

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Н.С. ШКИТИНА

**ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭМПАТИЙНО-
ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ**

Челябинск 2018

УДК 378.937

ББК 74.480.05

Ш 66

Шкитина Н.С. Верификация концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя: монография / Н.С. Шкитина. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 144 с.

ISBN 978-5-93162-093-0

В монографии на основании теоретико-методологических аспектов проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, понятийного аппарата и в целом концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя описывается верификация концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Работа рассчитана на научных работников в области педагогики, преподавателей и студентов педагогических вузов.

Рецензенты: Быстрой Е.Б., д-р пед. наук,

профессор ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

Ярославова Е.Н., кан. пед. наук,

директор Института лингвистики и международных

коммуникаций ФГАОУ ВО «Южно-Уральский

государственный университет (НИУ)»

ISBN 978-5-93162-093-0

© Н.С. Шкитина, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Концепция эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя	
1.1. Теоретические основы исследования проблемы эмпатийно партисипативной подготовки будущего учителя	9
1.2. Методологические основы исследования проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя	23
1.3. Особенности концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя	28
Глава II. Верификация концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя	58
Заключение	121
Библиографический список	123

ВВЕДЕНИЕ

Духовность и гуманность взаимоотношений – характерные черты современного образовательного процесса. Проявление сопричастности проблемам других людей, сочувствие и сопереживание пронизывают субъект-субъектные отношения и способствуют сближению людей и достижению гармонии в общении.

Такие отношения, цель которых – достижение переживаемого единства с «другим», осуществляются посредством эмпатии и партисипации. Поэтому все большее внимание психологов и педагогов привлекают эти феномены.

На данном этапе становится важным вопрос о качестве образования в России и соответствии его европейским стандартам. Это предполагает, прежде всего, сближение уровней образования в различных государствах и создание европейской системы образования в сочетании с национальными направлениями подготовки, краткими сроками обучения и высоким качеством.

Болонская декларация делает акцент на контроле качества образования, переходе на двухуровневую систему образования (бакалавр – магистр), системе зачетных единиц, а также на изменении парадигмы образования, в основе которой – «компетентностная» модель специалиста, что означает, прежде всего, мобильность преподавателя. Это качество преподавателя рассматривается как «профессиональная компетентность разными способами передавать одно и то же содержание образования», а также

предполагает мобильность в организации общения преподавателя со студентами, владение современными психологическими и педагогическими методиками.

Современный воспитательный процесс представляет собой психолого-педагогический феномен, базирующийся на принципах ориентации на общечеловеческие ценности, субъектности и принятия ребенка как данности, которые требуют от педагога наполнить общение с детьми новым 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.

Современный учитель должен обладать такими личностными качествами, как общительность, открытость, эмпатия, умением профессионально организовать сотрудничество с обучающимися.

Эмпатия является одним из важнейших источников развития личности, так как она основывается на понимании состояния другого человека, а сопереживание ему приводит к развитию продуктивных отношений между людьми, позволяет наметить гуманные пути взаимодействия с другими.

В своем общении педагог сталкивается с тем, что поступок ребенка не всегда доступен для логического анализа, так как в некоторых случаях он сознательно маскирует свою индивидуальность или неосознанно дает о себе ложную информацию. В этом случае ему может помочь древний испытанный способ отражения другого – эмпатия. Следовательно, на современном этапе функционирования учебно-воспитательного процесса становится особенно важным для будущего учителя научиться вносить элементы эмпатии и партисипации в свою профессиональную деятельность. Эти тенденции актуализируют проблему эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, придают ей

междисциплинарный характер, делают исключительно масштабной и современной.

Эмпатия и партисипация не образуются в результате стихийного процесса, их создание и внедрение в реальный образовательный процесс требует специальных действий, тщательной подготовки. Следовательно, с особой остротой встает вопрос о необходимости специальной эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Именно она позволяет педагогически грамотно, технологично построить образовательный процесс, обеспечивающий высокий уровень качества образования.

Активные исследования, направленные на разработку сущности понятий «эмпатия» и «партисипация», 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, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков и способностей человека (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Юсупов и др.).

Партисипация рассматривается как универсальная экзистенциальная интенция, органически присущая человеку и являющаяся основополагающей антропологической константой (Леви Брюль, Д.С. Синк и др.); партисипация трактуется как альтернатива авторитарности, директивности и принуждения (Д.С. Синк, В. Делинг и др.); как процедура совместного принятия решений и

постановки целей студентами и преподавателями (В.И. Данилов-Данильян, Е. Вернер и др.); как управленческий феномен, принцип управления организацией и метод мотивации и организации членов коллектива (И.Е. Ворожейкин, О.С. Виханский, В.В. Глущенко, И. Ирвин и др.).

Вопросы целеполагания в процессе профессионально-педагогической подготовки учителя рассматриваются в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Е.И. Машбица, Б.В. Сазонова и др.; лично развивающие педагогические средства – в исследованиях Г.В. Девяткиной, Е.С. Заир-Бек, Е.А. Крюковой и др., педагогические технологии – в трудах В.П. Беспалько, З.Ф. Мазура, В.М. Монахова, М.П. Сибирской, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой, Н.О. Яковлевой и др.

Однако, несмотря на огромный интерес исследователей и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема эмпатийно-партисипативной подготовки по-прежнему в достаточной степени не решена. Основными причинами этого являются:

- отсутствие единой трактовки понятий «эмпатия» и «партисипация», соответствующей современным представлениям о данных феноменах как базовых составляющих профессиональной подготовки будущего учителя;

- недостаточно полное исследование возможностей основных теоретико-методологических подходов к эмпатийно-партисипативной подготовке будущего учителя;

- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, отражающих ее природу, сущность и возможности развития;

- неразработанность эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя на методико-технологическом уровне;

- недостаточное использование возможностей вуза в эмпатийно-партисипативной подготовке будущего учителя.

Итак, *актуальность* настоящего исследования определяется: эволюционными тенденциями в образовании, связанными с процессами

глобализации, гуманизации и демократизации; повышением требований к качеству профессионально-педагогической подготовки педагогов; неразработанностью концептуальных оснований эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической стороны процесса подготовки будущего учителя; недостаточной разработанностью аппарата измерения и оценивания эффективности процесса эмпатийно-партисипативной подготовки; необходимостью накопления банка данных по эмпатийно-партисипативной подготовке студентов педагогических вузов.

Целью настоящей работы является описание верификации концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, включающей определение педагогических условий функционирования комплекса моделей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя и проведение педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и обобщающий этапы); определение критериев и уровней сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей.

ГЛАВА I. КОНЦЕПЦИЯ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИСИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

1.1. Теоретические основы исследования проблемы эмпатийно- партиципативной подготовки будущего учителя

В современной науке большинство ученых не разводят понятия «*теория*» и «*концепция*» и полагают, что структура концепции должна соответствовать общим требованиям к теории (сложность, целостность, целенаправленность, динамичность, достоверность и др.), отражать совокупность базовых методологических положений, систему законов, закономерностей и принципов, моделей исследуемого явления; в строении концепции должны присутствовать все аспекты раскрываемого явления (методологические, теоретические и практические) и способы повышения эффективности функционирования данного явления [29; 48; 79; 87]. Кроме того, что термин «концепция» используется как синоним термина «теория», концепция определяется рядом ученых как цель, сущность, структура, движущие силы и закономерности учебного процесса [79], система взглядов на процессы и явления в природе и обществе [111], подход к решению рассматриваемых специалистом проблем [209].

Для того чтобы концепция была применима на практике, следует рассмотреть ее структуру в контексте современных методологических представлений о содержании и строении научных теорий. Не отрицая

ценности вышерассмотренных подходов и учитывая множество дефиниций понятия «концепция», мы будем придерживаться определения Н.О. Яковлевой, наиболее полно отражающего специфику разработанной нами концепции: «Концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [238, с. 59].

Исходя из вышеперечисленных особенностей, а также придерживаясь точки зрения, реализованной Е.В. Яковлевым [234], предлагаем следующую структуру разработанной нами концепции:

– *общие положения*, содержащие определение концепции, ее цель, правовое и методическое обеспечение, границы применимости, место в педагогической области и теории эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Данный раздел позволяет определить назначение концепции, обосновать правомерность основных положений, охарактеризовать объекты, на которые распространяется ее действие и выделить область эффективного использования;

– *понятийный аппарат*, состоящий из определений, обращение к которым предполагается в рамках концепции, а также связей между ними, что придает результатам исследования однозначность, логическую стройность и усиливает доказательность выводов;

– *теоретико-методологические основания*, раскрывающие подходы, которые отражают исходные позиции исследования, с опорой на которые рассматривается эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя. В качестве данных оснований выступают *методологические подходы* к исследуемому нами явлению, их взаимосвязь и результат реализации;

– *ядро концепции* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, представляющее собой совокупность *закономерностей* и *принципов*, характеризующих современное состояние исследуемого явления и прогнозируемые перспективы его развития;

– *содержательно-смысловое наполнение концепции* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, являющееся проекцией теоретических положений на практическую область деятельности, отражающее точку зрения автора относительно возможностей применения теоретических знаний в процессе изучения исследуемого явления, выявляющее условия его эффективного функционирования и развития, а также позволяющее обосновать аспекты практического подтверждения результатов применения данной концепции;

– *условия* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, отражающие наиболее существенные характеристики искусственно созданной образовательной среды, которая способна повысить эффективность ее функционирования.

Данная структура педагогической концепции представляется нам наиболее оптимальной, так как она позволяет раскрыть наиболее важные для научной теории аспекты исследуемого явления и наиболее выпукло представить авторские взгляды, обобщения, выводы.

Построенная нами концепция эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о педагогической эмпатии и партисипативности, базирующуюся на идеях системного, деятельностного и коммуникативно-партисипативного подходов.

Сложность данной системы заключается в многообразии состава системы знаний и связей между ее частями, в том, что каждый раздел концепции имеет свое функциональное значение, обеспечивая ее целостность и полноту, в иерархичности структуры концепции как системы знаний, определяющей логику развертывания ее общего содержания (общие положения и понятийный аппарат концепции определяют выбор ее теоретико-методологических оснований; *содержательно-смысловое наполнение* строится исходя из закономерностей и принципов,

составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, которые представляют практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных понятий).

Целенаправленность системы знаний, составляющих концепцию, заключается в полном и всестороннем представлении развертывания процесса и результата эмпатийно-партисипативной подготовки как педагогического феномена. Она обеспечивается выбором теоретико-логических средств (аналогий, выводов, суждений, обобщений, примеров), методов (анализа, синтеза, систематизации, классификации), использованием иллюстративного материала (таблиц, рисунков), привлечением авторитетных мнений в области эмпатийно-партисипативной подготовки.

Динамичность означает некоторую относительность представленного знания. Будучи тесно связанной с научными исследованиями в целом, представленная нами точка зрения не является совершенно законченной и в дальнейшем абсолютно неизменной. Однако это не означает недостоверность знаний, составляющих концепцию, поскольку в основной части они обоснованы и в дальнейшем будут не опровергаться, а дополняться и корректироваться. Кроме того, в плане развития самой концепции свойство динамичности подразумевает установление межпредметных связей и расширение сферы приложения ее основного содержания.

Правовой и методической основой концепции выступают законы РФ «Об утверждении Федеральной программы развития образования», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепция и программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области.

Основные выводы, важные для концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя:

1) современная образовательная среда должна представлять открытую систему по отношению к внешней среде, постоянно расширяющую контакты с нею и своевременно реагирующую на все важные изменения;

2) подготовка современного специалиста должна отражать единство государственных, общественных и личностных требований, являющихся адекватной реакцией системы образования на актуальные тенденции развития – процессы гуманизации и демократизации профессионального педагогического образования;

3) современный образовательный процесс характеризуется личностной ориентацией, индивидуализацией, «индивидуальной образовательной траекторией», творческой направленностью, с одной стороны, и улучшением качества образования, с другой, через процессы прогнозирования, планирования, организации, контроля и маркетинга, которые будут отражать стратегические направления организации образовательного менеджмента в вузе, декларируемые федеральными законодательными и правовыми актами в сфере образования; а также через эталонизированные требования стандартов ВПО нового поколения к управлению модернизацией содержания образовательного процесса в вузе и международные правила организации образовательной деятельности в вузе, регламентированные в рамках Болонского процесса.

Исходя из общих закономерностей этапного овладения общественной практикой определенным предметом познания, мы выделяем в истории развития эмпатийно-партисипативной подготовки *три периода*: в первый период (с античности до начала XIX века) в науке сложились некоторые представления об эмпатии и партисипации и появились первые представления об эмпатийно-партисипативной подготовке учителя; во второй период (с конца XX века до восьмидесятых годов XX века) феномены эмпатии и партисипации стали предметом специальных научных исследований в философии и психологии, появились первые проекции на эмпатийно-партисипативную подготовку учителя; в третий период (с тридцатых годов XX века по настоящее время) термины «эмпатия» и «партисипация» перестали относиться к сугубо психологической и философской отраслям знаний и распространились на другие науки, в том

числе и на педагогику.

Под *культурно-историческими предпосылками* становления и развития проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки учителя мы понимаем объективно существующие или существовавшие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений об эмпатии и партисипации. Мы выделяем пять основных групп предпосылок: 1) основные характеристики общественно-экономической ситуации, отражающие развитие производительных сил и производственных отношений рассматриваемого периода; 2) социальный заказ общества на развитие эмпатийной стороны общения и партисипативности в построении поля общения в целом и соответствующих компонентов профессионально-педагогической подготовки учителя; 3) культурный фон изучаемого периода, его культурные нормы и ценности, особенности межкультурной коммуникации в контексте исследуемой проблемы; 4) результаты теоретического изучения проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки; 5) ее освоение в образовательной практике.

Культурно-историческими предпосылками *первого периода* становления и развития проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки учителя мы считаем развитие общества в рамках культуры своего времени, которое накладывает отпечаток на подготовку учителя; развитие науки философии; опыт педагогической практики, который отразился в требованиях к подготовке учителя; начало становления понятий «эмпатия» и «партисипация», которые еще не употребляются в качестве терминов.

Культурно-исторические предпосылки *второго периода* включают дальнейшее экономическое и социально-политическое развитие, в ходе которого происходит переосмысление феноменов эмпатии и партисипации, их места в общении, развитии и саморазвитии человека; потребность общества во всестороннем изучении человека, в том числе и его духовной сферы; дальнейшее развитие теории управления и психологии как науки, которая начинает выделять эмпатию из других характеристик психического

развития человека; дальнейшее распространение идеи эмпатического отношения и партисипативного подхода в построении коммуникативных каналов на другие науки; развитие практического аппарата эмпатийного реагирования и партисипативного отношения и их частичное использование при решении нового класса задач.

