формируются простейшие – **основные**, затем **продвинутые**, которые являются умениями более высокого уровня, и, наконец, на заключительном этапе – **креативные**.

Основные эмпатийные умения:

– **эмпатийно-перцептивные**, включающие такие умения, как умение сконцентрировать внимание на наблюдении, умение длительное время наблюдать за поведением другого человека, умение увидеть подлинную природу поступков партнеров по общению (неискренность, имитацию социально-одобряемых чувств и др.);

– **эмпатийно-экспрессивные** представлены в специфических эмпатийных компетенциях небольшой группой: умение использовать мимику и пантомимику с целью актуализации эмоций партнера по общению; умение имитировать вербальную, мимическую и пантомимическую экспрессию партнера по общению и др.;

– **эмпатийно-рефлексивные** представляют собой умение определять степень идентификации своих эмоций с эмоциями партнера по общению; умение определять степень концентрации на партнере по общению своих психических познавательных процессов; умение обобщать и делать выводы не только на основании логики, но и на основании интуиции и др.

Продвинутое эмпатийные умения:

– **эмпатийно-перцептивные**: умение «распознавать» другого, в частности его эмоциональные состояния и переживания; умение преодолевать субъективные ошибки восприятия: инерционный, проецирующий и инфантильный типы педагогической перцепции и др.;

– **эмпатийно-коммуникативные**: умение установить с партнером по общению взаимодействие; умение предусматривать различные варианты отступления партнера от намеченной стратегии при проявлении педагогической эмпатии и определить эффективные траектории общения;

– **эмпатийно-интерактивные**: умение оценивать и прогнозировать адекватные способы поведения партнера по общению в соответствии с его эмоциональным состоянием; умение корректировать выбранные способы взаимодействия в пользу комфортных и наименее дисстрессирующих;

– **эмпатийно-экспрессивные**: умение использовать экспрессию

вербальных и невербальных средств общения; умение имитировать вербальную, мимическую и пантомимическую экспрессию партнера по общению и др;

– **эмпатийно-рефлексивные**: умение определять степень идентификации своих эмоций с эмоциями партнера по общению; умение определять степень концентрации на партнере по общению своих психических познавательных процессов; умение мысленно воспроизводить внутренний мир партнера по общению в деталях, проникая в его мотивационно-потребностную сферу и др.;

Направленность на достижения в развитии эмпатийной компетентности ярко выражена, она проявляется не только в виде интереса к эмпатийной деятельности будущего учителя, но и желания достигнуть высоких результатов в этом виде деятельности.

Профессионально-значимые качества продвинутых эмпатийных компетенций представлены не только профессиональной мотивацией применения педагогической эмпатии, наблюдательностью, коммуникабельностью, но и толерантностью, состраданием, сочувствием и сопереживанием.

Креативные эмпатийные умения:

– **эмпатийно-креативные** представляют умение отклоняться в мышлении от традиционных и общепринятых схем, порождать новые идеи; умение активизировать свое воображение; умение использовать свою интуицию; умение воспринимать окружающую действительность неоднозначно; умение переконструировать элементы в новые комбинации, отвечающие требованиям полезности; умение идентифицировать недостающую информацию; умение поставить и проверить гипотезу; умение выйти за рамки ситуации и др.;

Направленность на достижения в развитии эмпатийной компетентности выражается в применении полученных знаний и использовании умений на творческом уровне.

Профессионально-значимые качества креативных эмпатийных компетенций имеют отношение к нестандартности, самостоятельности,

изобретательности, ориентации на успех и т.д.

ВЫВОДЫ по первой главе:

1). Под **педагогической эмпатией** нами понимается рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы идентификации, персонификации, рефлексии, аттракции, казуальной атрибуции, конгруэнтности и рефлексии, помогающее учителю организовать эффективное воспитательное влияние.

2). **Эмпатийная подготовка будущего учителя** рассматривается нами как овладение будущими учителями необходимой суммой знаний о педагогической эмпатии, эмпатическими умениями и навыками, ориентированными на социальный заказ общества в виде гуманизации процессов обучения и воспитания, целью и результатом чего является квалифицированный профессионал, способный к рационально-эмоционально-интуитивному отражению ученика и организации эффективного воспитательного влияния.

3). **Эмпатийная подготовка** – система методологической, теоретической, методической и практической подготовок, направленная на формирование педагогической эмпатии.

4). Нами определены следующие **методологические подходы** к исследованию проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза: в качестве общенаучной основы выступает системный подход, общетеоретической основы – деятельностный подход, практико-ориентированной основы – коммуникативно-партиципативный подход, практико-ориентированной тактики – компетентностный подход.

5). В состав понятия **«эмпатийная компетентность»** включены: содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений; деятельностные (процессуальные) знания, умения, способности, обобщенные способы действий; **установки (готовности)** – направленность на

достижения в труде и профессиональном развитии; **социально-профессиональные качества** – наблюдательность, коммуникабельность, сочувствие, сострадание и др.

б). Нами разработана **компетентностная модель** управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, состоящая из ключевых, базовых и специальных компетенций.

педагогических условий, способствующих эффективному формированию эмпатийной компетентности у студентов педвуза

Исходя из цели и гипотезы исследования, мы поставили следующие задачи экспериментальной работы:

1. Изучить состояние сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвузов.
2. Определить критерии и показатели эмпатийной компетентности, позволяющие определить уровень ее сформированности.
3. Апробировать комплекс педагогических условий.
4. Проследить динамику формирования эмпатийной компетентности студентов педвузов при внедрении в образовательный процесс модель ее формирования в совокупности с комплексом педагогических условий функционирования этой модели.
5. Сформулировать выводы по проверке эффективности формирования эмпатийной компетентности студентов педвузов на основе полученных результатов эксперимента.
6. Разработать методическое обеспечение формирования эмпатийной компетентности студентов педвузов для использования в образовательном процессе.

Организация экспериментальной работы по оценке влияния выделенных условий на эффективность реализации разработанной модели осуществлялась нами в несколько этапов:

- 1) констатирующий этап эксперимента (оценка уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов в контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям и показателям);
- 2) формирующий этап эксперимента (организация экспериментальных мероприятий в экспериментальных группах с внедрением педагогических условий и продолжение образовательного процесса в контрольной группе по

традиционной методике с использованием отдельных приемов формирования эмпатийной компетентности студентов педвузов);

- 3) итоговый обобщающий этап эксперимента (итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, констатация эффективности выделенных педагогических условий).

2.1 Мониторинг сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза

На данном этапе нам представляется целесообразной разработка критериев и уровней сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов, целью которой является решение проблемы измерения исследуемого вида компетентности, возможно благодаря наличию педагогических эталонов, норм, требований [20], которым должна удовлетворять эмпатийная компетентность студентов педвуза.

Традиционно под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификации чего-либо.

Критерий – это обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации чего-либо. Показатель – количественная и качественная характеристика сформированности свойства, признака изучаемого объекта, т.е. мера сформированности критерия.

Системное понимание, выделение структурных и функциональных компонентов, этапность формирования лежат в основе критериев эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Основываясь на требованиях, предъявляемых к критериям, мы считаем, что их следует дополнить требованиями, отражающими специфику эмпатийной компетентности: критерии должны отражать сущность формируемого понятия, раскрываться через ряд качественных признаков, которые проявляются при реализации исследуемого процесса; характеризовать динамику определенного качества; отражать основные виды педагогической эмпатии.

Разработанная нами критериально-уровневая система оценки эмпатийной

компетентности студентов педвуза была построена на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнения экспертов – руководителей факультетов, преподавателей и студентов.

В современных педагогических исследованиях установлено, что количество признаков по каждому критерию должно быть не менее трех (в случае установления трех и более говорят о полном проявлении данного критерия, при выявлении одного показателя, либо при отсутствии показателей утверждается, что данный критерий не зафиксирован). Основываясь на вышеизложенном, мы выделили четыре критерия сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза, проявляющихся соответственно каждый в показателях.