Современный период характеризуется целенаправленным изучением эмпатийно-партисипативной подготовки учителя на основе теоретико-методологических изысканий, ориентированных на обеспечение технологичности педагогического процесса. Для этого периода характерны следующие предпосылки: международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики; изменение культурного фона, который характеризуется появлением новых идей и подходов, направленных на изучение личности школьника и принципиально новую организацию общения посредством эмпатийного отклика и партисипативного подхода; появление новой культурной парадигмы, в основе которой лежит личностно ориентированный подход, характеризующийся гуманизацией учебно-воспитательного процесса; изменение требований к подготовке учителя, продиктованных новым культурным фоном и обновленной культурной парадигмой.

Произведенный нами научно-исторический анализ показал, что социальное развитие общества, становление теории эмпатийно-партисипативной подготовки учителя, педагогических дисциплин не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного разрешения. Целью современного этапа является создание теории эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, использующей накопленные в этой области теоретические и практические материалы.

Изменения в области образования, направленные на повышение качества, новая культурная парадигма в последнее время все больше обуславливают те изменения в профессиональной подготовке будущего учителя, которые

характеризовали бы ее с позиций личностно ориентированного подхода, который выводит на понятия «эмпатия» и «партисипация», лежащие в основе эмпатийной и партисипативной подготовок. Это вызывает необходимость разработки единого понятийно-терминологического аппарата, что требует перевода ключевых понятий в разряд категорий и их согласования с классическими представлениями об эмпатии и партисипации.

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.

Так, эмпатия трактуется как *эмоциональное знание* о чувствах другого, *предсознательный феномен*, помогающий понять другого, разделить его чувства (при этом субъект играет роль стороннего наблюдателя); *способность переживать* и страдать вместе с другим человеком, то есть внутри объекта, в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; *принятие роли другого*, понимание его чувств, мыслей и установок; *средство познания мира*, который представляется как мир без преследования личных интересов и предвзятых мнений, мир, трудно познаваемый, так как если человек не переживает, не распознает и не понимает всей широты возможного человеческого опыта в самом себе, то ему будет трудно распознавать эти состояния в других людях и т.д.; *универсальная потребность развития*; самопознание [2; 17; 37; 52; 89; 112; 168; 245].

Эмпатия рассматривается, кроме того, как *уникальный инструмент*, используемый для психоаналитического процесса, объединяющий субъект и объект эмпатии, аналитика и анализирующего; трактуется как *самоэмпатия*, которая дает возможность человеку войти в собственный жизненный мир и сделать это на таком уровне, который включает обостренное восприятие эмоций, непрерывное формирование смыслов и способность интерпретировать опыт в рефлексивной форме [241; 242; 246; 250].

Таким образом, как нам представляется, в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого человека: рациональную, эмоциональную и интуитивную.

Рациональное в эмпатии проявляется в сопричастности: во внимании к другому, в наблюдении другого человека, в цепкости восприятия его реакций, состояний и свойств, то есть все психические познавательные реакции должны быть направлены на объект эмпатии. Таким образом, рациональная сторона эмпатии – не формальная логика, а интенсивная аналитическая переработка поступающей по разным сенсорным каналам информации о партнере по общению.

Эмоциональное в эмпатии связано с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов.

Интуитивное при эмпатийном восприятии другого сводится к подсознательной обработке информации о партнере по общению.

Следовательно, эмпатийная подготовка с этой стороны представляет собою рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека, что позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений (свойств, состояний, реакций) в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Анализ существующих определений эмпатии со всей очевидностью демонстрирует значительные расхождения в толковании понятия как психолого-педагогического феномена и, кроме того, расхождения в классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики. Очевидно, что поскольку используется один и тот же термин, то эмпатия педагога не может и не должна быть чем-то принципиально иным по сравнению с эмпатией в «классической» психологической науке. Безусловно, между ними имеется ряд существенных отличий.

Во-первых, с точки зрения классического представления, эмпатия – это уникальный инструмент, используемый, в основном, психоаналитиками, который объединяет аналитика и анализируемого и способствует преодолению болезни. Эмпатия же в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога. Он должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении со всеми учениками.

Во-вторых, эмпатия – это не только способность сопереживать, сострадать вместе с другим, погрузиться в его мир, при этом оставаясь сторонним наблюдателем. Для педагога эмпатия – это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией и способностью к идентификации также организацию определенного воспитательного влияния, которое должно быть построено таким образом, что педагогу следует создавать такой психологический климат, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

В-третьих, результатом педагогической эмпатии не всегда будет продуктивное общение между педагогом и учеником, так как воспитательный процесс может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов, или же результаты воспитательного воздействия могут быть просто отложены во времени.

В-четвертых, педагогическая эмпатия – понятие полинаучное, так как она требует синтеза не только педагогических и психологических знаний, но и философских, медицинских, информационных и других.

В-пятых, педагогическая эмпатия является более гибким, с одной стороны, и более объемным понятием, с другой, так как педагогический

процесс представлен более сложными компонентами, чем процесс применения эмпатии в психологической или какой-либо другой науке.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Однако, на наш взгляд, в главных позициях понятия «педагогическая эмпатия» и «классическая» эмпатия (психологическая) имеют сходство:

1) оба понятия являются характеристиками процесса гуманизации в современном обществе и базовыми составляющими личностно ориентированного подхода;

2) и в том, и в другом определении акцент делается на умении поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами;

3) объектом эмпатии и в психологии, и в педагогике является человек;

4) и в той, и в другой науке эмпатия может быть представлена в виде самоэмпатии, которая предоставляет человеку возможность войти в собственный мир, познать его и интегрировать опыт в рефлексивной форме;

5) в обеих областях знания эмпатия рассматривается как способ научения ребенка альтруистическому поведению; как нравственное, социально-психическое качество личности;

6) и классическое, и педагогическое определение эмпатии предполагает наличие трех взаимосвязанных сторон восприятия другого человека – рациональной, эмоциональной и интуитивной.

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.

Анализ научной литературы последнего периода становления и развития понятия «партисипация» показал, что большинство современных ученых соотносят термин «партисипация» с категориями «участие», «соучастие», «вовлеченность» (У. Джек Дункан, У.И. Деминг, О. Ирвин, П.Б. Петерсон и др.).

Большинством ученых термины «*партисипация*» и «*партисипативность*» разводятся. Так, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.М. Свистунов и др. рассматривают партисипативность в качестве организационной идеи, принципа управления организацией; Е.Е. Вершигора, А.И. Наумов, А. Уилкинс и др. – как управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах; Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др. – в виде метода мотивации и организации членов коллектива; В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлофф, З.Е. Старобинский и др. – как средство повышения качества управленческих решений в организации.

Партисипация трактуется в современных философских и педагогических исследованиях по-разному, однако можно выделить некоторые общие аспекты: партисипация является антропологической константой, присущей человеческому сообществу, она возникает и функционирует в социальных группах, где присутствуют субъект-субъектные отношения, она предполагает установление делового сотрудничества, равноправия в принятии решений.

На основании проанализированного материала можно сделать вывод, что категория «партисипация» представлена несколько шире, чем понятие «партисипативность». Мы же будем придерживаться более узкого понятия – «партисипативность».

Многие ученые соотносят понятие «партисипация» с понятиями «*соуправление*» и «*самоуправление*». Так, В.Д. Ширшов особо выделяет управленческий аспект педагогической коммуникации, который играет первостепенную роль в обмене информацией субъектов коммуникации. Рассматривая управленческую функцию педагогической коммуникации, автор вплотную подходит к таким понятиям, как «самоуправление» и «соуправление» [220].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы: партисипативность в рамках нашего исследования имеет свои особенности в сравнении с классическим (управленческим) пониманием.

Во-первых, в классическом определении партисипативности акцент делается на управлении каким-либо процессом или организацией (партисипативность – принцип управления, управленческий феномен, средство повышения качества управления и т.д.), в то время как в педагогической деятельности под партисипативностью понимается, прежде всего, субъект-субъектные отношения, основанные на равноправии, диалогичности и соуправлении.

Во-вторых, под партисипативностью в педагогической науке понимается не только участие и соучастие в организации педагогического процесса, но и определение общих интересов, взглядов и ценностей и, соответственно, общих мотивов организации деятельности.

В-третьих, педагогическая трактовка понятия «партисипативность» предполагает систематическое использование творческого подхода к организации педагогического процесса как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

В-четвертых, партисипативность в педагогическом понимании означает выход на другое основополагающее понятие – эмпатию, так как партисипативность без эмпатийности не будет эффективна.

Произведенный нами научно-исторический анализ показал, что социальное развитие общества, становление теории эмпатийно-партисипативной подготовки учителя, педагогических дисциплин не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного разрешения. Целью современного этапа является создание теории эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, использующей накопленные в этой области теоретические и практические материалы.

К теоретико-педагогическим аспектам становления и развития проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя мы относим совокупность научных взглядов и точек зрения, отражающих различные подходы к понятиям «эмпатия», «партисипативность», «эмпатийная

подготовка будущего учителя», «партисипативная подготовка будущего учителя», «эмпатийно-партисипативная подготовка».

Эмпатийно-партисипативная подготовка, с одной стороны, сохраняет основные черты традиционных понятий «эмпатия» и «партисипация» (гуманизация современного образовательного процесса, личностно ориентированный подход, субъект-субъектные отношения, которые характеризуются диалогичностью, равноправием, рефлексивностью и т.д.), с другой стороны, приобретает специфические характеристики (главенствующие стратегии в общении учителя и ученика, направленные на организацию эффективного воспитательного влияния, полинаучные понятия, требующие синтеза психологических, педагогических, управленческих знаний и т.д.).

Под *педагогической эмпатией* нами понимается профессионально-нравственное, социально-психологическое качество личности, в основании которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, способствующее эффективной организации воспитательного влияния.

Под *партисипативностью* учителя нами понимается профессионально-нравственное качество личности, выражающееся в новых субъект-субъектных отношениях, предполагающих установление равноправия, сотрудничества и соуправления; отношениях, основанных на общих интересах, ценностях и взглядах учителя и учащихся, на творческом подходе и педагогической эмпатии.

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, характеризующийся демократизацией и гуманизацией процессов обучения и воспитания. Целью и

результатом этой подготовки является квалифицированный профессионал, способный к рационально-эмоционально-интуитивному отражению ученика и организации эффективного воспитательного влияния.

Партисипативная подготовка будущего учителя представляет собой систему методологической, теоретической, методической и практической подготовок будущего учителя, направленную на формирование партисипативной компетентности, характеризующейся сотрудничеством, соуправлением, общими интересами, взглядами и ценностями, творчеством и педагогической эмпатией.

Эмпатийно-партисипативная подготовка – система методологической, теоретической, методической и практической подготовок, направленная на формирование эмпатийно-партисипативной компетентности.

Каждому компоненту эмпатийно-партисипативной подготовки (методологическая, теоретическая, методическая и практическая) соответствуют свои собственные формы, методы, и средства подготовки.

1.2. Методологические основы исследования проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

Системный подход, принадлежащий к уровню общенаучных принципов и процедур исследования, используется нами в качестве *теоретико-методологической стратегии*, которая обеспечивает правильную постановку проблемы и методологический анализ уже существующего научного знания. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса (явления) рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, то есть процесс или явление рассматривается как определенное целостное образование, имеющее относительно сложную структуру и представляющее собою иерархичную систему.

Базовая составляющая системного подхода – это понятие «система», которая рассматривается нами как 1) целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) особое единство со средой и в то же самое время отграниченность от окружающей среды; 3) любая исследуемая система, представляющая элемент системы более высокого порядка (элементы любой исследуемой системы, в свою очередь, выступают как системы более низкого порядка); 4) наличие системообразующих факторов, представляющих процессы, явления, связи, которые приводят к образованию системы; 5) наличие механизмов управления, через которые структура целого влияет на характер функционирования и развития частей.

Идеи системного подхода используются при исследовании разнообразных педагогических систем, к которым мы относим и эмпатийно-партисипативную подготовку будущего учителя. Мы рассматриваем педагогическую систему как систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса.

Использование идей системного подхода в решении проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя осуществлялось нами через реализацию следующих положений:

– системный подход, являясь теоретико-методологической стратегией, выступает общенаучной основой исследования проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя;

– процесс эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя системен и представляет собой упорядоченное воздействие субъекта подготовки (преподаватель) на объект (студент), характеризующееся субъект-субъектными отношениями;

– для системы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя большое значение имеет «социальный компонент», потому что эмпатийно-партисипативная подготовка в какой-то степени является «социальным заказом» на данном этапе развития общества;

– в качестве основного инструмента системного подхода мы выделяем системный анализ, представленный в виде морфологического, структурного и функционального аспектов;

– объект и субъект эмпатийно-партисипативной подготовки сами являются системами, исследование которых предполагает изучение структуры, организации этих систем, взаимовлияний, взаимозависимостей элементов и системообразующих факторов;

– результатом системы эмпатийно-партисипативной подготовки является эмпатийно-партисипативная компетентность, которая представляет собой систему знаний, умений и навыков, а также мотивов и личностных качеств, которые обеспечивают использование эмпатии и партисипативности в качестве основных стратегий преподавателя при организации учебно-воспитательного процесса в школе;

– эмпатийно-партисипативная подготовка, являясь компонентом общей профессионально-педагогической подготовки, представляет ее подсистему и требует выявления иерархических связей.

Деятельностный подход, применяемый в философии, психологии, педагогике и других науках, имеющий общетеоретический статус, заключается в анализе различных явлений с позиций деятельности и представляет собой противоположность, единство и взаимопроникновение разных сторон человеческой деятельности. Это объяснительный принцип применительно к широкому кругу явлений, единица жизни, которая связывает человека с миром через мотивационно-смысловые компоненты и с культурой человечества через операционально-технические компоненты. Этот подход базируется на единстве сознания и поведения, единстве сознания и бытия, объекта и субъекта.

Ключевая категория деятельностного подхода – *деятельность*, которая является специфической общественно-исторической формой бытия людей, состоящей в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности. Деятельность всегда является предметной и

субъектной. Она представляет собой развивающуюся систему, имеющую строение, свои внутренние переходы и превращения. Характер и особенности деятельности определяются потребностями и мотивами, а ее структура обеспечивается определенными действиями и операциями, следовательно, для деятельности характерны две стороны – мотивационно-потребностная и операционально-техническая. Деятельность имеет кольцевую структуру, и для любого вида деятельности присущ процесс интериоризации. Деятельность так же может быть охарактеризована с точки зрения процесса управления.

Педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью, осуществляемой в условиях педагогического процесса; направленной на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Она характеризуется наличием цели, носит публичный характер и имеет элементы экспромта. Связана с недостаточной определенностью исходных данных, неупорядоченным, самопроизвольным, самоорганизующимся характером педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями субъекта деятельности. Имеет открытый характер. Представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой одинаково важную роль играет как интуиция, так и готовые стратегии деятельности. Результаты педагогической деятельности практически всегда отложены во времени.

Исходя из особенностей педагогической деятельности в дальнейшем мы представляем *структуру* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя в виде следующих компонентов: целевой компонент, в рамках которого мы выделяем мотивационно-потребностную составляющую; содержательный компонент (диагностическая, организационно-методическая и стимулирующая составляющие) и контрольно-оценочный компонент (коррекционная составляющая).

Эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя – это педагогическая деятельность. Она является частью общепедагогической

подготовки. Следовательно, деятельностный подход позволяет рассмотреть деятельностные характеристики эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, к которым мы относим цель, объект, субъект, средства, методы, результат. Она характеризуется сменяющимися друг друга этапами деятельности. С позиций современного состояния образовательной парадигмы эмпатийно-партисипативная подготовка будет представлять коллективную деятельность через организацию сотрудничества.

Коммуникативно-партисипативный подход для нашего исследования является практико-ориентированной основой, которая обеспечивает эффективное осуществление эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Коммуникативно-партисипативный подход базируется на следующих ключевых категориях: общение, педагогическое общение, партисипативность.

Под *общением* мы понимаем одну из сторон социального бытия человека, специальную систему межличностного взаимодействия, которая охватывает все высшие психические процессы, выражающиеся через речевое взаимодействие в диалогической форме, и характеризуется разнообразными связями социального и индивидуального.

Педагогическое общение – общение, реализуемое в течение учебно-воспитательного процесса, во время которого происходит обмен информацией через воспитательное внушение; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества и основывается на нравственных и эстетических аспектах.

Партисипативность в рамках коммуникативно-партисипативного подхода – альтернатива авторитарности, директивности, принуждению, организационный принцип управления педагогическим коллективом, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению членов коллектива

Под *коммуникативно-партисипативным* подходом мы понимаем практико-ориентированную тактику, построенную на понимании студента

как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Компетентностный подход к эмпатийно-партисипативной подготовке будущего учителя заключается в следующем:

1. Обеспечение определения полного набора компетенций специалиста, что способствует повышению качества профессиональной подготовки.
2. Ориентация не только на информированность студента, но и на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования и оценки.
3. Развитие приемов эмпатийно-партисипативной деятельности будущего учителя на основе рефлексии опыта.
4. Возможность выбора индивидуальной траектории личностного становления студента в ходе эмпатийно-партисипативной подготовки в вузе;
5. Замещение педагога-транслятора педагогом-фасилитатором, обеспечивающим управление эмпатийно-партисипативной подготовкой будущих специалистов.
6. Готовность и способность студентов воплощать опыт осуществления педагогической эмпатии и партисипативности;
7. Эмпатийно-партисипативная компетентность обладает потенциалом для развития и формируется при обязательном участии всех субъектов эмпатийно-партисипативной подготовки.

Таким образом, можно предположить, что эмпатийно-партисипативная подготовка будущих учителей будет протекать наиболее эффективно при реализации компетентностного подхода, что объясняется изменившимися требованиями к качественным характеристикам деятельности обучаемого и новыми требованиями к содержанию образования.

Опора на компетентностный подход при эмпатийно-партисипативной подготовке будущего учителя – практико-ориентированное направление, предполагающее эффективность реализации профессиональных функций специалиста в условиях модернизации образования всех уровней.

1.3. Особенности концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

Ядро концепции представляет собой наиболее значимые инвариантные характеристики исследуемого явления в виде обобщенных теоретических положений, которые способствуют пониманию сути явления и его практической реализации. Анализ исследованной в данном направлении литературы показал, что в психолого-педагогических концепциях ядром, как правило, выступают *закономерности* и *принципы* психического развития и педагогического процесса.

Большинством авторов закономерность трактуется как объективно существующая, повторяющаяся существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [24; 48; 114; 158]. Характеризуя педагогические закономерности, следует иметь в виду, что действие одних закономерностей осуществляется на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат, следовательно, нельзя говорить о системе закономерностей, в полной мере характеризующей предмет исследования. Поэтому мы будем оперировать термином «комплекс закономерностей и связанных с ними принципов».

Учеными предлагаются самые разнообразные механизмы фиксации закономерных связей – от теоретико-методологических оснований, то есть теоретико-методологических подходов, до использования возможностей повышения эффективности изучаемого явления.

По мнению большинства ученых, закономерность должна обладать следующими свойствами:

– раскрывать развитие и взаимодействие исследуемого явления как самодвижение и саморазвитие;

– фиксировать устойчивость и повторяемость явления;

– отражать существенные признаки явления, его структуры в четко сформулированных определениях и понятиях [22; 114; 116; 234].

Данные требования к содержанию педагогических закономерностей и общие процедуры их выявления учитывались нами при разработке ядра концепции.

Ядро концепции содержит не только закономерности, но и принципы, которые в философском словаре трактуются как первоначало, руководящая идея, основное правило поведения [207, с. 382]. Каждой закономерности должен соответствовать комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях исследуемого образовательного процесса.

Большинством ученых к выявленным принципам предъявляются следующие требования: объективность (формализация принципа на основе объективно существующей педагогической закономерности), системность (реализация принципом системообразующей функции в комплексе выявленных принципов), дополнительность (последовательное дополнение комплекса принципов рядопологающими принципами), ориентированность (ориентация принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решения проблемы), аспектность (представление принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса), теоретическая и практическая значимость (обладание принципом существенным значением для развития педагогической теории и практики) [22; 31; 79].

Вследствие сложности и многоаспектности исследуемой нами проблемы мы пришли к выводу, что нам необходимо выделить не только общие закономерности, соблюдение которых обязательно при организации подготовки специалиста в высшем учебном заведении, но и специфические,

отражающие особенности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Рассматривая общие закономерности в отношении целостного педагогического процесса, теории дидактики и воспитания, большинство педагогов выделяют следующие закономерности:

- закономерность, обусловленная социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой;
- закономерная взаимосвязь обучения, воспитания и развития;
- единство воспитания и самовоспитания, преподавания и учения;
- определяющая роль деятельности и общения в воспитании и обучении;
- учет в педагогическом процессе возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;
- взаимосвязь коллектива и личности в педагогическом процессе и др. [24; 100; 158; 161].

Оценивая возможности действия общих закономерностей в рамках эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, мы пришли к выводу, что практически все перечисленные закономерности имеют определенное отношение к эмпатийно-партисипативной подготовке.

Г.М. Коджаспирова делит вышеназванные закономерности на три группы: закономерности, обусловленные социальными условиями, закономерности, обусловленные природой человека, и закономерности, обусловленные сущностью воспитания и обучения [100, с. 65]. Собственно говоря, это те же самые закономерности, которые были рассмотрены выше, в отношении педагогического процесса, теории дидактики и теории воспитания, только классифицируемые по критерию «сущность» и «природа», поэтому для нашего исследования данная классификация не представляет особого интереса, так как она практически дублирует предыдущую.

П.И. Пидкасистым выделяются *внешние* и *внутренние* закономерности. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня

культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образованности. К внутренним закономерностям относятся связи между его компонентами: целями, задачами, содержанием, методами, средствами, формами, то есть зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом [158, с. 214–215]. На наш взгляд, такое деление закономерностей на внешние и внутренние не отражает их сущности и является несколько надуманным, хотя бы потому, что внутренние закономерности, например, связи между компонентами процесса обучения – целями, задачами, методами и т.д., имеют непосредственное отношение к внешним, например, к такой закономерности, как потребность общества в определенном типе личности, и могут рассматриваться как внешние закономерности.

Рассматривая эмпатийно-партисипативную подготовку с позиций педагогического процесса, теории дидактики и теории воспитания, а также учитывая ее специфические особенности, из общих закономерностей целостного педагогического процесса для нашего исследования важна *закономерность развития личности*: темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от наследственности, учебной среды, включенности в учебно-воспитательный процесс и применяемых средств и способов педагогического воздействия. Не менее значимы для эмпатийно-партисипативной подготовки следующие закономерности: *закономерность управления* – эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратной связи между педагогами и воспитуемыми; *закономерность единства чувственного, логического и практического* – интенсивность и качество чувственного восприятия, логическое осмысление воспринятого, практическое применение осмысленного.

Что касается закономерностей, относящихся к процессу обучения, для эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя особый интерес представляет *закономерность динамики*: величина всех последовательных изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах. Это

значит, что процесс обучения как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми носит постепенный, «ступенчатый» характер: чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

Из закономерностей, относящихся к процессу воспитания, мы выделим следующие: действие объективных и субъективных условий; интенсивность процесса воспитания и самовоспитания; интенсивность воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника; интенсивность и качество общения между воспитанниками.

Кроме того, в процессе эмпатийно-партисипативной подготовки мы учитываем *общие принципы*: целенаправленности, системности, плановости, непрерывности, научности и др. В трактовку сущности данных принципов мы не вносим нового содержания и рассматриваем их в традиционном для педагогики понимании. Так, например, *принцип научности* состоит в построении процесса эмпатийно-партисипативной подготовки на основе современных научных требований к профессиональной подготовке будущего учителя; *принцип целенаправленности* заключается в ориентации всех компонентов процесса подготовки на достижение необходимого результата, а именно формирования эмпатийно-партисипативной компетентности; *принцип плановости* требует регламентации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя как постепенного выполнения запланированных задач по достижению поставленной цели.

Специфические закономерности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

В нашем исследовании мы выделили специфические закономерности, вытекающие из особенностей эмпатийно-партисипативной подготовки и из особенностей методологических подходов – системного, деятельностного и коммуникативно-партисипативного.

Раскрывая содержание ядра и используя подход, предложенный Е.В. Яковлевым [234], мы выделяем атрибутивную закономерность, которая отражает природные качества исследуемого объекта, закономерность

обусловленности или организационно-педагогическую, раскрывающую причинно-следственные связи изучаемого явления с факторами, оказывающими на них непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми, и закономерность эффективности, связанную с совершенствованием эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя и повышением ее эффективности.

Рассмотрим содержание выявленных нами закономерностей и соответствующих им принципов более подробно.

Атрибутивная закономерность. Эффективное развертывание внутренних механизмов педагогической эмпатии и партиципативности зависит от внешних воздействий, характеризующихся наличием субъект-субъектных отношений и внутренним осознанием студентами регуляции собственной деятельности.

Согласно данной закономерности эмпатийная и партиципативная компетенции будут характеризоваться восприимчивостью к воздействиям по их совершенствованию, то есть их развитие, прежде всего, обеспечивается целенаправленными влияниями, объединяющими различные направления и виды эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя.

Кроме того, эмпатийно-партиципативная компетентность будущего учителя обуславливается интеграционными образовательными процессами. При этом внутривузовские интеграционные процессы предполагают междисциплинарное и межпредметное взаимодействие, установление связей между предметами гуманитарного цикла, а интеграционные процессы вне вуза – сотрудничество с социальными институтами, учреждениями, общественными организациями, а также интеграцию будущего учителя в сферу профессиональной деятельности.

В соответствии с данной атрибутивной закономерностью целевые ориентации процесса эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя, обусловленные содержанием их профессиональной компетентности, изменяются в соответствии с изменением социально-исторических

тенденций развития общества, с преобразованиями в государственной политике и с эволюцией рынка труда.

Учет государственных требований к подготовке будущих учителей конкретизирует содержание их профессиональной компетентности в отношении их готовности к самосовершенствованию профессионального мастерства, овладения способностью творческого решения педагогических задач, качественного освоения профессии учителя. Особенности рынка труда диктуют требования к повышению конкурентоспособности будущего учителя, которая естественным образом зависит от сформированности у них ключевых профессиональных и социальных компетенций, среди которых эмпатийно-партисипативная компетентность занимает не последнее место.

Педагогическая эмпатия и партисипативность имеют непосредственное отношение к общечеловеческим ценностям и реализуются в рамках гуманистического направления современной культурно-исторической парадигмы. Следовательно, с данной атрибутивной закономерностью непосредственно связаны принципы гуманизации, природосообразности и рефлексивности.

Принцип гуманизации базируется на постулатах гуманистической педагогики и психологии, в основе его лежит не только приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, но и признается, что основная цель человеческого существования – самоактуализация. Современная образовательная парадигма основывается на отказе от авторитарности, директивности, предполагает смену субъект-объектных отношений субъект-субъектными. Традиционная «безличностная» «знаниевая» система обучения (знаниецентристская) заменяется образовательной системой, в которой одной из приоритетных ценностей признаются личности педагога и учащихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития. Кроме того, гуманизация образования предполагает его дифференциацию и

индивидуализацию на основе активизации творческой деятельности обучающихся.

С учетом вышеизложенного принцип *гуманизации* в рамках исследования реализуется в следующих положениях:

– направленность эмпатийно-партисипативной подготовки на выявление у студентов способностей и задатков, необходимых для формирования эмпатийно-партисипативной компетентности, создание условий для ее эффективного развития;

– создание психологически комфортной среды формирования эмпатийно-партисипативной компетентности;

– направленность эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя на развитие толерантности, альтруизма, сострадания, приоритет общечеловеческих ценностей;

– добровольность и заинтересованность в общении, которые основываются на том, что содержание общения представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека; только в этом случае возникают мотивы общения, потребности в учебном общении; партнеры по общению должны быть индивидуальностями, личностями, обменивающимися мыслями, идеями, интересами, чувствами, так как только при такой организации общения присутствует истинный продукт общения – интерпретация информации;

– дифференциация обучения – учет индивидуальных различий студентов при организации эмпатийно-партисипативной подготовки (в контексте нашего исследования мы будем пользоваться понятиями «внутренняя дифференциация» и «дифференциация по общим способностям»: внутренняя дифференциация предполагает такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальные особенности обучающихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в школе или на занятии в вузе; дифференциация по общим способностям происходит на основании учета общего уровня обученности, развития обучающихся, отдельных особенностей

психического развития – памяти, внимания, мышления, познавательной деятельности и т.д.);

– свобода выбора – уважение прав и свобод личности обучаемого, уважение права человека быть собой, индивидуальностью, признание права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям; роль педагога заключается в развертывании перед обучаемым веера разнообразных жизненных выборов, а также в том, чтобы научить производить свободный осознанный выбор, за который обучаемый в дальнейшем будет нести ответственность, разумеется, у данного выбора существуют границы, очерченные культурой и определяемые ориентацией на общечеловеческие ценности;

– опора на положительное, которая предполагает сотрудничество, терпение и заинтересованность преподавателя в развитии личности студента, недопустимость конфронтации, борьбы, противопоставления сил и позиций; философская основа этого принципа – известное философское положение о противоречивости человеческой природы: в человеке положительные качества могут уживаться и мирно сосуществовать с отрицательными, поэтому задача преподавателя – делать акцент на положительных качествах, таким образом их усиливая; опора на положительное имеет еще один аспект, который можно обозначить как создание положительного фона обучения, благоприятного психолого-педагогического климата.