1. Толерантное отношение к участникам учебно-воспитательного процесса, их ценностям (ученикам, родителям учеников, коллегам), проявляется через совокупность таких показателей как умение поставить себя на место другого человека и понять причины его поступков, ценностей, идеалов, стремлений людей, принятие ценностей других людей, принятие другого человека. Показатели данного критерия могут быть выявлены с помощью анкетирования, интервьюирования, анализа деятельности студентов.

2. Степень развития эмпатийных умений проявляется через следующие показатели: способность наблюдать за партнерами по общению, выразить свои чувства по отношению к партнеру по общению, принять его точку зрения, вести диалог, определение степени идентификации с эмоциями партнера, восприятие его как самобытной и уникальной личности и др. Измерение эмпатийных умений может осуществляться с помощью методов самооценки, наблюдения и решения коммуникативных задач, в которых применяется педагогическая эмпатия в условиях специально организованного обучения (спецкурс «Педагогическая эмпатия», эмпатийный тренинг, контекстные методы обучения, методы нейролингвистического обучения).

3. Технологическая готовность предполагает знание методов, приемов и фаз эмпатийного педагогического реагирования, создания ситуации сотрудничества, умение использовать эти знания и методы при организации общения и умение

интерпретировать новую, неординарную ситуацию с точки зрения применения педагогической эмпатии. Этот критерий может быть изучен с помощью беседы, анкетирования и специально организованного обучения (эмпатийный тренинг, контекстные методы обучения).

4. Творческая активность в применении педагогической эмпатии проявляется в интеллектуальной и речевой активности, педагогической импровизации, использовании интуиции, отклонении в мышлении от традиционных и общепринятых схем, восприятии окружающей действительности неоднозначно; конструировании элементов в новые комбинации, отвечающие требованиям полезности, идентификации недостающей информации и др. Для измерения этого критерия могут быть использованы методы самооценки, наблюдения, решения коммуникативных задач в условиях специально организованного обучения (тренинги с импровизациями, приемами драматизации и др.).

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

Адаптивно-репродуктивный уровень эмпатийной компетентности характеризуется неустойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии, когда цели и задачи своей собственной педагогической деятельности определены в общем виде. В основном отношение к педагогической эмпатии индифферентное, система знаний и готовность ассимилировать их и принять отсутствует. Степень развития эмпатийных умений определяется в основном признанием наличия феномена эмпатии, проявлением студентами позитивного отношения к организации педагогического общения, основанного на эмпатии. Однако гибкость и вариативность в построении коммуникации с учетом педагогической эмпатии отсутствует: студенты организуют педагогическое общение по заранее отработанной схеме, алгоритму, то есть репродуктивно. Технологическая готовность определяется неполным знанием методов, приемов, фаз эмпатийного реагирования,

создания ситуации сотрудничества, умение использовать эти знания и методы при организации педагогического общения носит воспроизводящий характер, интерпретация педагогической эмпатии отсутствует, либо осуществляется с помощью алгоритма, предложенного преподавателем. Творческая активность в применении педагогической эмпатии не наблюдается, речевая активность носит эпизодический характер

Интерпретирующе-конструктивный уровень эмпатийной компетентности характеризуется более устойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии, большей целенаправленностью в организации педагогического общения с применением эмпатии. Система знаний о педагогической эмпатии сформирована на достаточном уровне. Заметные изменения наблюдаются в структуре компонента принятия ценностей педагогической эмпатии. Степень развития эмпатийных умений определяется успешным применением способности наблюдать за партнерами по общению, выразить свои чувства по отношению к партнеру по общению, принять его точку зрения, вести диалог, определить степени идентификации с эмоциями партнера, воспринимать его как самобытную и уникальную личность и др. Значительные изменения происходят и в структуре технологического компонента: сформирована система знаний о методах и приемах педагогической эмпатии, студенты активно используют эти знания, методы и приемы при организации педагогического общения, интерпретация этих методов осуществляется студентами самостоятельно с переходом от репродуктивных форм к поисковым. Творческая активность в построении педагогического общения избирательна в зависимости от уровня трудности, проблемности педагогической ситуации, речевая активность находится на среднем уровне, присутствуют элементы педагогической импровизации.

Креативный уровень эмпатийной компетентности отличается высокой устойчивостью позиции студентов к ценностям педагогической эмпатии, различным модификациям в построении педагогического общения с применением эмпатии, высоким уровнем сформированности системы знаний о вышеназванном феномене. Принятие основных положений педагогической

эмпатии происходит осознанно с высокой степенью мобильности и положительной эмоциональной направленности. Степень развития эмпатийных умений характеризуется успешным творческим применением педагогической эмпатии: реализацией на практике имеющегося опыта и созданием на его основе новых комбинаций; способностью увидеть и прогнозировать новую проблему, быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; увидеть аналогии; пользоваться различными способами доказательств; быстро составлять фразы (экспрессивная беглость); быстро переключаться с одного класса объектов на другой (спонтанная беглость); решить проблему оригинально (адаптационная гибкость); придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания (аудиовизуальная гибкость) и др. Студенты проявляют высокий уровень творческой речевой активности при организации педагогического общения, в ходе которого ими применяются эмпатия.

Критерии и уровни сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемых феноменов педагогической эмпатии. Совокупность функциональных компонентов и структурных элементов раскрывает специфику эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Мониторинг результатов формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза как планомерное отслеживание состояния данного процесса осуществляется с учетом требований непрерывности, всесторонности, оптимальности и непротиворечивости. Мониторинг организуется преподавателями, реализующими концепцию формирования исследуемого вида компетентности, и детерминируется двумя составляющими: организационной и процессуальной. Организационный компонент мониторинга результатов формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза включает: сбор, хранение, анализ и интерпретацию педагогической информации, касающейся исследуемого

процесса, процессуальный компонент определяет цели, содержание, методы и этапную организацию педагогического мониторинга для выявления конкретных результатов.

Таким образом, педагогический мониторинг реализовался нами с учетом его основных компонентов, в частности: изучение использовалась нами для получения информации об объекте с помощью анкетирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, в ходе которой применялась педагогическая эмпатия; системе эмпатийных умений студентов педвуза; профессионально-личностных качеств. Процесс диагностирования имел целью выявление и анализ критериев сформированности эмпатийной компетентности, выбор технологии замеров и описания полученных результатов. Прогнозирование реализовалось нами в трех направлениях: как ближайшее (предсказание возможных действий студентов при педагогической деятельности, основанной на педагогической эмпатии, а также характера их взаимодействия), актуальное (предсказание направленности взаимодействия студентов в процессе коммуникации) и перспективное (предсказание ведущих тенденций развития процесса формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза).

В результате перспективного планирования нами был разработан план дальнейшей педагогической деятельности по формированию исследуемого вида компетентности будущих учителей, в котором обоснованы пути развития положительных тенденций и способы предупреждения и блокирования негативных.

В соответствии с разработанной нами моделью процесс формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза проходит в своем развитии три этапа: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-корректировочный. Срезы, проведенный нами в ходе формирующего эксперимента, совпадали с окончанием трех выделенных этапов: первый срез был проведен после окончания мотивационно-ценностного этапа, второй срез – после содержательно-деятельностного этапа,

третий срез – после окончания рефлексивно-корректировочного этапа формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза.

2.2 Констатирующий этап эксперимента

Констатирующий этап эксперимента предполагает констатацию состояния исследуемого объекта и педагогических условий и средств, которые имеются в наличии в начале эксперимента и обуславливают данное исходное состояние.

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в выявлении уровней сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов на основании критериев и показателей, а также анализ тех причин, которые обусловили выделенные нами уровни.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

Первое направление констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов по выделенным критериям.

Для исследования уровней сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов на констатирующем этапе эксперимента мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания (см. табл. 4).

При обработке результатов оценивания уровня сформированности эмпатийной компетентности мы учитывали следующие моменты:

а) сумма баллов высчитывается в блоках по критериям толерантного отношения к участникам учебно-воспитательного процесса, уровня развития эмпатийных умений, уровня технологической готовности и уровня творческой активности в организации педагогического общения, во время которого применяется эмпатия;

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных нами уровней сформированности эмпатийной компетентности определяется следующим образом:

- при наличии суммы, составляющей 3–6 баллов, присваивается адаптивно-репродуктивный уровень;
 - при наличии суммы, составляющей 7–9 баллов, присваивается интерпретирующе-конструктивный уровень;
 - при наличии суммы в 10–15 баллов – креативный уровень;
- в) уровень сформированности эмпатийной компетентности в целом определяется суммой полученных результатов по отдельным критериям по следующей шкале: 15–30 баллов соответствует адаптивно-репродуктивному уровню, 31–45 баллов – интерпретирующе-конструктивному уровню, 46–75 баллов – креативному уровню.