Принцип природосообразности в рамках нашего исследования означает:

– создание максимально благоприятных условий для развертывания механизмов саморазвития и самосовершенствования будущего учителя, в том числе и в сфере его педагогической эмпатии и партисипативности;

– выбор методов обучения исходя не только из содержания эмпатийно-партисипативной подготовки, но и способностей и задатков обучающихся, своеобразия их субъектного опыта и восприятия, усвоения и использования информации;

– определение объема изучаемого материала, сроков обучения на основе индивидуальных особенностей (интересы, способности, склонности, запросы и т.д.);

– установление связей эмпатийно-партисипативной подготовки с этическим и эстетическим развитием, самоконтроль и самокоррекция;

– диалогизация общения, в основе которой лежит концепция диалогического характера человеческой жизни, из которой следует, что необходимо усилить диалогичность в современном образовательном процессе, частью которого является эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя, что, в свою очередь, предполагает: усиление диалогичности между всеми участниками эмпатийно-партисипативной подготовки; развитие внутреннего диалога для углубленного понимания и постижения самого себя; усиление диалогичности, критичности в постижении окружающего мира, который мы изучаем посредством включенности в какую-либо совместную деятельность с другими; формирование во время диалога не готовых знаний, умений и навыков, а культуры их формирования, изменения, трансформации и преобразования;

– суггестивность, характеризующаяся правильно организованным воспитательным внушением, отсутствием психологических барьеров, раскрытием психических резервов человека путем создания благоприятной психологической обстановки, способствующей повышенной активности личности.

Принцип рефлексивности. Трактую в своем исследовании рефлексивность как сложное интегративное качество личности, предопределяющее поиск оснований собственной деятельности в процессе профессионального становления, мы выделяем следующие положения рефлексивного принципа:

– направленность на формирование психологических и инструментальных основ рефлексии при организации эмпатийно-партисипативной подготовки;

– создание ситуаций при организации эмпатийно-партисипативной подготовки, стимулирующих выход студентов в рефлексивную позицию;

– фасилитация процесса развития рефлексии в ходе эмпатийно-партисипативной подготовки;

– актуализация субъектного опыта, что предполагает определение содержания эмпатийно-партисипативной подготовки исходя из предшествующего субъектного опыта студента (ценностно-смысловая часть) и предусмотрение возможности его преобразования; специальную педагогическую инструментовку содержания эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, позволяющую обучающимся обнаруживать личностные смыслы получаемого знания; организацию эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя как совместной целенаправленной деятельности преподавателей и студентов на основании взаимообогащающего диалога, в основе которого – процесс актуализации субъектного и коллективного опыта;

– проективность, которая означает гибкое планирование своей собственной образовательной перспективы при организации эмпатийно-партисипативной подготовки, утверждение своей профессиональной позиции в данной деятельности; педагогическое содействие формулированию стратегических целей формирования эмпатийно-партисипативной компетентности на основе общечеловеческих ценностей; формирование мотивационной и инструментальной основы проектирования своей профессиональной эмпатийно-партисипативной деятельности; педагогическое содействие развитию профессиональной эмпатийно-партисипативной самоконцепции в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений, ценностей через последовательное включение студентов в познавательную, организационную и проектно-практическую деятельность по построению личного плана формирования эмпатийно-партисипативной компетентности; развитие психических оснований и формирование технологических знаний и умений в области решения педагогических ситуаций.

Закономерность обусловленности. Эффективность эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя зависит от процесса управления системой эмпатийно-партиципативной подготовки, характеризующегося совместным участием студентов с проектированием, организацией и контролем педагогической деятельности, главной стратегией которой является педагогическая эмпатия и партиципативность.

В основе такой системы управления будет иметь значение идентификация базовых ценностных ориентаций будущих учителей, отказ от традиционного управления образовательным процессом, использование гибких вариативных педагогических технологий, переориентация деятельности преподавателя на индивидуально-групповую деятельность, создание условий для качественного образования, удовлетворенность совместной деятельностью.

Данная система управления будет характеризоваться следующими особенностями: учет голоса каждого студента при решении той или иной коммуникативной задачи, консультации, поиски согласия между будущим профессионалом и преподавателем; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; действенное делегирование прав, улучшение сотрудничества между преподавателем и обучаемыми. Акцент делается не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и будущим специалистом, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов переговоров.

Этой закономерности соответствуют принципы прогностичности, делегирования полномочий и единства управления и соуправления, принцип целостности и открытости системы.

Принцип прогностичности – прогностическое видение, прогнозирование действия, перспективный анализ учебной, познавательной и воспитательной

деятельности, что позволяет в дальнейшем быстро ориентироваться в возникшей ситуации и, в конечном итоге, управлять деятельностью.

Для принципа прогностичности характерно:

- прогнозирование мотивации учебно-воспитательной деятельности учащихся;
- прогнозирование хода и особенностей учебно-воспитательной деятельности учащихся;
- перспективный анализ студентом собственной учебно-познавательной деятельности;
- перспективный анализ студентом организации учебно-познавательной и воспитательной деятельности учащихся (методы, формы, средства, в основе которых лежит педагогическая эмпатия и партисипативность);
- прогноз возможных проблем, трудностей и конфликтов на основании анализа степени обученности и воспитанности класса, индивидуальных и возрастных особенностей, психологического климата в классе и т.д.;
- прогноз вариантов решения проблем, конфликтов на основании знаний типологии конфликтов и способов погашения конфликтов, применения педагогической эмпатии и партисипативности.

Принцип делегирования полномочий и единства управления и соуправления – распределение возложенных на руководителя полномочий, прав и ответственности между субъектами эмпатийно-партисипативной подготовки, то есть между студентами и преподавателем; обязательное привлечение к процессу эмпатийно-партисипативной подготовки будущих педагогов в качестве полноценных субъектов управления при полном согласовании их действий с управленческими воздействиями педагогического коллектива.

Принцип делегирования полномочий и единства управления и соуправления реализуется в следующих положениях:

- добровольность и заинтересованность всех участников коммуникативного процесса;

- совместное принятие решений, совместное выявление проблем и соответствующих действий;
- достижение консенсуса при принятии и исполнении решений;
- коммуникативная компетентность участников образовательного процесса;
- диалогичность образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

Принцип целостности и открытости педагогической системы мы рассматриваем в двух аспектах. Во-первых, мы рассматриваем целостную систему как совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает новые (интегративные, системные) качества, не присущие ее составляющим. В качестве основного признака целостной социальной системы мы выделяем обязательное ее взаимодействие с внешней средой – совокупностью всех объектов, изменение свойств которых влияет на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате поведения данной системы.

Кроме того, мы рассматриваем целостность как гармонизацию естественно-научной и гуманитарной культур. В гармонизации двух частей когда-то единой человеческой культуры мы и видим смысл эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя, характеризуя ее как целостную.

Система эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя будет открытой. Закрытость системы до определенного момента играет положительную роль в ситуациях нестабильности и неопределенности окружающего пространства. Внутренняя энергия системы за счет закрытости ее границ расходуется на ее саморазвитие, которое носит постепенный и непрерывный характер, отличается предсказуемостью и контролируемостью. Однако такой вариант развития образовательной системы оправдывает себя только в течение ограниченного времени, так как градиент развития системы (за счет отвлечения энергетических ресурсов на сохранение границ) приобретает отрицательное значение.

Если состояние нестабильности общества продолжается длительное время, развитие системы может пойти по следующему варианту. Нарастающие изменения на границе двух стихий: порядка и закона, с одной стороны, и беспорядка и хаоса, с другой, – приведут к взрывоопасному изменению состояния системы с двумя вероятностными выходами: полная дезорганизация или новая самоорганизация. При этом чем большим первоначальным энергетическим запасом обладала система и чем больше сдерживались ее границы, тем более вероятным будет первый выход.

Создание модели открытой системы через динамическую взаимосвязь между системой эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, системой вуза и системами, являющимися «проводниками внешнего мира» (другие образовательные учреждения, городской социум, семья и др.), позволяет получить не флуктационную границу (сосредоточение неустойчивостей), а отдельные бифуркационные точки, которые являются «динамическими ключами управления». Воздействие на данные точки позволит с наименьшими усилиями решить те вопросы, которые в условиях закрытого варианта развития станут практически неразрешимыми в ближайшее время.

Закономерность эффективности. Содержательная полнота эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя обеспечивается непрерывным мониторингом условий подготовки, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и компетентности профессорско-преподавательского состава. В соответствии с данной закономерностью эффективности эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя состоит в обеспечении полноты вышеперечисленных характеристик. Для их адекватного наполнения необходимо иметь данные о реальных условиях эмпатийно-партисипативной подготовки и о тенденциях их модернизации, о внутривузовских возможностях осуществления этой подготовки и о профессиональной компетентности педагогического коллектива вуза.

С закономерностью эффективности связаны следующие принципы: принцип повышения квалификации преподавательских кадров в области педагогической эмпатии и партисипативности, принцип информативности, принцип диагностической обеспеченности.

Принцип повышения квалификации в области педагогической эмпатии и партисипативности – поддержание постоянного высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза, участвующих в процессе эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, в области педагогической эмпатии и партисипативности с целью адекватного понимания ими содержательного наполнения эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей:

- формирование мотивации эмпатийно-партисипативной деятельности у преподавателей вуза;

- раскрытие возможностей этой деятельности для творческой самореализации личности;

- организация эмпатийно-партисипативной подготовки как подготовки педагога-исследователя, ориентированного на созидательную, творческую деятельность;

- индивидуализация образовательной программы эмпатийно-партисипативной подготовки;

- разработка педагогических технологий эмпатийно-партисипативной подготовки педагогов вузов;

- развитие рефлексии преподавателей в отношении сформированности собственной эмпатийно-партисипативной компетентности;

- формирование потребности преподавателей вуза в эмпатийно-партисипативной деятельности.

Принцип информативности – обеспечение достаточного уровня определенности данных, полученных в процессе мониторинга основных факторов, определяющих состав эмпатийно-партисипативной компетенции

будущих учителей на конкретном этапе социально-экономического развития общества:

- своевременная информация о тенденциях в современном образовательном процессе;
- данные о реальных условиях эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя;
- данные о внутривузовских возможностях осуществления эмпатийно-партисипативной подготовки;
- сведения об эмпатийно-партисипативной компетентности преподавателей вуза;
- информация о мотивации овладения студентами педагогической эмпатией и партисипативностью.

Принцип диагностической обеспеченности – наличие валидного исследовательского аппарата для адекватного определения уровня эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя:

- формулирование целей контроля, соответствие тестовых материалов этим целям;
- увеличение количества и разнообразия контрольных мероприятий;
- комплексное применение методов исследования, что позволяет отразить исследуемый процесс эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя более объективно;
- разграничение текущего, рубежного и итогового контроля;
- использование рейтинговой системы контроля;
- планомерность, регулярность контроля, характеризующегося прозрачностью требований и объективностью результатов;
- дифференциация при организации контроля.

Таким образом, ядроразработанной нами концепции состоит из совокупности закономерностей и соответствующих им принципов, отражающих основные свойства эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Обоснованное содержание компонентов ядра

обеспечивает учет всего многообразия факторов, влияющих на функционирование и развитие системы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя и способствует усилению связи между теорией и практикой через учет требований и соблюдение правил адекватной реализации теории на практике.

Под *моделью эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя* мы понимаем мысленно представляемую и материально реализуемую систему эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, которая, отражая и воспроизводя данный педагогический объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию об исследуемом объекте.

Модель формирования эмпатийно-партисипативной компетентности, разработанная на основании системного, деятельностного, коммуникативно-партисипативного и компетентностного подходов – *комплекс моделей*, представленный процессной и компетентностной моделями. *Системный подход* позволил сконструировать процесс формирования эмпатийно-партисипативной компетентности в ходе эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя как модель, определить ее сущность, выделить составляющие компоненты, их место и значение, раскрыть диалектику и взаимосвязи. *Деятельностный подход* позволил представить модели эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя как педагогическую деятельность, которая является частью общепедагогической подготовки. Следовательно, с точки зрения деятельностного подхода, выделяются деятельностные характеристики эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, к которым мы относим цель, объект, субъект, средства, методы, результат. Они характеризуются сменяющимися друг друга этапами деятельности. *Компетентностный подход* лежит в основе компетентностной модели эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. С позиций *коммуникативно-партисипативного*

подхода модель эмпатийно-партисипативной подготовки будет представлять коллективную деятельность через организацию сотрудничества.

Процессная модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя представляет собой две сопряженные модели – модель организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя и модель «учения». Она включает в себя три этапа эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя: *мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный* и *рефлексивно-коррекционный этапы*, реализуемые через пошаговую технологию и систему учебных задач (репродуктивные, алгоритмические, трансформационные, проблемно-поисковые).

Двухмерная компетентностная модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя представлена *ключевыми, базовыми* и *специальными* компетенциями, структура которых отражена в когнитивном, организационно-деятельностном и личностном компонентах.

Процессная и компетентностная модели отражают различные стороны эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Категория «условие» в философской литературе обозначает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, а также среду, в которой явление возникает, существует и развивается [22]. Кроме того, под условием понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия [48].

Однако данные трактовки требуют педагогического переосмысления и обоснования в педагогических исследованиях.

При рассмотрении понятия «педагогические условия» следует учитывать следующие характеристики педагогического процесса:

– его закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер;

– детерминированность социальным заказом общества и его осуществление субъектом данного процесса;

– обусловленность культурными и историческими факторами, требованиями к профессионально-педагогической подготовке;

– устойчивость, сохранение сущности объекта, неизменность закономерных связей, элементов структуры, особенностей его функционирования.

При рассмотрении педагогических условий мы учитывали также следующие *факторы*:

– содержание и особенности разработанной модели эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, специфику этой подготовки, что в дальнейшем определило наполнение комплекса условий;

– социальный заказ общества и требования вуза к подготовке специалистов, а также имеющиеся научные достижения в области формирования профессиональной компетентности учителя и эмпатийно-партисипативной подготовки, что определило уровень ожидаемой эффективности использования других факторов в сочетании с разработанной моделью;

– авторский опыт деятельности в исследуемом направлении и результаты констатирующего этапа эксперимента, что помогло задать субъективные возможности по повышению эффективности реализации модели;

Под *педагогическими условиями* эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя мы понимаем совокупность мер педагогического процесса, которые, с одной стороны, обеспечивают достижение будущими учителями необходимого уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности, а с другой – способствуют повышению эффективности этого процесса.

Таким образом, определение педагогических условий, влияющих на эффективность исследуемого процесса, предполагает реализацию некоторых процедур, включающих учет социального заказа к подготовке специалистов

высших педагогических учебных заведениях, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, определение специфики исследуемой педагогической проблемы, выявление особенностей реализации разработанных теоретических положений.

Следовательно, необходимо создать гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. Естественно, что в ходе научного поиска мы можем выделить лишь часть условий, которые соответствуют выбранной методологии исследования и особенностям изучаемого явления, а также реализуемого педагогического процесса в целом.

Определяя педагогические условия эффективности функционирования и развития системы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, мы последовательно выявили основные компоненты изучаемого феномена, причастные к достижению цели (формирование эмпатийно-партисипативной компетентности); попытались выбрать мероприятия, усиливающие эффективность каждого компонента; упорядочили полученные условия; в дальнейшем экспериментально проверили каждое условие и весь комплекс.

Выявленные нами условия обладают свойствами необходимости и достаточности. Необходимые условия эффективного функционирования системы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а достаточные – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы. *Необходимость* введенных условий в первую очередь следует из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, путей построения авторской системы и результатов констатирующего этапа эксперимента. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых условий и будет означать их необходимость для эффективности системы.