Таблица 4

Маркировочная таблица для оценивания уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвузов

Уважаемый эксперт (студент)! Оцените уровень сформированности эмпатийной компетентности по показателям, приведенным ниже, по 5-балльной шкале, где один балл соответствует «неудовлетворительно», 2 – «удовлетворительно», 3 – «хорошо», 4 – «очень хорошо», 6 – «отлично». Поставьте в соответствующей клетке знак «X». Благодарим за участие!					
Критерии и показатели сформированности эмпатийной компетентности	5	4	3	2	1
Толерантное отношение к участникам учебно-воспитательного процесса					
Степень развития эмпатийных умений					
Технологическая готовность					
Творческая активность в примени педагогической эмпатии					

Второе направление предварительного констатирующего этапа эксперимента заключалось в установлении причин, обусловивших преобладание адаптивно-репродуктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза. Для реализации

экспериментальной работы на данном этапе нами использовался метод анализа документации (анализ требований Государственного образовательного стандарта, учебных планов по специальности «Педагогика», учебных и рабочих программ по дисциплинам психолого-педагогического цикла, творческих работ студентов и т.д.), метод анкетирования, цель которого заключалась в выяснении мнения студентов и преподавателей о причинах адаптивно-репродуктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Интерпретируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что в нормативных документах, учебных планах и программах содержатся дисциплины, в которых рассматривается процесс общения в целом, но практически не рассматривается проблема формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза (по результатам анкетирования этого мнения придерживается 64,8 % преподавателей), что обуславливает адаптивно-репродуктивный уровень сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Основными причинами, обусловившими низкий уровень сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза являются:

- недостаточная информированность преподавателей и студентов о требованиях к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных организовать учебно-воспитательный процесс эффективно;
- неразработанность концептуальных основ формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также теоретически проработанной и отраженной в модели системы формирования эмпатийной компетентности, формируемой у студентов педвуза;
- недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза.

Анализ результатов предварительного констатирующего этапа экспериментальной работы позволил сделать следующие выводы:

1. Исходя из выделенных критериев и показателей мы оцениваем уровень сформированности эмпатийной компетентности студентов контрольной и экспериментальных групп как одинаковый – адаптивно-репродуктивный;
2. Мы зафиксировали неадекватность самооценки студентами уровней сформированности эмпатийной компетентности: результаты самооценки выше экспертной оценки в 1,5–2 раза по всем критериям, что объясняется, на наш взгляд, недостаточной степенью информированности студентов о сущности исследуемого вида компетентности, о критериях ее оценивания, а также о требованиях к организации эмпатийного общения.
3. На основании анализа документации нами делается вывод, что нормативные документы, учебные планы и программы содержат дисциплины, в которых имеются задачи формирования педагогической эмпатии, но этой проблеме не уделяется достаточно внимания.
4. Образовательный процесс педвуза не содержит теоретико-методологического и методико-технологического обеспечения процесса формирования эмпатийной компетентности у студентов педвуза, следовательно, без организации вышеназванных процессов студентам невозможно достигнуть необходимого уровня эмпатийной подготовки.

2.3 Формирующий этап эксперимента

Мы определяем цель формирующего этапа нашей экспериментальной работы как проверку достаточности комплекса педагогических условий. Этот этап эксперимента был организован в естественных условиях и проводился в рамках образовательного процесса высшей школы; его можно назвать вариативным, характеризующимся целенаправленным варьированием в экспериментальных группах, которые отличались ориентацией на разные педагогические условия.

Нами были выделены два педагогических условия, способствующих эффективности реализации модели эмпатийной подготовки студентов педвуза, поэтому мы сформировали три экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-

3) и одну контрольную группу (КГ). В ЭГ-1 проверялась эффективность формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза на форе первого условия – создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза, в ЭГ-2 – на фоне второго условия – разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийной подготовки студентов педвуза, основанного на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях, в ЭГ-3 – на фоне комплекса выделенных педагогических условий. Обучение в контрольной группе не было специально ориентировано ни на одно из условий и осуществлялось по традиционной методике, однако мы реализовали некоторые приемы формирования эмпатийной компетентности в следующих компонентах:

а) мотивационно-целевом – студентов информировали о целях, задачах особенностях педагогической эмпатии, создавались мотивы предстоящей деятельности с опорой на алгоритм, включающий действия по восприятию, анализу и конструированию эмпатийной деятельности;

б) информационном – студенты получали информацию о сущности педагогической эмпатии, ее особенностях, технологии эмпатического реагирования;

в) практическом – студентам предлагались проблемные ситуации, при обсуждении которых было необходимо создать собственный вариант решения, используя педагогическую эмпатию.

В ЭГ-1 нами проверялась эффективность условия создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийной компетентности студентов педвуза. Как было установлено ранее, этот процесс складывается из адаптации информационной макросреды и создания информационной микросреды. Для реализации выделенного педагогического условия в ЭГ-1 мы проанализировали основные компоненты информационной макросреды, в частности, документы, составляющие нормативно-правовую базу современного российского образования, в которых отражен мировой опыт применения педагогической эмпатии, представленный в различных

образовательных моделях, информацию о педагогической эмпатии в различных источниках (электронные базы данных, печатные материалы, аудио- и видеоматериалы и др.); методические разработки; информацию о студентах экспериментальных групп (количество, микроклимат в группе, уровень подготовленности и др.). В результате нами было установлено и описано начальное состояние информационной микросреды, разработаны и апробированы эффективные методы воздействия и преобразования данной среды, включающие: отбор и интерпретацию информации, моделирование данной информации для педагогов, реализующих разработанную нами модель, фиксацию информации в различных источниках (печатных, электронных и т.д.)

Создание информационной микросреды процесса формирования эмпатийной компетентности будущих учителей в ЭГ-1 осуществлялось нами с учетом выделенных компонентов и включало следующие этапы: 1) анализ требований к профессионально-педагогической подготовке и выявление ключевых компетенций студентов педвуза; 2) анализ целей образовательного процесса на уровне вуза, факультета, кафедры; 3) определение конкретных задач формирования у будущих учителей эмпатийной компетентности; 4) анализ уровня сформированности у студентов данной вида компетентности на основе результатов констатирующего этапа эксперимента; 5) выявление содержательного наполнения компонентов информационной микросреды.

Нами был разработан и апробирован в экспериментальных группах спецкурс «Педагогическая эмпатия», включающий основные теоретические положения содержания педагогической эмпатии и основывающийся на современном мировом и отечественном опыте в данной области.

Таблица 5

РАЗДЕЛЫ СПЕЦКУРСА И ВИДЫ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Разделы спецкурса	Практические занятия (час.)
1.	Культурно-исторические предпосылки становления понятия «эмпатия»	2
2.	Понятийный аппарат проблемы эмпатийной	2

	подготовки студентов педвуза	
3.	Сущность, содержание, функции, виды эмпатии	2
4.	Сущность, содержание, функции, виды педагогической эмпатии	2
5.	Эмпатийные умения и алгоритм эмпатийного педагогического реагирования	2
6.	Определение уровня эмпатии будущего учителя	2
7.	Формирование эмпатийных перцептивных умений	2
8.	Формирование эмпатийных и коммуникативных умений	2
9.	Формирование эмпатийных экспрессивных умений	2
10.	Формирование эмпатийных интерактивных умений	2
11.	Формирование эмпатийных креативных умений	2
12.	Заключительное занятие	2

В ЭГ-2 мы проверяли эффективность условия разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийной подготовки студентов педвуза, основанного на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях.