Достаточность выводится из результатов экспериментальной работы. Если данные срезов, проведенных в ходе эксперимента, отражают стабильный качественный рост формируемых свойств (знаний, умений, навыков, компетентностей, качеств личности и т.д.) и значительное превосходство обучающихся той экспериментальной группы, в которой осуществлялись все условия, над обучающимися остальных групп и, в особенности, контрольной группы, то можно сделать вывод об эффективном функционировании исследуемого явления.

Таким образом, комплекс педагогических условий эффективного формирования эмпатийно-партиципативной компетентности состоит из:

– создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийно-партиципативной компетентности будущего учителя;

– разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя, основанной на коммуникативных, контекстных и нейролингвистических технологиях;

– использования методов нейролингвистического программирования при организации эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя.

Создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийно-партиципативной компетентности будущего учителя

Под *образовательной средой* понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития [48]. Образовательная среда интегрирует в себе свойства природной, духовной и культурной среды.

Модифицируя данные положения с учетом специфики нашего исследования, мы считаем, что по отношению к процессу формирования эмпатийно-партиципативной компетентности будущего учителя образовательная среда может рассматриваться на двух уровнях: как макросреда и как микросреда. Традиционно под *макросредой* понимается

среда в широком смысле этого слова, охватывающая ту или иную систему в целом, а под *микросредой* – среда в узком смысле слова, включающая непосредственное отношение компонентов внутри системы.

Исходя из вышеизложенного, под *макросредой* процесса формирования эмпатийно-партиципативной компетентности будущих учителей мы будем понимать систему средств и условий оперирования информацией и организацией различных видов взаимодействия на внешнем уровне исследуемого процесса, а под *микросредой* – систему средств и условий циркуляции информации внутри процесса и организации взаимодействия между субъектами процесса формирования эмпатийно-партиципативной компетентности будущих учителей. В нашем исследовании мы будем детально рассматривать микросреду, хотя не обойтись и без некоторых связей внешнего уровня исследуемого нами процесса.

Условие, заключающееся в организации благоприятной для эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя образовательной микросреды, непосредственно связано с принципом *гуманизации* атрибутивной закономерности, в основе которого лежит исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

Таким образом, при организации эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя традиционная безличностная система обучения заменяется на новую, в которой личность стоит во главе угла, а субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные. Знаниецентристская система образования также претерпевает изменения: учащиеся не только получают знания по педагогической эмпатии и партиципативности, но у них формируется особая форма отношения к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Организация благоприятного психолого-педагогического климата требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания атмосферы доверительности и взаимной требовательности, использования разнообразных творческих работ, насыщения каждого занятия эмоциональным содержанием, перехода от монолога к диалогу между преподавателем и обучаемым.

С гуманистических позиций эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя предполагает *дифференциацию* и *индивидуализацию* на основе активизации творческой деятельности учащихся, гармонизацию взаимоотношений между участниками педагогического процесса и ориентацию на *общечеловеческие ценности*.

Микросреда процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности состоит из следующих компонентов:

- социокультурной информации, представленной следующими элементами: общекультурным, социальным, предметным (тематическим);
- невербальной информации (язык мимики и жестов);
- профессионально-педагогической информации, в частности собственно педагогической, психологической и методической (владение методикой эмпатийного реагирования и организации отношений сотрудничества);
- субъектов педагогического воздействия;
- объектов педагогического воздействия;
- взаимодействия субъектов и объектов.

Образовательная среда – это компонент образовательного пространства вуза, задающий дидактически обоснованную совокупность факторов профессионально-педагогической подготовки, которые оказывают комплексное позитивное влияние на формирование эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей через специальным образом организованное взаимодействие субъектов.

Если рассмотреть макросреду как образовательную, она представляет собой систему встроенных пересекающихся микросред, определяющих

функционирование структуры педагогических систем (обучение, воспитание, педагогическое творчество, педагогическое общение, диагностика, управление и др.). Одной из них является среда профессиональной подготовки, включающая, в свою очередь, образовательную среду формирования эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, которая отличается специфическим назначением, производством деятельности, ресурсным обеспечением, связями, инфраструктурой и т.д.

В нашем исследовании мы рассматриваем не все внутривузовское образовательное пространство с функционально-техническим оборудованием, внутренним производством зданий, подразделениями, а его отдельный компонент – среду, ориентированную на достижение локальной, частной цели, а именно, формирование эмпатийно-партисипативной компетентности у будущих учителей.

Такая среда является педагогической по своей природе, искусственной по происхождению, активной по деятельностному признаку, открытой по связи с окружающим пространством.

К типологическим признакам образовательной среды ученые [14; 30; 144; 197] относят следующие:

- среда является сложносоставным объектом системной природы;
- обладает комплементарностью, конгруэнтностью и устойчивостью;
- существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений;
- обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных сред;
- является процессом диалектического взаимодействия социального предметно-пространственного и психолого-дидактического компонентов;
- выступает как условие и средство обучения и воспитания;
- образует субстракт индивидуализированной деятельности, переходящей от учебной ситуации к жизни.

Отметим, что для предмета нашего исследования особое значение имеет последняя из перечисленных позиций. Способность образовательной среды обеспечить переход от учебной к профессиональной деятельности мы рассматриваем как важнейший фактор решения глобальной проблемы профессионального образования: усвоения и присвоения способов профессиональной работы в рамках принципиально иной, учебной, деятельности. Отрыв теории обучения от предстоящей профессиональной деятельности и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения привели нас к выводу о необходимости построения последующего звена между учебной и собственно профессиональной деятельностью, которым и является квазипрофессиональная деятельность.

Таким образом, образовательная среда, ориентированная на квазипрофессиональную деятельность будущего учителя, служит важнейшим условием эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Кроме того, образовательная среда, обеспечив возможность для осуществления квазипрофессиональной деятельности, создает условия для переживания творческого акта, в котором интегрируют познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы студента. Ее содержательная насыщенность квазипрофессиональными ситуациями, близкими к реальным условиям, способствует проявлению творческого отношения к будущей профессиональной деятельности. Причем творческий акт сопровождается переживанием состояния успеха, то есть студент не только концентрируется на решении отдельной задачи, но и получает обязательные положительное эмоциональное подкрепление выполнения данного вида деятельности со стороны других людей. Здесь очень полезны будут различные групповые формы обучения в виде коллективной подготовки проектов или тренингов, помогающих студенту проявить себя и получить обратную связь.

Разработка содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях

Коммуникативные и контекстные технологии являются именно тем видом технологий, которые ставят обучаемых в аналогии профессиональной деятельности, обеспечивая определенный контекст будущей педагогической деятельности.

В основе партиципативности лежит соучастие, совместная деятельность, сотрудничество. Практически все коммуникативные технологии основаны на идеях сотрудничества: переход от педагогики требований к педагогике отношений, гуманно-личностный подход к обучаемым, единство обучения и воспитания. Гуманное отношение предполагает сотрудничество преподавателя с обучаемыми и мастерство в общении, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость и толерантность со стороны педагога. Демократизация отношений утверждает уравнивание педагога и обучаемых в правах, право обучаемого на свободный выбор, право на собственную точку зрения, право на ошибку, стиль отношений преподавателя и учащихся: не запрещать, а направлять, не управлять, а соуправлять, не принуждать, а убеждать, не командовать, а организовывать, не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Что касается разнообразных педагогических технологий, основанных на идеях сотрудничества, наиболее адекватными для эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя являются: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, портфель обучаемого.

Контекстные методы – это методы изучения, освоения и апробации определенных моделей педагогических решений и соответствующих действий в имитируемой ситуации, выбор их оптимального варианта.

Контекстные методы включают в себя динамическую ситуацию, взаимодействие с коллегами, реализацию предложенного решения и выход

на новую ситуацию. Таким образом, в них появляется возможность практической, хотя и имитируемой реализации учебно-воспитательной деятельности учителя.

Эти методы дают возможность управлять не только процессом усвоения знаний, но и становлением навыков практической деятельности на базе педагогической теории. Студент с позиции слушателя переходит на позицию действующей личности, и, что особенно важно, это происходит под наблюдением преподавателя. В определенном смысле контекстные методы «перекрывают» разрыв между усвоением теории педагогики и ее практической реализацией в школе. Данные методы способствуют переключению основного внимания с освоения знаний на их практическую реализацию. В подобных условиях недостаток знаний и умений становится сразу очевидным. Поэтому возвращение к изучению теоретического материала происходит на качественно новом уровне.

Следует признать, что контекстные методы не могут в полной мере воссоздать реальные коллизии и жизненные ситуации, возникающие в реальной педагогической практике. Они, конечно же, упрощают их, сохраняя, тем не менее, существенные принципиальные моменты.

Основываясь на наблюдении за опытно-экспериментальной работой со всеми типологическими группами студентов, мы пришли к выводу, что те формы, методы, приемы и средства обучения студентов (диагностика, контекстные методы обучения, микропреподавание, креативные задания и др.), которые применялись нами в работе с экспериментальными группами для более эффективного формирования эмпатийно-партиципативной компетентности, обладают большими преимуществами в сравнении с традиционными формами, методами и средствами: они проходили на высоком эмоциональном уровне при большей творческой активности студентов, что способствовало повышению познавательного интереса и активности в обучении и давало возможность реализовать обратную связь,

которая способствовала коррекции процесса эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Использование элементов нейролингвистического программирования при организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

Нейролингвистическое программирование (НЛП) помогает понять механику нашего мышления, его воздействия на наше поведение, а нашего поведения – на поведение окружающих людей. НЛП учит, как общаться внутри и вокруг себя так, чтобы общение было эффективным. Но это не просто вклад в теорию общения, НЛП – это практическая система, это инструмент эффективного мышления, коммуникабельности и психологического мастерства.

Рассмотрим составляющие термина «нейролингвистическое программирование». «*Нейро*» – это процесс, связанный с деятельностью нервных клеток головного мозга, пяти базовых органов чувств (зрение, слух, осязание, вкус, обоняние), используемых как во внутренних мыслительных процессах, так и в познании внешнего мира. Все наше понимание, все то, что мы описываем как сознательную деятельность, проходит через эти нейронные окна в наш мозг. «*Лингвистическое*» – эта часть названия показывает, какую роль играет язык в нашем общении с окружающими и в том, как мы организуем свои мысли. «*Программирование*» – подчеркивает, что мы способны программировать свои мысли и поведение, как программируется для решения определенных задач компьютер. В целом, НЛП имеет дело с тем, как мы пропускаем сквозь пять органов чувств опыт, приобретенный в общении с внешним миром, и как мы используем чувства, намеренно или ненамеренно (подсознательно), чтобы добиться желаемого результата.

В работах, посвященных нейролингвистическому программированию, описываются *правила* осуществления нейролингвистического программирования: внушение нужных «впечатлений» в виде непрерывного сюжета; использование непротиворечивых и выполнимых пожеланий;

использование зрительных, слуховых и осязательных образов и ощущений; соблюдение баланса между однообразием и разнообразием; исключение абстракций (моральных оценок); при помощи образов создание собственной (виртуальной) реальности, которая в дальнейшем будет управлять ответными действиями; контроль собственных образов и переживаний, которые могут отвлечь от намеченной цели. Все эти правила смогут быть той основой нейролингвистического программирования, на которой строится эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя.

Глава II. Верификация концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя

Верификация трактуется в современных исследованиях как точное, экспериментально подтвержденное определение объема конкретного понятия, полученное в результате проведенного исследования.

Как показал анализ проведенных исследований осуществление верификации педагогических концепций предполагает решение целого ряда задач:

- *во-первых*, выявление общего для всей концепции педагогического объекта, по эффективности функционирования которого в реальных условиях современного образовательного процесса можно судить о результативности концепции в целом. Необходимость определения такого объекта объясняется известными сложностями практической проверки имеющихся в концепции теоретических данных (сущностные свойства и отличительные особенности, терминологический аппарат, закономерности и др.), что, как правило, не позволяет провести тотальную верификацию всех ее положений;

- *во-вторых*, составление валидного набора критериев и показателей результативности реализации разработанной концепции, а также определение этапов ее проверки в образовательной практике;

- *в-третьих*, разработку фактического содержания верификационных процедур. Поскольку чаще всего для проверки эффективности педагогической концепции используется эксперимент, то данная задача сводится к определению и обоснованию полного набора экспериментальных действий, адекватных сути и особенностям объекта, подлежащего непосредственной верификации.

Таким образом, верификация педагогической концепции характеризуется определенной спецификой, обусловленной высокой степенью теоретизации и абстракции выводов и положений, сложностью и многоаспектностью исследуемых объектов. Следствием данного факта явилось понимание того, что не каждое высказывание концепции может и должно быть эмпирически проверено. С технологической точки зрения верификация педагогической

концепции предполагает, таким образом, эмпирическую проверку ее отдельных компонентов.

Целью верификации разработанной нами концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя является экспериментальная проверка предложенных положений и установление их эффективности для процесса эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей. Для достижения этой цели необходимым представляется педагогический эксперимент как метод реализации научного замысла, включающего три основных этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

К основным особенностям верификации разработанной нами концепции следует отнести ее многоуровневый характер – возможность верификации на нескольких уровнях: объективно-заданном (общие положения и границы применимости), теоретическом (теоретико-методологические основания, понятийно-категориальный аппарат, ядро концепции) и практико-ориентированном (содержательно-смысловое наполнение концепции и педагогические условия ее реализации).

Объективно-заданный уровень определяет специфику разработанной в рамках концепции теории, компоненты которой, в частности, понятие «концепция», ее цель, информационное, правовое и методическое обеспечение, место в теории педагогики, объекты, на которые распространяется действие выдвинутых положений, являются результатом выбора самого исследователя, поэтому не нуждаются в эмпирическом обосновании.

Верификация теоретического уровня концепции осуществляется достаточно трудно в силу того, что здесь представлены основные теоретические положения, позволяющие раскрыть суть разработанной теории, проследить логику научного исследования проблемы, обосновать результаты исследования. Положения, относящиеся к теоретическому уровню нашей концепции, включают: основные определения, обращение к которым необходимо в рамках концепции, а также связи между ними; теоретико-

методологические подходы, закономерности и принципы эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей. Данные положения могут быть верифицированы, на наш взгляд, лишь при анализе результатов исследуемого процесса.

Практико-ориентированный уровень разработанной нами концепции в наибольшей степени связан с возможностью получения эмпирических данных, так как представляет методико-технологические аспекты эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей. Основные положения, которые были подвергнуты верификации, касались комплекса педагогических условий, способствующих эффективной реализации разработанной нами концепции.

Проверка педагогических условий эффективности педагогического процесса осуществлялась традиционным способом: с участием контрольной группы, где проверяемое условие не внедряется, и экспериментальных групп, в которых обеспечиваются данные условия по отдельности и в комплексе.

В психолого-педагогической литературе эксперимент рассматривается как научно-поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров); общий эмпирический метод исследования, суть которого заключается в изучении явлений и процессов в контролируемых и управляемых условиях (Б.М. Бим-Бад); одна из сфер человеческой деятельности, в которой подвергается проверке истинность выдвигаемых гипотез (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова).