При проверке эффективности данного условия мы использовали различные методы, приемы и средства – коммуникативные педагогические технологии, в частности метод проекта, методы обучения в сотрудничестве, мозговой штурм, активное слушание, контекстное прочтение диалога и др.

Обучение в сотрудничестве в малых группах. Группа, как правило, состоит из четырех человек, которые имеют разные уровни эмпатийной компетентности. Преподаватель дает задание в виде педагогической ситуации, для решения которой необходимо применить педагогическую эмпатию. Задание дается либо по частям (каждый обучаемый занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим обучаемым). Студенты комментируют вслух выполнение задания, вся группа следит за этим процессом. В конце занятия преподаватель организует коллективное обсуждение.

Если изучаемый материал усвоен всеми, преподавателем задаются

контрольные вопросы, ответы на которые выполняются индивидуально, при этом преподаватель дифференцирует сложность вопросов в зависимости от уровня обученности. Обучаемые получают общую оценку, которая состоит из индивидуальных оценок. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, сравниваются не сильные со слабыми, а каждый студент сравнивает свои собственные результаты на разных временных промежутках. Следовательно, и сильный, и слабый могут принести группе одинаковые оценки и баллы.

Командно-игровая деятельность отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревнования между командами.

Вариант командно-игровой деятельности - «**Пила**» (**Jigsaw**). Группы состоят из шести человек каждая. Изучаемый материал разбит на смысловые блоки, или фрагменты. Например, изучение теоретического материала, касающегося эмпатии в психологической науке – клиент-центрированная терапия К. Роджерса и психоаналитическая «Я»-психология Х. Кохута. После изучения материала каждым членом группы по своей части организуется встреча «экспертов», изучающих один и тот же материал и обмен информацией. Возвращаясь в свои группы, «эксперты» обучают других членов группы. Те информируют о своем задании в свою очередь (как зубцы одной пилы). При опросе каждому обучаемому разрешается дополнять высказывания отвечающего, принося группе баллы. В заключение проводится тест или контрольный опрос.

Метод проектов.

Обучение построено на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. При таком обучении чрезвычайно важна собственная заинтересованность обучаемого в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни. В основе обучения – проблема, взятая из реальной жизни, например, школьной практики, знакомая и значимая для обучаемого, например, подготовка родительского собрания, основной темой

которого будет эмпатия. Для решения этой проблемы ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые ему предстоит приобрести. Роль преподавателя – назвать источники информации или организовать самостоятельную мыслительную деятельность обучающихся.

Требования к организации метода проектов:

- 1) поиск и формулировка проблемы, являющейся проблемной, решение которой основано на интегрированном знании и исследовательском поиске;
- 2) практико-ориентированная деятельность обучающихся;
- 3) организация самостоятельной деятельности обучающихся, которая может быть индивидуальной, парной или групповой;
- 4) указание результатов на каждом этапе, вытекающее из структурирования содержательной части проекта;
- 5) исследовательские методы, имеющие определенный алгоритм действий:
 - определение проблемы и задач, связанных с ее решением (использование методов «мозговой атаки», «круглого стола» и др.);
 - выдвижение гипотезы решения проблемы;
 - обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, творческих отчетов и т.д.);
 - сбор, систематизация и анализ полученных данных;
 - подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
 - выводы, выдвижение новых проблем.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны – видеofilm, альбом, компьютерная газета, доклад и др.

Портфель ученика. Этот метод базируется на положении, что главная цель обучения – это развитие интеллектуальных, творческих способностей обучающихся и нравственных ценностей, а также способности к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. Для достижения этой цели необходимо сформировать у обучающихся способности к объективной самооценке – рефлексии.

Понятие «самооценка» гораздо шире понятий «самоконтроль» и

«самопроверка». Кроме того, для адекватной оценки своих знаний, поступков, возможностей обучаемый должен иметь сформированную шкалу ценностей, с которой он мог бы сверять собственные достижения в той или иной сфере деятельности. И, наконец, он должен полностью представлять процесс деятельности, который может его привести к хорошему результату.

Самооценка предполагает:

- умение вслух объяснять партнерам по группе и доказательно аргументировать собственные действия;
- способность выслушать аргументы своих оппонентов и скорректировать свои действия и решения в соответствии с ними;
- способность не только скорректировать свои действия и решения, но и сделать вывод о своих дальнейших действиях, о своих возможностях достигать определенных результатов.

«Портфель ученика» – это комплект документов, самостоятельных работ обучаемого, отражающих его самооценку сформированности эмпатийной компетентности. Он разрабатывается преподавателем и предусматривает:

- задания по отбору материала в «Портфель» (параметры, по которым следует отбирать);
- анкеты для преподавателей, заполнение которых предполагает знание способностей и индивидуальных особенностей обучаемого;
- анкеты для «экспертной группы» для объективной оценки материала, представленного в «Портфеле».

Обучаемый по собственному выбору, либо по заданию преподавателя и с его помощью отбирает в свое «досье» работы, выполненные на занятии или дома самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения, проекты, доклады, рефераты и др.), в ходе которых ему нужно применить педагогическую эмпатию. Отбор ведется в течение определенного времени, установленного самим преподавателем (в течение семестра, года, всего времени обучения). «Портфель» или отдельные работы предваряются объяснением обучаемого, почему он считает необходимым отобрать именно

эти работы. Каждая работа предусматривает краткие комментарии обучаемого, что в этой работе получилось, а что нет, и какие выводы можно сделать из результатов работы. Далее следует коррекция ошибок.

В конце своей работы по разделу обучаемый презентует свой «Портфель» в группе, на конференции и т.д., где он показывает продвижение в данной области знания и проводит сравнительный анализ оценки преподавателя, группы экспертов и своей и делает вывод о дальнейшей траектории своей деятельности в области познания, отработки умений и навыков, творческих процессов и т.д.

Следующая группа методов – методы контекстного обучения: метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций (инцидента), тренировка чувствительности, мозговой штурм, деловая игра.

Метод конкретных ситуаций заключается в анализе ситуаций, связанных с применением эмпатийных умений. Первый шаг студенту необходимо отделить нужную информацию от ненужной, таким образом он формулирует проблему самостоятельно. По ходу решения уточняются необходимые детали, важная дополнительная информация.

Обучаемому предлагают развернутые описания ситуаций, связанных с применением педагогической эмпатии. Эти ситуации представлены в виде диалога, так как чаще всего в жизни мы сталкиваемся с диалогом. Ситуация может иметь несколько вариантов решения, которые обсуждаются в ходе дискуссии.

Как правило, «конкретная ситуация» имеет дополнительную информацию, которая иногда бывает «мусорной», или же она дается не в логической последовательности

Метод тренировки чувствительности формирует у обучаемых рефлексивные эмпатийные умения, то есть такие умения, которые помогают студенту анализировать свое поведение за счет того, как он воспринимается окружающими. Кроме того, развиваются эмпатийные перцептивные умения, которые заключаются в определении состояния другого человека по походке,

позам, выражению лица, глаз и т.д.

В ходе тренинга уменьшается сила и ценность прежних установок и стереотипов (стадия «оттаивания»), заменяются прежние установки на новые (стадия «изменения») и закрепляются в ситуациях общения новые установки (стадия «замораживания»).

Коррекция поведения происходит за счет правильно организованной обратной связи.

Мозговой штурм – это групповое решение творческой проблемы с использованием ряда специфических приемов.

Этот метод направлен на активизацию творческой мысли, при снижении критичности и самокритичности обучаемого, что нацелено на включение механизма творчества. Нами применяется мозговой штурм для формирования креативных эмпатийных умений.

Первый путь снижения критичности реализуется через прямую инструкцию, базирующуюся на суггестии, например, вы свободны, вы творческий и оригинальный человек, вы не боитесь критики окружающих.

Второй путь – создание комфортного климата, характеризующегося сочувствием и поддержкой.

В ходе мозгового штурма выдвигаются самые разнообразные, иногда кажущиеся нелепыми предложения, которые запрещается подвергать критике. Ведущий поощряет любую идею, даже самую «дикую». Все идеи записываются и в конце после совместного анализа находится оптимальный вариант решения проблемы.

Важной составной частью контекстного (активного) обучения являются **Деловая педагогическая игра** является важнейшей составляющей контекстных методов обучения.

Мы придерживаемся трактовки деловой игры как метода обучения, способствующего включению обучаемых посредством имитационных процессов в аналоги профессиональной деятельности.

Требования, предъявляемые к любой деловой игре, довольно-таки жесткие.

Это, прежде всего, ее правдоподобие и реалистичность заключенной в ней проблемы.

Деловая игра, применяемая при организации эмпатийной подготовки студентов педвуза, может быть разделена на фрагменты:

1) составление плана деятельности учителя по формированию эмпатийных умений у учащихся данного класса (определение условий формирования эмпатийных умений);

2) составление плана деятельности учителя по формированию эмпатийных умений у отдельных учащихся;

3) составление плана проведения этапов урока, на которых преподавателю необходимо применять эмпатийные умения: оргмомент, опрос, объяснение сложного материала и т.д.

4) проигрывание ряда ситуаций, в которых нужно применить эмпатийные умения;

5) организация воспитательного воздействия по отношению к отдельным учащимся, особо нуждающихся в эмпатийном отклике;

6) проигрывание одного из моментов работы с родителями, требующего применения эмпатийных умений.

Большая роль в организации деловой игры отводится инструктажу (5 минут).

Он включает: инструктаж арбитру, инструктаж «учителю-предметнику» (классному руководителю), отдельным «учащимся», «родителям», общий инструктаж, а также инструктаж арбитру:

Функции арбитра в данной игре сводятся к следующему: решение конфликтных ситуаций, контроль игрового режима, распределение штрафных и наградных очков, отстранение участников игры за некорректное поведение, оценивание деятельности команд по заранее выработанным критериям.

По окончании игры преподаватель организует дискуссию. Обсуждается, насколько удачно было планирование деятельности «преподавателя», как это планирование было реализовано в деятельности, были ли найдены

оптимальные пути решения предлагаемых ситуаций, насколько профессионально были применены сформированные эмпатийные умения; при помощи каких методов, приемов воспитательного воздействия на учащихся они были актуализованы; сумел ли учитель (классный руководитель) правильно определить причины поведения того или иного ученика; смог ли «учитель» увидеть учеников, особо нуждающихся в применении эмпатийных умений; удалось ли «учителю» понять позицию ученика; характерны ли для его деятельности такие процессы, как рефлексия, эмпатия и т.д..

Во время проведения деловой педагогической игры может применяться микропреподавание. Студенты проигрывают сложные этапы урока, пытаясь избежать непродуктивных моделей общения на уроке, решить конфликтные ситуации, если они возникают стиль общения, определить учащихся, особо нуждающихся в похвале, перцептивные и коммуникативные эмпатийные умения.

На основе методов анкетирования и беседы мы определили самые трудные этапы урока, где требуется применить эмпатийные умения. Эти умения могут потребоваться во время организационного момента, этап тренинга или опросного этапа.

Студентам предлагалось проиграть один из этих этапов. Например, при представлении такого этапа, как организационный момент на уроке, мы давали следующее описание ситуации: «Вы заходите в класс. Прозвенел звонок. Вам нужно начать урок. Но ребята очень возбуждены. Они только что пришли с урока физкультуры, где у них проводились “Веселые старты”. Девочки громко кричат, обсуждают игру. Мальчики ездят верхом друг на друге, изображая один из моментов “Веселых стартов». Ваши действия».

В ходе формирования эмпатийных компетенций студентам предлагаются задания креативного характера. Эти задания охватывают практически все темы, над которыми мы работали. Например, задания описать одного из учеников, определить особенности его развития на основании анализа его поведения.

По теме «Педагогический такт» студентам дается задание найти материал об учителе, в которых описывается, как он применял эмпатийные умения для решения той или иной проблемы на уроке либо во внеурочное время, или описывающие систему мер того или иного учителя, или отдельные формы работы, направленные на формирование эмпатийных умений учащихся, а также особенности проявления педагогического такта учителя.

По теме «Самовоспитание» (в ходе курса «Педагогика») студенты составляли планы самовоспитания, делая акцент на формировании у себя педагогической эмпатии.

Вышеперечисленные креативные задания развивали у студентов экспериментальных групп положительное отношение к педагогической деятельности, углубляли знания по исследуемой проблеме. В ходе выполнения этих заданий у студентов формировались эмпатийные умения, а именно: умение анализировать поведение учащихся, свою педагогическую деятельность и деятельность других учителей, в основе которой лежат эмпатийные умения.

В ЭГ-2 нами был апробирован тренинг, представляющий собой практику психологического воздействия в ситуациях педагогического общения в группах с целью формирования эмпатийных умений.

Тренинг в большей степени направлен на формирование умений. При этом предполагается, что содержательная часть умений уже освоена участником. Основной задачей тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор эмпатийных умений.

Диагностика эмпатийных умений проводится по методике В.В. Бойко. Участникам тренинга предлагается анкета, состоящая из 36 вопросов типа «У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности»; «Я больше доверяю доводам своего рассудка, чем интуиции»; «Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке»; «Мое мышление больше отличается

конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией» и др.

После анкетирования подсчитывается число совпадений ответов по ключу по каждой шкале и определяется суммарная оценка. Оценки по шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – **уровня эмпатии**. Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний уровень; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Эмпатийный тренинг начинается с подготовительных упражнений, цель которых – настроить участников на проведение сложных, требующих значительных усилий, упражнений. Эти упражнения часто исключают вербальное оформление, например, упражнение **«Слепой и поводырь»**: участники игры делятся на пары. Одному завязывают глаза – он «слепой», второй – его «поводырь». Задача «слепого» – бродить по классу, задача «поводыря» – обеспечить его безопасность, прикосновениями руководить действиями слепого, не отбирая у него инициативы.

Обсуждая тренинг, следует поговорить о том, что чувствовали «слепые» и «поводыри», какая роль была легче; можно ли было доверять «поводырю»; что способствовало, а что мешало доверию.

К средней по сложности группе упражнений эмпатийного тренинга можно отнести те упражнения, которые уже начинают формировать эмпатийные умения: упражнение **«Лжец»**, **«Ответы за другого»**, **«Учитель возвращается домой ...»** и др.

Выполняя упражнение **«Лжец»**, группа делится на пары. Участники садятся таким образом, чтобы каждая пара могла говорить, не мешая другим. Каждый по очереди рассказывает своему партнеру несколько коротких эпизодов, часть которых соответствует действительности, а часть – нет. «Слушатели» должны сообщать «рассказчикам» после каждого рассказанного

эпизода, соответствует ли он действительности или нет. Далее происходит обмен ролями. При обсуждении упражнения выделяются признаки, на которые ориентировались слушавшие, делая заключение о правдивости рассказа.

При выполнении упражнения **«Ответы за другого»** необходимо иметь большой лист бумаги, который следует разделить на три части. Средний столбец содержит ваше имя, левый столбец – имя сидящего слева через одного человека. Правый столбец – имя сидящего справа, также через одного. Таким образом, у каждого участника тренинга есть два человека, глазами которых можно посмотреть на мир и за которых нужно ответить на вопросы, предложенные руководителем тренинга.

Следовательно, в среднем столбце участник отвечает за себя, а в двух других – за партнеров. Ответы могут совпасть с ответами соседей справа и слева только в том случае, если удастся вжиться во внутренний мир человека, от имени которого придется давать ответы.

Чтобы проверить степень «попадания» после окончания игры участникам предлагается сравнить свои результаты и подсчитать количество «попаданий». Далее следует подведение итогов.

Цель упражнения **«Учитель возвращается домой ...»** – формирование эмпатийно-перцептивных и эмпатийно-экспрессивных умений.

Один из участников тренинга, который играет роль учителя, выходит за дверь. В это время остальные распределяют роли «гостей-сюрпризов» – животных, предметов и даже чувств. Вернувшись домой, учитель застаёт гостей.

Он начинает задавать вопросы, уточняя, чем является каждый из гостей. Они отвечают на вопросы, описывая свой внешний вид.

Если «учитель» не может угадать, участники тренинга пытаются пластически и вербально представить своего персонажа, прямо не называя себя.