Функция педагогического эксперимента заключается не в опытном воссоздании самого процесса, а в получении достоверных данных. Роль эксперимента состоит в выявлении объективно существующих связей педагогических явлений, в установлении тенденций их развития. Эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых и повторять отдельные изучаемые педагогические явления

примерно в тех же условиях. Таким образом, проведение педагогического эксперимента обеспечивает создание чрезвычайно важных для нашего исследования мер, а именно: 1) активная позиция исследователя; 2) объективность получения экспериментальных данных; 3) возможность их обобщения для более широкого круга педагогических явлений.

Таким образом, экспериментальная работа предполагает наличие основного признака – преднамеренное внесение изменений в деятельность экспериментальных групп с учетом цели и выдвинутой гипотезы. Наше исследование соответствует данному признаку, в связи с чем мы можем утверждать, что речь идет об экспериментальном исследовании.

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

1. Изучить состояние сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности у будущих учителей.
2. Определить критерии и показатели эмпатийно-партисипативной компетентности, позволяющие определить уровень ее сформированности.
3. Апробировать комплекс педагогических условий.
4. Проследить динамику формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей при внедрении в образовательный процесс комплекса моделей ее формирования в совокупности с комплексом педагогических условий функционирования этих моделей.
5. Сформулировать выводы по проверке эффективности формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей на основе полученных результатов эксперимента.
6. Разработать методическое обеспечение формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей для использования в образовательном процессе.

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

- 1) констатирующий этап эксперимента (оценка уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей 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 эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей);
- 3) итоговый обобщающий этап эксперимента (итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, констатация эффективности выделенных педагогических условий).

Констатирующий этап эксперимента

Традиционно на констатирующем этапе эксперимента, основной задачей которого является констатация состояния исследуемого объекта, выделяются: состояние объекта; педагогические условия и средства, обусловившие данное исходное состояние; педагогические условия и средства, имеющиеся в наличии к началу формирующего этапа эксперимента.

Целью проведенного нами констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей по выделенным критериям и установление и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

Первое направление констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей по выделенным критериям.

Для исследования уровней сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей на констатирующем этапе эксперимента

мы использовали маркировочную таблицу, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания (см. табл. 1)

При обработке результатов оценивания уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности мы учитывали следующие моменты:

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

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных нами уровней сформированности эмпатийно-партисипативной 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 эмпатийно-партисипативной 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 1

Маркировочная таблица для оценивания уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей

Уважаемый эксперт (студент)! Оцените уровень сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности по показателям, приведенным
--

ниже, по 5-балльной шкале, где один балл соответствует «неудовлетворительно», 2 – «удовлетворительно», 3 – «хорошо», 4 – «очень хорошо», 5 – «отлично». Поставьте в соответствующей клетке знак «X». Благодарим за участие!					
Критерии и показатели сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности	5	4	3	2	1
Толерантное отношение к участникам учебно-воспитательного процесса					
Степень развития эмпатийно-партисипативных умений					
Технологическая готовность					
Творческая активность в примени педагогической эмпатии и партисипативности					

Второе направление предварительного констатирующего этапа эксперимента заключалось в установлении причин, обусловивших преобладание адаптивно-репродуктивного уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей. Для реализации экспериментальной работы на данном этапе мы использовали метод анализа документации (нами были проанализированы требования Государственного образовательного стандарта, различные виды учебных планов по специальности «Педагогика», учебные и рабочие программы по дисциплинам психолого-педагогического цикла, письменные и творческие работы студентов), а также метод анкетирования для выяснения мнения преподавателей о причинах недостаточного уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности студентов.

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 эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей (по результатам анкетирования этого мнения придерживается 64,8 % преподавателей), что

обуславливает актуальный уровень сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей.

Основными причинами, обусловившими низкий уровень сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей, являются:

- недостаточная информированность преподавателей и студентов о требованиях к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных организовать учебно-воспитательный процесс эффективно;

- неразработанность концептуальных основ формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей, отсутствие учета разных теоретико-методологических подходов к исследованию данной проблемы, а также научно обоснованной педагогической системы формирования эмпатийно-партисипативной компетентности;

- недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей.

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

1. Уровень сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности студентов контрольной и экспериментальных групп одинаков и оценивается нами на данном этапе как адаптивно-репродуктивный по всем выделенным критериям.
2. Мы зафиксировали неадекватность самооценки студентами уровня сформированности эмпатийно-партисипативной 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 эмпатийно-партисипативного общения.

3. Анализ документации позволил установить, что в нормативных документах, учебных планах и программах содержатся дисциплины, в которых одной из задач является формирование у будущего учителя эмпатии и партисипативности, но реализация данной задачи явно недостаточна.
4. Если в образовательном процессе педвуза отсутствует теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности у будущих учителей, то данный процесс осуществляется стихийно и не способствует достижению студентами необходимого уровня профессионально-педагогической подготовки.

Формирующий этап эксперимента

Целью формирующего этапа экспериментальной работы являлась проверка достаточности комплекса педагогических условий, способствующих эффективности реализации концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса высшей школы по типу вариативного, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах, в которых выровнены начальные параметры отдельных условий, подвергающихся экспериментальной проверке и сравнению результатов обучения. Экспериментальные группы отличались ориентацией на разные педагогические условия.

Нами были выделены три педагогических условия, способствующих эффективности реализации концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей, поэтому мы сформировали четыре экспериментальных (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) и одну контрольную группу (КГ). В ЭГ-1 проверялась эффективность формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей на фоне первого условия – создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя, в

ЭГ-2 – на фоне второго условия – разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях, в ЭГ-3 – на фоне третьего условия – использования методов нейролингвистического программирования при организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, в ЭГ-4 – 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 эмпатийно-партисипативной компетентности в следующих компонентах:

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

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

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

В ЭГ-1 нами проверялась эффективность условия создания образовательной среды, обеспечивающей возможности для процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя. 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 и партисипативности, представленный в

различных образовательных моделях, информацию о педагогической эмпатии и партисипативности 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 концепцию, фиксацию информации в различных источниках (печатных, электронных и т.д.)

Создание информационной микросреды процесса формирования эмпатийно-партисипативной 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 будущих учителей; 2) анализ целей образовательного процесса на уровне вуза, факультета, кафедры; 3) определение конкретных задач формирования у будущих учителей эмпатийно-партисипативной компетентности; 4) анализ уровня сформированности у студентов данной вида компетентности на основе результатов констатирующего этапа эксперимента; 5) выявление содержательного наполнения компонентов информационной микросреды.

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

Таблица 2

РАЗДЕЛЫ СПЕЦКУРСА И ВИДЫ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Разделы спецкурса	Лекции (час.)
1.	Культурно-исторические предпосылки становления понятий «эмпатия» и «партисипативность»	2

2.	Понятийный аппарат проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя	2
3.	Сущность, содержание, функции, виды эмпатии и партисипативности	2
4.	Сущность, содержание, функции, виды педагогической эмпатии и партисипативности	2
5.	Эмпатийно-партисипативные умения и алгоритм эмпатийного педагогического реагирования	2
6.	Определение уровня эмпатии будущего учителя	2
7.	Формирование эмпатийных и партисипативных перцептивных умений	2
8.	Формирование эмпатийных и партисипативных коммуникативных умений	2
9.	Формирование эмпатийных и партисипативных экспрессивных умений	2
10.	Формирование эмпатийных и партисипативных интерактивных умений	2
11.	Формирование эмпатийных и партисипативных креативных умений	2
12.	Заключительное занятие	2

В ЭГ-2 мы проверяли эффективность условия разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях.

Педагогически целесообразное сочетание названных видов работы предполагает преимущество в реализации конечных и ближайших целей и вариативность в выборе и постановке коммуникативных задач. Поэтому при проверке эффективности данного условия мы использовали различные методы, приемы и средства. Аудиторные занятия проводились с использованием новых педагогических технологий, в частности метода проекта, методов обучения в сотрудничестве. Кроме того, мы использовали такие методы, как мозговой штурм, активное слушание, контекстное прочтение диалога и др.

Обучение в сотрудничестве

Основной критерий обучения в сотрудничестве – изменение отношения к ошибке. Чаще всего понятие «ошибка» трактуется как неверное действие или

утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. К данному утверждению было бы необходимо добавить: что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым знанием или умением. Следовательно, преподаватель должен понимать, что ошибки студентов показывают только на то, что они еще не овладели необходимыми умениями, в этом случае он будет рассматривать эти ошибки просто как факт и предоставлять студентам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они не овладеют знанием в достаточной мере. В противном случае преподаватель, скорее всего, откажет им в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока они «не научатся хорошо себя вести».

Один из вариантов метода обучения в сотрудничестве – «Обучение в команде» (автор Джон Хопкинс; терминология: «групповые цели» (teamgoals), «успех всей команды» (teamsuccess), «награды команды» (teamrewards)).

Обучение в команде сводилось к трем основным принципам:

– «награду» команда (группа) получает одну на всех в виде балльной оценки, какого-то поощрения, сертификата, отличия. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все группы имеют разную планку, и им отводится разное время на ее достижение;

– индивидуальная (персональная) ответственность (individualaccountability) каждого обучаемого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, так как оно может быть предложено любому участнику отдельно, вне группы;

– равные возможности каждого обучаемого в достижении успеха означают, что каждый приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других обучаемых этой или другой группы, а с собственными, ранее достигнутыми. Это дает равные возможности отстающим, средним и продвинутым в получении очков для всей команды. Стараясь улучшить предыдущий результат (опрос, тест, зачет, экзамен и т.д.), и средний, и слабый обучаемый могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную планку.

Мы использовали несколько вариантов обучения в команде – организация обучения в сотрудничестве в малых группах и командно-игровая деятельность и др.

Обучение в сотрудничестве в малых группах предусматривает группу учащихся, состоящую из четырех человек разного уровня эмпатийно-партисипативной компетентности. Преподаватель комментирует педагогическую ситуацию, требующую применения педагогической эмпатии и партисипативности, группам дается определенное задание по данной ситуации, необходимые опоры. Задание дается либо по частям (каждый обучаемый занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим обучаемым). При этом выполнение любого задания объясняется вслух обучаемым и контролируется всей группой. После завершения заданий всеми группами преподаватель на каждом занятии организует либо общее обсуждение работы над этим заданием, если задание общее, либо задания рассматриваются каждой группой отдельно, если задания были разные.

Когда преподаватель убеждается, что материал усвоен всеми обучаемыми, он задает контрольные вопросы, ответы на которые выполняются индивидуально, при этом преподаватель дифференцирует сложность

вопросов для сильных и слабых обучаемых. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый, стараясь выполнить свое «задание», как бы соревнуется сам с собой. Следовательно, и сильный, и слабый могут принести группе одинаковые оценки и баллы.

Командно-игровая деятельность отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» – по три обучаемых за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые – со слабыми, сильные – с сильными). Задания – дифференцированные, победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от «планки» стола.

Вариант командно-игровой деятельности—«*Пила*» (*Jigsaw*). Обучаемые организуются в группы по шесть человек для работы над изучаемым материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, изучение теоретического материала, касающегося эмпатии в психологической науке – клиент-центрированная терапия К. Роджерса и психоаналитическая «Я»-психология Х. Кохута. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу («встреча экспертов»). Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). При опросе каждому обучаемому разрешается дополнять высказывания отвечающего, принося группе баллы. В заключение проводится тест или контрольный опрос.

Итак, можно выделить следующие типичные черты обучения в сотрудничестве:

– взаимозависимость членов группы;

- личная ответственность каждого члена группы за свои собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная творческая деятельность;
- социализация деятельности обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения и оценки академических результатов.

Для того, чтобы была взаимозависимость членов группы, необходимо создать следующие условия:

- зависимость обучаемых от единой цели, которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый член группы владеет только частью информации;
- зависимость от единого учебного материала;
- зависимость от единого для всех поощрения – либо все члены команды поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

Метод проектов

Обучение построено на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, соотносясь 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 – показать новые источники информации или просто направить мысль обучаемых в нужную сторону для самостоятельного поиска.

Можно выделить основные требования к использованию метода проектов:

1) наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и вытекающих из нее задач (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, чтобы адекватно оценивать свои знания, поступки, возможности у обучающегося должна быть сформирована шкала 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 и услышать аргументы своих оппонентов и, в случае, если эти аргументы окажутся убедительными, скорректировать свои действия и решения;
- 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 эмпатийно-партисипативной 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 и партисипативность. 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.

Время от времени – по истечении срока, предусмотренного на «досье», либо по завершении определенного объема работы по данному разделу, обучаемый выставляет свой «Портфель» на презентацию в группе, на конференции и т.д., где он показывает продвижение в данной области знания и пытается доказать, что он приложил максимум усилий, и поэтому его оценка совпадает (не совпадает) с оценкой преподавателя, группы экспертов. Он должен показать, в чем именно эта оценка совпадает (или отличается), и сделать вывод в отношении своей дальнейшей познавательной, творческой или какой-нибудь другой деятельности.

«Портфель ученика» базируется на следующих принципах:

- самооценка результатов (промежуточных, итоговых) овладения определенными видами познавательной деятельности, умения обучаемого принимать самостоятельные решения в процессе познания, прогнозировать последствия этих решений;

- систематичность и регулярность самомониторинга – обучаемый систематично «отслеживает» свои успехи;

- структуризация материалов «Портфеля», логичность и лаконичность всех письменных пояснений;

- целостность, тематическая завершенность представленных материалов «Портфеля»;

- наглядность и обоснованность презентации «Портфеля ученика».

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

Метод конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных производственных задач и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной задачей, решающий должен

определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решить и есть ли в этом необходимость.

При традиционном способе обучения условия задачи выступают сразу в четко сформулированном виде, в котором они могут войти в решение. Составитель задачи совершил ту сложную работу, которая необходима для ее постановки.

Однако в реальной жизненной ситуации условия задачи не только не известны заранее, но часто замаскированы, повернуты не той стороной, которой затем фигурируют в процессе решения.

При использовании метода конкретных ситуаций обучаемому предлагают развернутые описания ситуаций, связанных с применением педагогической эмпатии и партисипативности. Он выделяет симптомы проблемы, определяет важную информацию и решает, что нужно уточнить дополнительно.

В описании ситуаций широко используется форма диалога – так оживляется подача ряда важных проблем, которые в другой форме выглядели бы не так интересно.

Описание ситуаций представлено таким образом, что необходимо определить, что «дано» и что «требуется найти». Задача может иметь несколько вариантов решения, в равной степени близких к оптимальному и приемлемых в конкретной обстановке. На этом ее свойстве и базируется заключительная дискуссия с учащимися, в которой сравниваются найденные ими различные варианты решений.

Важно отметить, что в «конкретные ситуации», как правило, включена дополнительная информация, казалось бы, не относящаяся прямо к решаемой проблеме, но она позволяет анализировать предложенный материал как с объективной, так и с субъективной точек зрения.

Информация может быть дана не в логической последовательности, а в том порядке и в той форме, в каких она встречается на практике.