Гости–сюрпризы очень разнообразны: новая машина, прекрасное

настроение, щенок, ужин при свечах, букет лилий и т.д.

Тренинг завершается более сложными упражнениями, при выполнении которых требуется весь комплекс эмпатийных умений: «Активное слушание», «Контекстное прочтение диалога», «Растождествление» и др.

Выполняя упражнение «Активное слушание», студенты используют следующие приемы:

1. Угу-поддакивание (да-да, ну, кивание подбородком и т.п.).
2. Эхо-повторение последних слов собеседника.
3. Зеркало-повторение последней фразы с изменением порядка слов.
4. Парафраз – передача содержания высказывания партнера другими словами.
5. Побуждение – использование междометий и других выражений, побуждающих собеседника продолжить прерванную речь («Ну и ...», «Ну и что дальше?», «Давай-давай» и т.п.).

После ознакомления со списком ведущих предлагает «рассказчикам» описать наблюдаемые ими реакции «слушателей».

Упражнение **«Растождествление»:** для того, чтобы смочь идентифицировать себя с другим, нужно научиться растождествлять себя. Такого рода растождествление осуществляется при помощи следующих упражнений: «У меня есть тело, но Я – это не мое тело». Каждый раз, когда мы отождествляем себя с физическим ощущением («Я устал» вместо «Мое тело испытывает чувство усталости»), мы попадаем в рабство к телу.

Я живу эмоциональной жизнью, но я – это не мои эмоции и чувства («Во мне присутствует чувство раздражения»). У меня есть желания, но я – это не мои желания. У меня есть интеллект, но я – это не мой интеллект.

Итак, тело, чувства, разум представляют собой инструменты ощущения, восприятия и действия, которыми пользуется Я, однако природа Я – нечто другое».

Упражнение «Контекстное прочтение диалога». Суть упражнения в том, чтобы совместными усилиями прочитать, перевести «контекст» или

подсознательное содержание различных моментов общения взрослого и ребенка:

– «Мам, я пойду погулять». (Перевод: «Мне скучно, мой мозг в застое, мои нервы и мускулы ищут работы, мой дух томится ...»). Перевод слышимого матерью: «Не хочу ничего делать, я безответственный лентяй, мне лишь бы поразвлекаться»).

– «Уроки сделал?» (Перевод слышимого матерью: «Хорошо тебе, мальчик, а мне еще стирать твои штаны»). Перевод слышимого ребенком: «Не забывай, что ты несвободен»).

– «Угу». (Перевод: «Помню, помню, разве ты дашь забыть?») Перевод слышимого матерью: «Смотрел в книгу, а видел ...».

– «Вернешься, проверим, чтобы через час был дома». (Перевод: «Можешь погулять и чуть-чуть подольше, у меня голова болит. Хоть бы ты побыстрее вырос, но тогда будет еще тяжелее ...»). Перевод слышимого ребенком: «Не верю тебе по-прежнему, и не надейся, что когда-нибудь будет иначе ...» и так далее).

Тренинг заканчивается вопросами, выносимыми на обсуждение:

1. Наше старание необязательно приводит к тому, что мы ожидаем.
2. Сложно увидеть хорошее в себе, но, научившись это делать, полюбив себя, значительно проще увидеть нечто особенное и в другом человеке.
3. Только приняв себя таким, какой ты есть, можно научить других такому же отношению к себе.
4. В ответ на агрессию мы подсознательно начинаем сопротивляться, то есть агрессия порождает агрессию и др.

2.4 Обобщающий этап эксперимента

Определение уровня сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза на итоговом срезе осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы. Для оценки сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза

нами в соответствии с гипотезой нашего исследования были выбраны следующие критерии: толерантное отношение к участникам учебно-воспитательного процесса, степень развития эмпатийных умений, технологическая готовность в применении педагогической эмпатии, творческая активность в применении педагогической эмпатии.

По данным начального среза, в ЭГ-1 на адаптивно-репродуктивном уровне сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза находилось более половины учащихся (79,2 %), один обучающийся достиг креативного уровня (4,2%). Количественные характеристики, полученные при итоговом срезе (таблица 14), показывают положительный результат. На наш взгляд, данная ситуация объясняется реализацией организационно-педагогических условий формирования эмпатийной компетентности у студентов педвуза.

Таблица 6

Оценка уровня сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза (итоговый срез)

Группа	Количество человек	Уровни сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза					
		I Адаптивно-репродуктивный		II Интерпретационно-конструктивный		III Креативный	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ-1	24	3	12,5	12	50	9	37,5
ЭГ-2	22	2	9	11	50	9	41
ЭГ-3	24	3	12,5	13	54,1	8	33,4

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики во всех четырех группах. Необходимо отметить, что по результатам итогового

среза позитивные изменения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 имеют место по всем критериям сформированности эмпатийной компетентности, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования, подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса и свидетельствует об эффективности реализации выделенных условий.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию эмпатийной компетентности, количество студентов, имеющих адаптивно-репродуктивный уровень сформированности эмпатийной компетентности, снизилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 – до 21,2 %, в ЭГ-3 – до 23,0 %.

Количество студентов, проявивших интерпретационно-конструктивный уровень сформированности эмпатийной компетентности, увеличилось в ЭГ-1 на 33,4 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 40 %. Количество учащихся, достигших креативного уровня сформированности эмпатийной компетентности, увеличилось в ЭГ-1 на 33,3 %, в ЭГ-2 – на 36,4 %, в ЭГ-3 – на 37 %.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики. Из всех возможных критериев оценивания выдвинутой гипотезы мы избрали критерий Фишера. Сравнительные данные получены нами с помощью статистического критерия Фишера [72].

Эмпирическое значение этого критерия вычислялось по формуле:

$$\varphi^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ где}$$

n_1 – количество человек в первой группе;

n_2 – количество человек во второй группе

Для большей наглядности результаты сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза представим на рисунке 1.

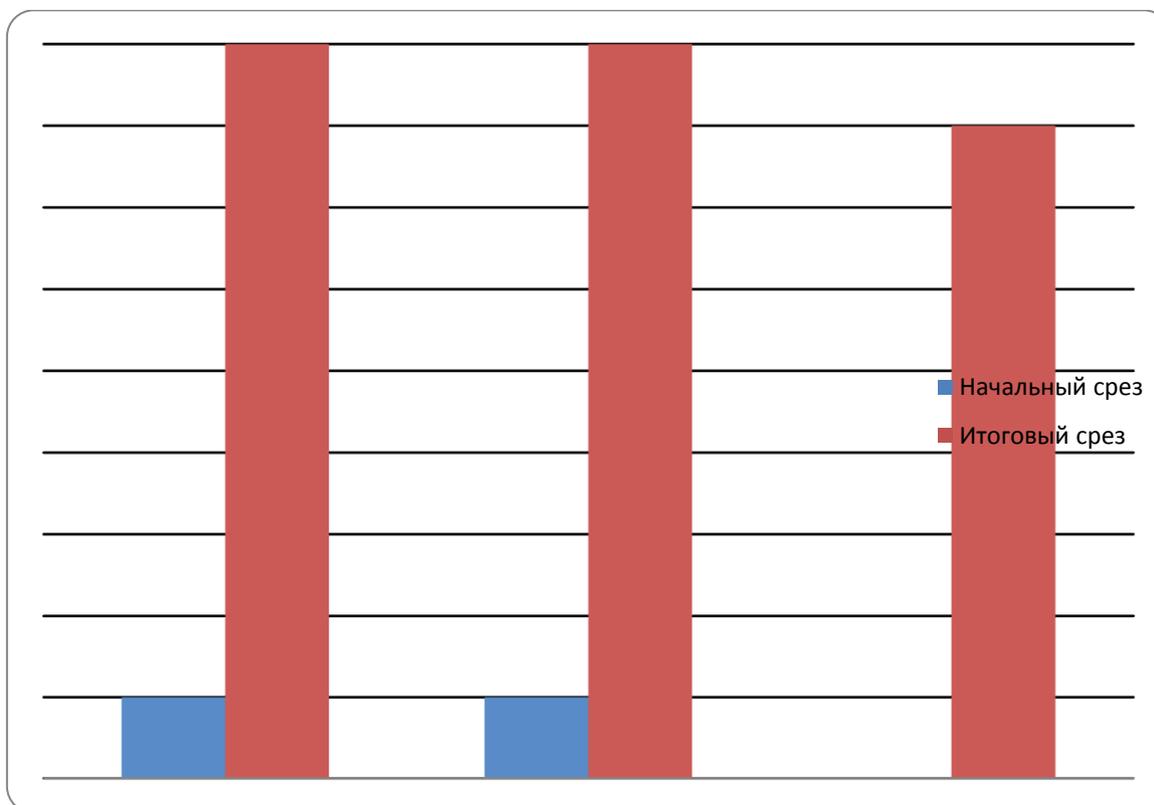


Рис.1. Динамика креативного уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза

Далее покажем динамику интерпретационно-конструктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности на рисунке 2.