Итак, обучающийся должен сам выявить и сформулировать задачу и значимые факты, для чего необходимо тщательно рассмотреть и взвесить каждый факт, обстоятельства, ограничивающие решения, разработать несколько альтернативных способов действия, произвести разбор положительных и отрицательных последствий каждого и, наконец, обосновать лучший вариант решения.

Метод инцидента направлен на преодоление возрастной и личностной инерционности и выработку адекватных способов поведения в напряженных, стрессовых ситуациях. Он представляет собой модификацию метода конкретных ситуаций, но существенно отличается от него тем, что ситуации характеризуются неблагоприятными условиями для принятия решений: дефицитом времени, конфликтной ситуацией, то есть факторами, приводящими к очень большой напряженности.

На занятиях в течение нескольких минут учащиеся знакомятся с каким-либо экстраординарным случаем, педагогическим конфликтом, затем они задают преподавателю вопросы, чтобы получить и систематизировать фактические данные, после чего в течение 10–15 минут формулируется проблема, а в течение следующих 30 минут проводится анализ и принимается решение, которое обсуждается в конце занятия.

Таким образом, производится обучение экстренному принятию решения и вырабатывается умение быстро собрать нужную информацию.

Для решений, принятых в напряженных ситуациях, характерны, прежде всего, жесткие условия времени, в которых нужно принимать целесообразные и ответственные решения. Кроме того, эти решения в большинстве случаев должны быть окончательными, так как ход событий редко оставляет возможность уточнить замысел. При остром дефиците времени, отводимом на обдумывание и подготовку творческих решений, приходится опираться на шаблонные приемы, поэтому они должны быть выработаны заблаговременно и в достаточном разнообразии.

Итак, метод инцидента дает возможность отработать несколько стандартных стратегий поведения, которые помогают в первый и самый напряженный момент трудной ситуации войти в нее активно, конструктивно, с минимальным напряжением и тем самым тренирует способность преодоления личностной инерционности.

Метод тренировки чувствительности называется еще сенситивным или социально-психологическим тренингом. Он формирует у обучаемого умение управлять стилем своего поведения за счет осознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию и антипатию; развивает такие личностные качества, как чувствительность, восприимчивость к психологическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям.

Психологической базой этого метода служит перестройка установок личности, определяющая последующее отношение к себе и к людям. В ходе тренировки у человека развивается умение наблюдать, определять хотя бы в общих чертах состояние другого человека по внешним признакам (поза, выражение лица, глаз, походка, движения) и соответственно строить свое поведение. Это помогает учитывать особенности темперамента и характера партнера по общению, понимать, что для эффективного взаимодействия с людьми необходимо знание приемов общения.

Тренировку чувствительности называют проигрываем ролей, которое позволяет побывать на месте другого, «походить в его ботинках». Метод тренировки чувствительности направлен на развитие эмпатийных и партисипативных умений.

Для того чтобы развить желаемые умения у обучаемого, следует, прежде всего, показать ему неэффективность имеющихся у него стереотипов взаимодействия с другими людьми, затем изменить его поведение и, наконец, закрепить новые и более гибкие стереотипы общения.

В соответствии с этими задачами в процессе тренинга выделяют три стадии: оттаивание, изменение, замораживание.

Главная цель первой стадии – уменьшить силу, стабильность и ценность прежних установок.

Обычно желаемое изменение установок происходит при таких обстоятельствах, когда старые подходы обнаруживают свою неэффективность. В ситуациях предметом обсуждения оказывается не события, происходившие где-то и с кем-то (в отличие от метода конкретных ситуаций), а события и отношения, складывающиеся в самой учебной группе «здесь и теперь».

Нередко члены группы попадают в положение, противоречащее сложившимся у них представлениям и нормам, и, как следствие этого, развивается напряжение и тревога. Чтобы справиться с трудной ситуацией, обучаемые пытаются изменить свое поведение. Это и определяет переход ко второй его стадии.

На третьей стадии происходит стабилизация тех способов поведения, которые оказываются наиболее полезными.

Таким образом, психологической основой данного метода является совершенствование стиля поведения в условиях управляемого изменения ценностных установок и закрепление возникающих новых форм.

Основную роль при тренировке чувствительности играет правильно организованная обратная связь. Именно благодаря действию ее обучаемый может корректировать свое последующее поведение, заменяя используемые способы взаимодействия с людьми, оказавшиеся неэффективными, на другие, более эффективные.

Важнейшими условиями продуктивной обратной связи является ее непосредственность и описательный характер. Для налаживания обратной связи целесообразно сосредоточиться на описании собственных чувств, сопровождающих восприятие партнера по общению, например, «Когда ты шутишь, как сейчас, я испытываю отвращение». В истинности такого высказывания трудно усомниться, ведь человек говорит о себе. Поданная в таком виде информация не содержит оценки другого и поэтому легче

воспринимается. Обучаемый задумывается о том, только ли этого человека раздражают его шутки. Чем больше описательности в обратной связи, тем она эффективнее, так как не включаются защитные механизмы.

Обычно за каждой группой закрепляется так называемый «Ведущий». Он должен помочь установить атмосферу доверия, в которой можно проанализировать и собственное поведение, и поведение других. Как правило, ведущий не обращается к прошлому опыту участников вне данной группы и пытается их самих удержать от этого. Акцент делается на анализе того, что происходит «здесь и теперь».

Мозговой штурм – это групповое решение творческой проблемы, обеспечиваемое и облегчаемое рядом специфических приемов.

Этот метод направлен на активизацию творческой мысли, при этом используются средства, снижающие критичность и самокритичность человека и тем самым повышающие его уверенность в себе и включающие механизм творчества. Нами применяется мозговой штурм для формирования креативных эмпатийных и партисипативных умений.

Снижение критичности в процессе мозгового штурма достигается двумя путями. Первый – прямая инструкция: быть свободным, творческим, оригинальным, подавить критичность в себе и своим идеям, не бояться оценки окружающих.

Второй путь – создание благоприятных внешних условий: сочувствия, поддержки и одобрения партнеров.

В сеансе мозговой атаки каждый участник свободно выдвигает свои предложения по решению рассматриваемой проблемы, при этом критика полностью запрещена. Тот член группы, который формулирует текущее предложение, внимание которого полностью занято, может и не оценить намек на решение, содержащееся в качестве второстепенной детали в его предложении. Другой, наблюдая со стороны, оказывается в более благоприятных условиях. Для него эти второстепенные детали становятся зримыми.

В процессе работы ведущий задает вопросы и всячески поощряет необузданное ассоциирование участников группы. Вопросы ведущего должны быть сформулированы таким образом, чтобы сломать лед и побудить участников говорить. Они могут быть следующими: «Полностью ли вы разделяете эту идею?»; «Что вам импонирует в этом высказывании?»

Ведущий просит переформулировать свои высказывания таким образом, чтобы превратить их из оценочных в содержательные: «Это хорошо, потому что ...».

Кроме того, чем более дикая идея предлагается, тем большего поощрения она встречает со стороны ведущего; количество идей должно быть как можно большим, в процессе атаки каждому разрешается как угодно комбинировать, видоизменять и улучшать идеи, высказанные другими.

Технически занятие характеризуется следующими особенностями: прежде всего участники мозговой атаки размещаются таким образом, чтобы они находились лицом друг к другу.

Ведущий ставит перед группой проблему и просит членов группы предложить как можно больше вариантов решения за короткий срок. Время выступления каждого участника – 1–2 минуты. Все выступления как можно точнее записываются, все предложения, включая самые ценные идеи, являются плодами коллективного труда и не персонифицируются.

На занятиях используются и специальные приемы активизации мышления: списки контрольных вопросов, расчленение, изложение задачи неспециалисту.

С помощью списка контрольных вопросов направляется поиск решения: «А если сделать наоборот?»; «Еще для чего это может быть применено?»; «В сочетании с чем еще это может быть использовано?»

Расчленение включает четыре последовательных шага. Вначале все составные части конструкции, подлежащей совершенствованию, записывают на отдельные карточки. Затем на каждой последовательно перечисляют максимальное количество характерных признаков соответствующей части.

После этого необходимо оценить значение и роль каждого признака для функциональной части и подчеркнуть те признаки, которые совсем нельзя менять, и те, которые можно менять в любых пределах.

В процессе атаки поощряется возникновение неожиданных ассоциаций. Для этого предлагается представить возможные связи между деталями данной задачи и другими задачами того же плана, затем расслабиться и увязать решаемую задачу с тем, что первым придет в голову.

Условия решаемой задачи должны быть освобождены от специальной терминологии и представлены в возможно обобщенном виде, поскольку термины навязывают старые и неизменные представления об объекте.

Важной составной частью контекстного (активного) обучения являются деловые педагогические игры.

Считая *деловую педагогическую игру* одним из ведущих контекстных методов организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, мы придерживаемся трактовки деловой игры как составной части педагогического процесса в условиях «имитационного моделирования».

Требования, предъявляемые к любой деловой игре, довольно-таки жесткие. Это, прежде всего, ее правдоподобие и реалистичность заключенной в ней проблемы. Данные две характеристики ситуации, избираемой для игры, определяют в конечном итоге реалистичность приобретаемого опыта и умений, формируемых у студентов. Важное требование к избираемой ситуации – уровень ее сложности, так как игра и ее ситуация должны соответствовать уровню возможностей ее участников, поскольку в противном случае ожидаемых результатов не будет.

Относительная сложность задач, стоящих перед участниками игры, а также проблема руководства игрой со стороны преподавателя вызывают необходимость деления ее на фрагменты. Целевая задача фрагмента является относительно простой, и поэтому она легче понимается и решается участниками игры. Деловая игра, применяемая при организации эмпатийно-

партисипативной подготовки будущего учителя, может быть разделена на фрагменты:

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

2) составление плана деятельности учителя по формированию эмпатийно-партисипативных умений у отдельных учащихся;

3) составление плана проведения этапов урока, на которых преподавателю необходимо применять эмпатийно-партисипативные умения: оргмомент, опрос, объяснение сложного материала и т.д. (тема урока и возраст учащихся известен);

4) проигрывание ряда ситуаций, в которых нужно применить эмпатийно-партисипативные умения;

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

6) проигрывание одного из моментов работы с родителями, требующего применения эмпатийно-партисипативных умений.

Определенное значение в игре имеет инструктаж. Это ознакомление участников игры с моделируемыми ситуациями путем непосредственного объяснения задач, которые нужно выполнить в ходе игры, и выяснения структуры и сущности самой игры (т.е. сколько фрагментов в игре, что такое «Пакет материалов для руководителя», «Пакет материалов для участников игры», «Бланк-карта ответов» и т.д.).

Инструктаж проводится перед началом игры в течение 5–7 минут. Он включает: инструктаж арбитру, инструктаж «учителю-предметнику» (классному руководителю), отдельным «учащимся», «родителям», общий инструктаж. Инструктаж арбитру: арбитр координирует, направляет, контролирует деятельность всей игровой системы (преподаватель может дать только некоторые консультационные советы, игру же ведет арбитраж).

Функции арбитра в данной игре:

- получает исходные данные игры;
- быстро ориентируется во всех конфликтных ситуациях, возникающих по вине участников игры или по каким-либо другим причинам, решает все спорные вопросы, возникающие в ходе игры; контролирует игровой режим во времени;
- в случае ошибок, возникающих по вине участников игры, за каждую консультацию берет штраф (дифференцированно, в зависимости от грубости ошибки) в следующем размере: за ошибки, вызванные невнимательностью, – 2 балла; за ошибки, вызванные незнанием теории, которая лежит в основе игры, – от 2 до 5 баллов; за ошибки, вызванные непониманием того, что требуется от участника игры, – до 15 баллов;
- заносит штраф в протокол игры; при систематическом нарушении правил игры или выяснившейся в процессе игры полной неподготовленности участника игры имеет право отстранить его от участия в игре;
- оценивает деятельность участников игры по двум критериям: по качеству принятых решений и по контрольному времени, затраченному на прохождение этапов игры. Учитываются штрафы за ошибки, консультации, возврат на доработку и т.п., премии и штрафы за качество оформления отчета. При одновременной оценке по разнородным показателям их приводят к некоторому общему знаменателю. Таким общим знаменателем являются баллы, начисляемые участникам в соответствии с разработанной системой стимулирования. Для этого составляется таблица стимулов, основанная на расчете премий и штрафов (в баллах).

Пакет материалов для руководителя в данной игре содержит план деятельности учителя (классного руководителя), который является своеобразным эталоном для сравнения с планами, подготовленными группами-участницами. В этот пакет также входит письменный инструктаж арбитру и бланк оценки решений групп-участниц.

Как правило, применение метода деловой педагогической игры заканчивается дискуссией, в которой принимают участие все студенты и

преподаватели. 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 эмпатийно-партисипативные 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 эмпатийно-партисипативных умений; понять, что для некоторых учеников характерно патологическое развитие личности; определить вид патологического развития и найти методы педагогического воздействия на этих учащихся; удалось ли «учителю» понять позицию ученика; умеет ли он анализировать свою собственную деятельность, т.е. характерны ли для его деятельности такие процессы, как рефлексия, эмпатия и партисипативность и т.д.

Во время проведения деловой педагогической игры может применяться *микрореподавание*. В данном методе внимание акцентируется на контакте с аудиторией и ораторском искусстве. Этот метод дает возможность студенту ощутить себя в роли преподавателя, установить контакт с аудиторией, попробовать организовать некоторые этапы урока, найти свой стиль общения, апробировать свои реакции в напряженных, конфликтных ситуациях, т.е. развить у себя не только партисипативные и эмпатийные умения, но и организационные умения, а также умения самоконтроля и самокоррекции в зависимости от ситуации.

Основываясь на данных анкетирования и беседах со студентами, проходившими практику в школе, и стажерами, мы определили самые трудные этапы урока, где требуется применить эмпатийно-партисипативные умения. Это организационный момент, этап введения сложного, например, грамматического материала, этап закрепления и, почти всегда, этап опроса.

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».

Предваряя этап ознакомления с новым и сложным, например, грамматическим, материалом, дают тему урока, определяют тот материал, который должен быть введен «преподавателем» (или закрепен), дают краткую характеристику класса, описывают один из вариантов поведения учеников (ученика) во время проведения этого этапа.

Перед представлением этапа опроса зачитываются выдержки, составленные на основании бесед со студентами-практикантами, стажерами, опытными учителями, где они говорят о необходимости более эффективной организации данного этапа. Заранее студентам дается задание посмотреть в литературе, как организуется этот этап опытными педагогами.

В микропреподавании большое внимание уделяется ораторскому мастерству, мимической и пантомимической выразительности: студенты фиксируют особенности мимики и пантомимики «учителя»: выражение глаз, лица, улыбку, жесты, позы, движения, наличие «открытых» и «закрытых» жестов, зажимов; особенности речи: дикцию, фонологическое дыхание, речевой голос, интонационную выразительность, умение повысить и понизить тон голоса, умение акцентировать важные слова и подчинять им второстепенные, работать с паузой и т.д.