Если различие в уровнях сформированности эмпатийной компетентности групп существенно, то $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi_{\text{крит.}}$ ($\varphi_{\text{крит.}}$ – табличная величина) [232, с. 52]. В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.

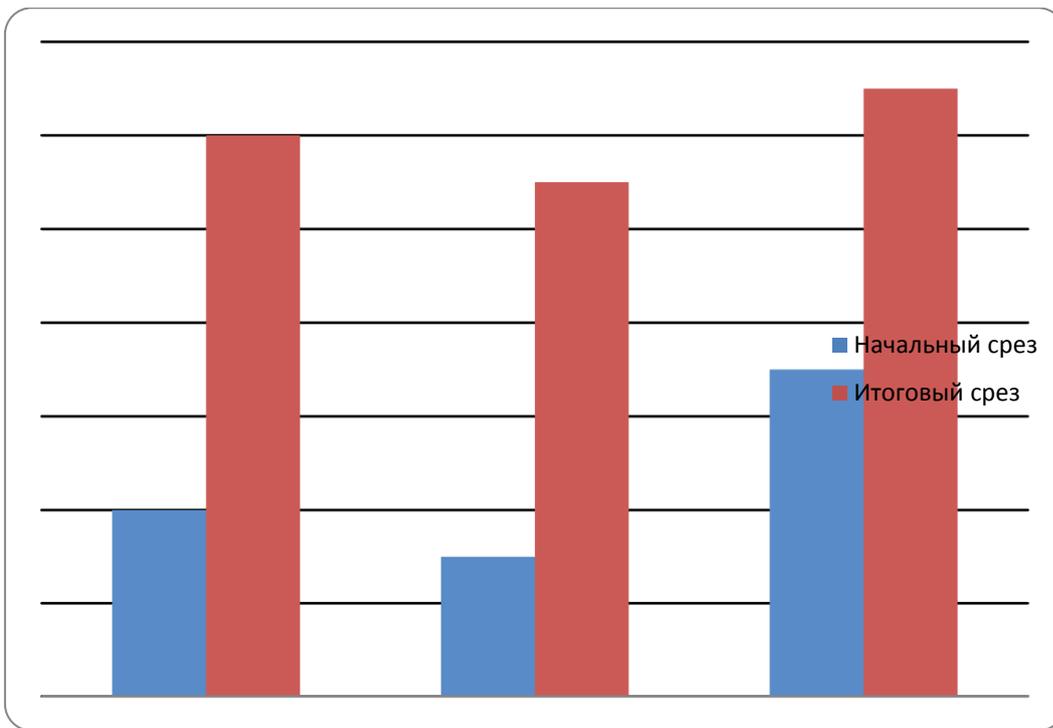


Рис.2. Динамика интерпретационно-конструктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза

Сравнительные результаты адаптивно-репродуктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза представлены на рисунке 3.

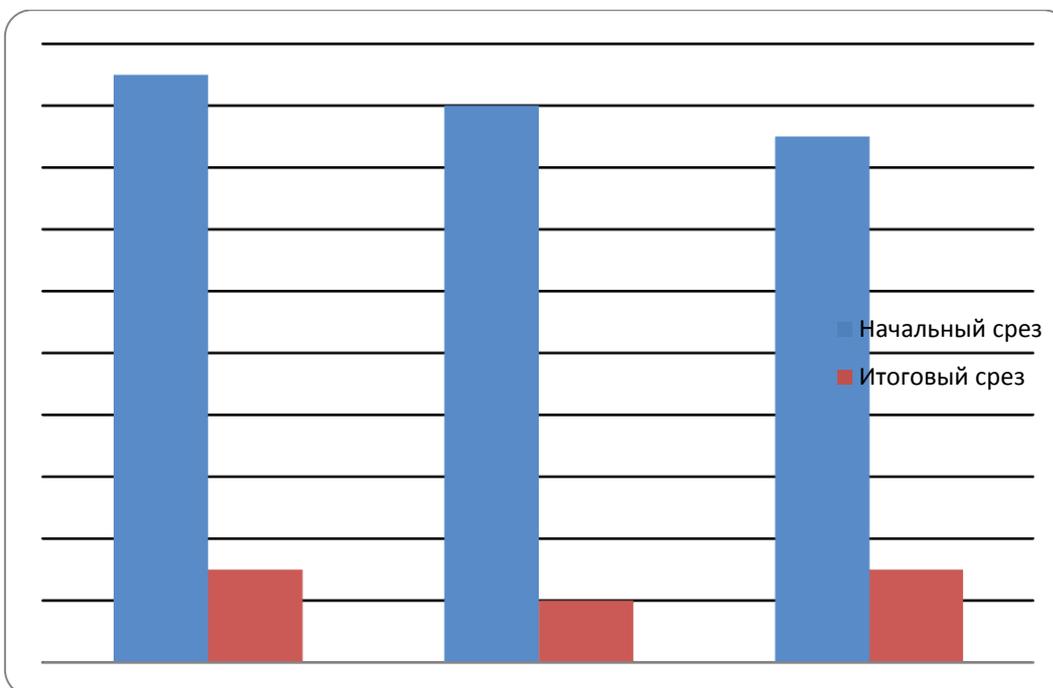


Рис.3. Динамика адаптивно-репродуктивного уровня сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза

Анализируя результаты сформированности эмпатийной компетентности у студентов педвуза в группах (после формирующего этапа эксперимента), мы выявили, что в группах произошли достоверные и существенные изменения.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

– происходит рост количественного состава студентов, достигших креативного уровня сформированности эмпатийной компетентности (в сравнении с начальным срезом) в ЭГ-1 на 8 человек (33,3 %), в ЭГ-2 на 8 человек (36,4 %), в ЭГ-3 на 8 человек (33,4%);

– существующие различия, проявившиеся между группами, не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах по уровню сформированности эмпатийной компетентности, проверенные с помощью критерия Фишера, незначительны.

– выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации модели эмпатийной подготовки студентов педвуза, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента.

– внедрение условия создания информационно-образовательной среды в ЭГ-1 способствовало усилению информационной составляющей процесса формирования эмпатийной компетентности будущих студентов педвуза на нескольких уровнях: адаптивно-репродуктивном и интерпретационно-конструктивном.

– внедрение условия разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийной подготовки студентов педвуза, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях, способствовало повышению эффективности процессов адаптации и принятия студентами педагогической эмпатии, усвоению образцов эмпатийного поведения, а также созданию благоприятной атмосферы для коммуникации в групповом режиме.

– использование методов нейролингвистического программирования при организации эмпатийной подготовки будущего учителя способствовало развитию психологических категорий, таких, как внимание, память, воображение, которые лежат в основе педагогической эмпатии.

– каждое педагогическое условие в отдельности способствует повышению эффективности реализации разработанной нами модели, но только комплекс условий решает эту задачу в полной мере.

Таким образом, сформулированную нами гипотезу исследования можно считать достоверной, на основании чего мы приходим к следующему выводу: уровень сформированности эмпатийной компетентности студентов педвуза значительно повышается, если процесс формирования эмпатийной компетентности строится в соответствии с реализацией организационно-педагогических условий.

Заключение

На основании историко-педагогического анализа нами выявлены культурно-исторические предпосылки становления и развития проблемы управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза, что послужило обоснованием необходимости построения модели управления эмпатийной подготовкой будущих учителей.

Исходя из теоретико-методологического анализа были определены теоретико-педагогические аспекты проблемы, подтверждающие достаточность научно-педагогического аппарата для достижения цели исследования; систематизирован, уточнен и расширен понятийный аппарат проблемы исследования.

Проанализировав эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к процессу управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза были определены стратегии его совершенствования, а именно, построена и теоретически обоснована модель управления эмпатийной подготовкой студентов педвуза.

В ходе исследования был выявлен комплекс педагогических условий успешного функционирования данной модели, что сделало ее реализацию более эффективной.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агавелян, Р.О. Формирование эмпатии у студентов-психологов: учеб. пособие / Р.О. Агавелян. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 66 с.
2. Агавелян, Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук / Р.О. Агавелян. – М., 1995. – 16 с.
3. Алдер, Г. Технология НЛП / Г. Алдер. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
4. Аллаеров, И.А. Деловые игры в обучении / И.А. Аллаеров // Среднее специальное образование. – 1983. – № 3. – С. 29–31.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
6. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
7. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Анцыферова, Л.Н. К психологии личности как развивающейся системы / Л.Н. Анцыферова. – М.: Педагогика, 2016. – 180 с.
9. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
10. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В.Г. Афанасьев – М.: Политиздат, 1986. – 333 с.
11. Бабанский, Ю.К. Об актуальных вопросах методики дидактики / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 46–50.
12. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-

тов / под ред. Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, Н.А. Сорокина и др. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

13. Байденко, В.К. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода / В.К. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 42–48.

14. Баскаков, А.М. Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / А.М. Баскаков. – СПб., 1994. – 32 с.

15. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. КН. изд-во, 2014. – 367 с.

16. Белкин, А.С. Теория и методика педагогической диагностики отклонений в поведении школьников: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / А.С. Белкин. – М., 1981. – 38 с.

17. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2015. – 137 с.

18. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.

19. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

20. Большакова, З.М. Смысл педагогического эксперимента при формировании готовности к профессиональной деятельности / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т.8. - № 4 (34). – С. 43-49.

21. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.

22. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

23. Букша, К.С. Управление деловой репутацией. Российская и зарубежная PR-практика. / К.С. Букша. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2015. – 144 с.

24. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

25. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–30.

26. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

27. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 240 с.

28. Гаврилова, Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога / Т.П. Гаврилова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 33–38.

29. Гершунский, Б.С. Философия образования. / Б.С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. Ин-т, Флинта, 1998. – 432 с.

30. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.

31. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: дисс. ... д-ра пед. наук / Е.А. Гнатышина. – Челябинск, 2008. – 529 с.

32. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 352 с.

33. Джурицкий, А.Н. Педагогика: история педагогических идей / А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.

34. Дилтс, Р. Фокусы языка: изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс; пер. с англ. А. Анистратенко / под ред. М. Гринфельда. – СПб.:

Питер, 2001. – 314 с.

35. Долженко, О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.: Компания Кворум: Промо-медиа, 1995. – 239 с.

36. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991.

37. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса, 1940. – 472 с.

38. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.

39. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В.И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

40. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. – 2012. – С. 3–6.

41. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Согманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 216 с.

42. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академ. Проект. Мир, 2005. – 330 с.

43. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетенций в текстах действующих ГОС ВПО: теоретико-эмпирический анализ: проблемы качества образования / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.М. Князев, Т.А. Кравченко, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова. – Кн. 2: Ключевые социальные компетенции студента. – М.; Уфа, 2004. – 216 с.

44. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

45. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

46. Конаржевский, Ю.А. Технология системного подхода к анализу,

самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1989. – 34 с.

47. Концепция и программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области: рассм. на колл. Минобразования и науки Челяб. обл. 13.12.2005 г. № 21/1 [Ксерокопия]. – 25 с.

48. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы: утв. расп. Правительства РФ от 3.03. 2005 г. № 1340-Р. – М.: Сфера, 2006. – 33 с.

49. Кохут, Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений / Х. Кохут; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 20003. – 367 с.

50. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией. / Х. Кохут // Антология современного психоанализа. Т. 1./ под ред. А.В. Россохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 315 с.

51. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 301 с.

52. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.

53. Леви, В. Искусство быть другим. Нестандартный ребенок. Часть II / В. Леви. – М.: Знание, 1981. – 285 с.

54. Леви, В. Искусство быть собой / В. Леви. – М.: Знание, 1991. – 254 с.

55. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2015. – 352 с.

56. Лещинский, В.М. Учимся управлять собою и детьми: пед. практикум / В.М. Лещинский, С.В. Кульневич. – М.: Просвещение: Владос, 2015. – 240 с.

57. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов /

В.Я. Ляудис; под ред. В.Я Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

58. Мякишев, С.Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук / С.Л. Мякишев. – Киров, 2007. – 164 с.

59. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4 изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковни, 1997. – 944 с.

60. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

61. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 368 с.

62. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997. – 176 с.

63. Психологический словарь / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 640 с.

64. Роджерс, К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1990. – 317 с.

65. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2 – М – Я – 1999. – 700 с.

66. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 608 с.

67. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 672 с.

68. Рязанова, Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопедагогов: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Рязанова. – М.: ПроСофт, 2005, 170 с.

69. Суворова, С.Л. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: моногр. / С.Л. Суворова. – Челябинск: Юж.-Урал. книж. изд-во, 2004. – 131 с.
70. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проект; Трикста, 2016. – 112 с.
71. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
72. Тулькибаева, Н.Н., Рогожин В.М. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе: теория и практика: монография / Н.Н. Тулькибаева, В.М. Рогожин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 183 с.
73. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
74. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов вузов / Ю.Г. Фокин. – М.: Издат. центр «Академия», 2012. – 224 с.
75. Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд; сост. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
76. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
77. Шеламова, Г.М. Деловая культура и психология общения: учеб. для учрежд. нач. проф. образования / Г.М. Шеламова. – М.: Изд-во проф. образования, 2012. – 128 с.
78. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Едиториал УРСС, 1997. – 444 с.
79. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

80. Юнг, К. Собрание сочинений / К. Юнг; пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 320 с.
81. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 128 с.
82. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 34 с.
83. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
84. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316.
85. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. педин-та, 1991. – 123 с.
86. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... док-ра. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
87. Яковлева, Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.
88. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
89. Barret-Lennard G.T. Empathy Cycle: Refinement of Nuclear Concept // Journal of Counseling Psychology, 28, 91-100, 1981/
90. Beres D., Arloy J. Fantasy and Identification in Empathy // The psychoanalytic quarterly. Vol. XLII, № 1, 1988.
91. Bozarth J.D. Beyond Reflection: Emergent Modes of Empathy // In R.F. Levan and J.M. Shlien (Eds.), Client-Centered Therapy and Person-Centered

Approach: New Directions in Theory, Research and Practice. New York: Praeger, 1984.

92. Bozarth J.D. Empathy from Client-Centered Theory and Rogerian Hypothesis // Empathy Reconsidered/ New Directions in Psychotherapy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.

93. Buie D. H. Empathy: its Nature and Limitations // Journal American Psychoanalytic Association. 29, 281, 307, 1981.

94. Carrol J.B. A Model of School Learning // Teachers College Record. – 1963, May. – P. 723-730.

95. Eagle M. & Wolotzky D.L. Empathy: A Psychoanalytic Perspective // Empathy Reconsidered . New Directions in Psychotherapy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.

96. Greenberg L.S. and Elliot R. Varieties of Emphatic Responding // Empathy Reconsidered. New Directions in Psychoteraphy. Edited by A.C. Bozarth and L.S. Greenberg, 1999.

97. Jacobs T.J. Isakover's Ideas of the Analitic Instrument and Contemporary Views of Analitic Listening // Journal of Clinical Psychoanalysis. Vol. 1, № 2, 1992.

98. Isakover O. Problems of Supervision // Journal of Clinical Psychoanalysis. Vol. 1, № 2, 1992.

99. Kohut H. How Does Analysis Cure? The University Chicago Press, 1984.

100. Rogers C. A Way of Being: Houghton Mifflin, 1980.