В ходе формирования эмпатийно-партисипативных компетенций студентам предлагаются задания креативного характера. Эти задания охватывают практически все темы, над которыми мы работали. Например, задания описать одного из учеников, его физиологическое и психологическое развитие, особенности его характера, тип семьи, в которой он воспитывался,

взаимоотношения с одноклассниками. На занятии эти характеристики зачитываются, и студенты прогнозируют поведение того или иного ученика на уроке. Или, наоборот, дается задание описать несколько случаев недисциплинированного поведения одного из учащихся на уроке, на занятии же студенты должны определить индивидуально-психологические особенности личности этого ученика, его самооценку, тип семьи, в которой он воспитывался, возможные взаимоотношения с одноклассниками, причины такого поведения, методы воспитательного воздействия на этого ученика.

По теме «Учитель общеобразовательной школы» студентам дается задание найти в литературе или периодической печати рассказы, отрывки об учителе, в которых описывается, как он применял эмпатийно-партиципативные 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 эмпатийно-партиципативных умений учащихся, особенности проявления педагогического такта учителя. Студенты дают краткую аннотацию этих статей и делают сообщения на занятии, давая собственную оценку деятельности учителя.

Один из вариантов – анализ системы педагогического воздействия на учащихся и решение подобных проблем, например, педагогами новаторами (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин и др.), которые по-разному решают проблему применения эмпатийно-партиципативных умений в профессиональной деятельности учителя.

По темам «Различные подходы к решению проблемы формирования эмпатии и партиципации за рубежом» и «семейная педагогика» (курс «Педагогика») студенты находили статьи и делали *переводы* с английского, немецкого и французского языков, писали аннотации на эти статьи, которые зачитывали на занятии и анализировали.

Студентам давались задания написать план основных этапов формирования эмпатийно-партисипативных умений (предварительно описывается степень сформированности этих умений у учащихся класса, группы или отдельных учащихся).

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

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 эмпатийно-партисипативные умения, а именно: умение анализировать поведение учащихся, свою педагогическую деятельность и деятельность других учителей, в основе которой лежат эмпатийно-партисипативные умения; умение прогнозировать поведение учащихся и планировать свою собственную деятельность, основываясь на эмпатии и партисипативности.

Таким образом, деловая педагогическая игра является разновидностью комплексного многокомпонентного средства формирования педагогической направленности, позволяющего включать обучаемых в аналоги профессиональной деятельности. Она имеет социальный характер, который проявляется, прежде всего, в формировании определенного отношения к окружающей действительности, в освоении содержания профессиональной деятельности путем ее имитации.

Деловая педагогическая игра – это метод изучения, освоения и апробации определенных моделей педагогических решений и соответствующих действий в имитируемой ситуации, выбор их оптимального варианта.

В анализе педагогической ситуации, как правило, дается картина, для которой нужно найти то или иное решение. При этом преподаватель оценивает качество анализа и адекватное ему решение. Деловая педагогическая игра включает в себя динамическую ситуацию,

взаимодействие с коллегами, реализацию предложенного решения и выход на новую ситуацию. Таким образом, в педагогических играх появляется возможность практической, хотя и имитируемой реализации учебно-воспитательной деятельности учителя.

Педагогическая деловая игра дает возможность управлять не только процессом усвоения знаний, но и становлением навыков практической деятельности на базе педагогической теории. Студент с позиции слушателя переходит на позицию действующей личности, и, что особенно важно, это происходит под наблюдением преподавателя. В определенном смысле игра «перекрывает» разрыв между усвоением теории педагогики и ее практической реализацией в школе.

Деловая педагогическая игра способствует переключению основного внимания с освоения знаний на их практическую реализацию. В подобных условиях недостаток знаний и умений становится сразу очевидным. Поэтому возвращение к изучению теоретического материала происходит на качественно новом уровне.

Игра не может в полной мере воссоздать реальные коллизии и жизненные ситуации, возникающие в реальной педагогической практике. Она, конечно же, упрощает их, сохраняя, тем не менее, существенные принципиальные моменты. В этой связи правила игры выступают как ступени упрощения ситуации.

Правила указывают, что разрешается или требуется делать лицу, называемому игроком, при всех возможных обстоятельствах; они определяют сведения, которые получает каждый игрок; описывают, как нужно истолковывать и учитывать случайные события; устанавливают момент окончания игры, определяют цель деятельности каждого игрока, количество ходов и т.д.

Основа деловой педагогической игры – модель, включающая объект управления и управляемую систему. Основные признаки деловой игры – наличие модели объекта; наличие ролей; различие ролевых целей при

выработке решений; взаимодействие участников, исполняющих разные роли; наличие общей цели у всех участников; коллективная выработка решений участниками игры; многовариантность решений; управление эмоциональным напряжением; разветвленная система индивидуальных или групповых оценок деятельности участников игры.

Предмет игры задается с учетом содержания эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, представляя собой перечень процессов или явлений, изображаемых в ходе игры и требующих применения профессионально-компетентных эмпатийно-партисипативных умений. Разбор игры преподавателем, рефлексия участников по поводу всех ее перипетий на заключительной дискуссии, являющейся необходимой составной частью сценария, несут обучающую и воспитывающую нагрузку. Основываясь на наблюдении за опытно-экспериментальной работой со всеми типологическими группами студентов, мы пришли к выводу, что те формы, методы, приемы и средства обучения студентов (диагностика, контекстные методы обучения, микропреподавание, креативные задания и др.), которые применялись нами в работе с экспериментальными группами для более эффективного формирования эмпатийно-партисипативной компетентности, обладают большими преимуществами в сравнении с традиционными формами, методами и средствами: они проходили на высоком эмоциональном уровне при большей творческой активности студентов, что способствовало повышению познавательного интереса и активности в обучении и давало возможность реализовать обратную связь, которая способствовала коррекции процесса эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

В ЭГ-2 нами был апробирован *тренинг*, представляющий собой практику психологического воздействия в ситуациях педагогического общения в группах с целью формирования эмпатийных и партисипативных 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 умений. Организация тренинга невозможна без четкого представления о том, какого уровня умений предполагается достичь в результате его проведения, и без точного конструирования деятельности его участников.

Эмпатийно-партисипативный тренинг имеет трехкомпонентную структуру.

Первый компонент тренинга направлен на повышение уровня перцепции, в особенности подструктуры восприятия, переработки и понимания мимических невербальных знаков и экспрессий.

Второй компонент тренинга представляет собою интенсификацию информации о межличностных взаимоотношениях, качествах и свойствах личности.

Третий – повышение эмпатийного отношения и партисипативности через развитие системы интеракции, когда обучаемые направленно взаимодействуют с другими участниками и становятся мнимыми и реальными соучастниками действий. В этом случае происходит коррекция ролевой дисфункции, когда объект эмпатии из отдаленных позиций психологического поля переходит в систему значимого другого, и он начинает соответствовать тем эталонным меркам, которые сформированы в представлениях субъекта.

Групповая форма работы реализуется в так называемой психокоррекционной группе, которая представляет собой временное объединение людей, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности функционирования группы важно соблюдение правила количественного состава, то есть в группе должно быть не более 12 человек, так как большие по составу группы не позволяют полностью реализовать

принцип обратной связи, уменьшается время для выступления каждого участника, утомительно слушать большое количество высказываний.

Тренинг организуются на основании следующих *принципов*:

– здесь и теперь: тренинг – объемное зеркало, где каждый участник может видеть себя в процессе своих конкретных проявлений, но в условиях «жизни» данной группы; во время занятий происходит анализ реального поведения, конкретных действий и поступков участников;

– персонификация высказываний, то есть отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать свою позицию и избегать прямого высказывания; исключаются речевые обороты типа «Обычно считается ...»; речевой основой становятся обороты «Я считаю ...», «Мое мнение ...»;

– акцентирование языка чувств: на тренинге каждый уделяет внимание собственным эмоциональным проявлениям и в качестве обратной связи обращает внимание на эмоции других с помощью образных ассоциаций, экспрессии поведения;

– активность должна быть нормой поведения;

– доверительное общение, то есть включение в открытое общение разных участников по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей; возможно принятие единой формы обращения всеми участниками группы, например, «на ты»;

– конфиденциальность: рекомендуется не обсуждать за пределами работы группы содержание общения, чтобы не нанести моральный ущерб человеку, который доверительно раскрылся во время тренинга;

– диалогизация обучения: организация общения на основе партнерских, равноправных, уважительных отношений;

– самодиагностика: рефлексия участниками своих действий, поступков; этот принцип основывается на самовоспитании личности, которая видит себя через соотнесение с другим человеком, восприятие своих внутренних состояний, собственного внешнего облика, себя другими людьми;

– постоянная обратная связь: систематическое информирование каждого участника другими членами группы о результатах его деятельности; у участника появляется возможность корректировать свое поведение и апробировать эффективность новых форм взаимодействия в ситуации общения на основе обратной связи, носящей описательный, а не рекомендательный характер, осуществляемой сразу после выполнения задания и касающейся не личности, а конкретных действий в конкретной ситуации;

– оптимизация предполагает создание наилучших условий для организации занятия;

– гармонизация означает развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер каждого участника;

– добровольное участие: свобода выбора участниками форм и средств выполнения тех или иных упражнений, а также освобождение от принудительного участия в выполнении заданий;

– постоянный состав группы;

– погружение: соблюдение временных рамок занятий, дающих участникам возможность интенсивно погружаться в содержание как отдельных упражнений, так и всего занятия в целом;

– свободное пространство предполагает свободу передвижения участников по комнате;

– изолированность означает, что участники должны быть уверены, что никто их не подслушивает;

– откровенность и искренность, которая предполагает, что участники открыто выражают свои чувства, как позитивные, так и негативные, хотя степень откровенности и искренности каждый участник избирает сам;

– отказ от ярлыков настраивает участников на понимание, а не на оценку, которая хоть и выражает определенное отношение, но часто может нанести оскорбление, унижить человека;

– контроль поведения: участники должны выражать свои чувства допустимыми средствами;

– принцип «Стой» настраивает участников на реализацию своей самозащиты в ситуациях, когда участник хочет остановить разговор, касающийся его личности, ему предоставляется право не объяснять причину остановки обсуждения;

– ответственность настраивает на принятие определенных обязательств по отношению к участникам тренинга и его организационным основам, которые будут выполняться неукоснительно.

Эмпатийно-партиципативный тренинг представляет собой комплекс упражнений, направленных на формирование эмпатийных и партиципативных умений, которые, на наш взгляд, являются базовыми профессиональными умениями будущего учителя, способствующими адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Эмпатический тренинг представляет собою методику диагностики уровня эмпатийных и партиципативных умений и тренировочные упражнения, которые, в свою очередь состоят из *подготовительных упражнений* («Слепой и поводырь», «Прогулка с компасом», «Корабли и скалы», «Слепое доверие» и др.) и *основных упражнений* («Активное слушание», «Контекстное прочтение диалога», «Расскажи мне обо мне» и др.).

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.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими: сопереживать, сочувствовать. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми.

Интуитивный канал эмпатии позволяет предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

Эффективность эмпатии снижается, если человек пытается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Установки такого рода резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствуют раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – важное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

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.

Эмпатийно-партисипативный 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 иповодырь»: 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.

Задание можно усложнить, предложив «поводырям» не просто следить за «слепыми», но и активно участвовать в тренинге, например, познакомить «слепых» друг с другом или с другими «поводырями». Через 5–7 минут «слепые» и «поводыри» меняются ролями.

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 «невербальным» подготовительным упражнениям относится группа упражнений типа «Контакт». Участники свободно двигаются по комнате, руководитель просит их сконцентрировать свое внимание на себе, своих ощущениях. Нужно представить, что никого вокруг нет, но при этом контролировать себя и избегать любых столкновений с партнерами, отмечая их передвижения боковым зрением.

На следующем этапе участники, продолжая движения, при каждой встрече с кем-либо начинают обмениваться мимолетным взглядом. Затем встречи сопровождается блиц-оценкой встречного – делается «моментальный снимок» человека: его внешности, походки, взгляда.

Далее, участники тренинга выбирают кого-либо, не давая ему повода разгадать, что он выбран. Задача заключается в том, чтобы постоянно и при любых условиях держать своего «подопечного» в поле зрения, как только возобновится движение. Это не должно превращаться в навязчивую слежку, просто следует быть с избранным человеком в постоянном визуальном и эмоциональном контакте.

Задание меняется: следует разбиться на новые пары так, чтобы партнер был приблизительно равен по росту, телосложению, физической силе. Пары становятся спиной друг к другу и пробуют, сохраняя феномен притяжения-отталкивания спин, одновременно садиться, синхронно опускаясь на корточки, затем синхронно подниматься. Как правило, успеха добиваются те пары, в которых каждый не только брал на себя равную часть работы, но и давал другому ощущение надежной опоры, устойчивости позиции.

Завершается упражнение тренинга свободной беседой, позволяющей участникам высказать свои впечатления, эмоции, пожелания, замечания по поводу прошедшего упражнения.

К средней по сложности группе упражнений эмпатийно-партиципативного тренинга можно отнести те упражнения, которые уже начинают формировать эмпатийные и партиципативные умения: упражнение «Лжец», «Ответы задругого», «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. В верхней части среднего столбца нужно написать свое игровое имя, под левым столбцом имя человека, сидящего слева, но не ближайшего соседа, а следующего за ним. Над правым столбцом – имя человека, сидящего справа, также через одного человека. 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.

Возможный перечень вопросов:

1. Ваш любимый цвет?
2. Ваше любимое мужское имя?
3. Ваше любимое женское имя?
4. С симпатией ли Вы относитесь к домашней живности? Если да, то кого предпочитаете: собак, кошек, птиц, аквариумных рыбок или кого-то другого?
5. Смотрите ли Вы телевизионный сериал «...»?
6. Самая неприятная для Вас человеческая черта?
7. Самое ценное для Вас человеческое качество?
8. Ваше любимое времяпрепровождение?
9. Книги какого жанра Вы предпочитаете?

Для проверки степени «попадания» после завершения процедуры ведущий предлагает участникам сравнить свои результаты и подсчитать количество совпавших ответов. Итоги подводятся во время обсуждения в группе.

Опыт показывает, что практически в каждой группе находятся несколько удивительно «проницательных» участников, которые смогли осуществить «стоцентное попадание», то есть полное совпадение всех ответов. Следует обсудить, как им удалось добиться этого, на чем основывались их предположения, что именно подсказало им правильные ответы.

Цель упражнения «Учитель возвращается домой ...» связана не только с искусством перевоплощения и умением входить в необычную роль, но и с формированием эмпатийных и партисипативных умений будущих учителей и гибкости поведения.

Ведущий объясняет, что учитель возвращается домой после школы, не ожидая застать дома ничего нового. Но, войдя в свою квартиру, он обнаруживает совершенно неожиданных гостей. Их можно назвать «гости-сюрпризы». Они могут быть людьми или животными, явлениями, чувствами, чем угодно. С ними можно поговорить, пообщаться, напоить чаем или, если возникнет такое желание, выставить за дверь.

Один из участников тренинга становится тем самым учителем, вернувшимся после работы домой. Остальные участники распределяют между собой роли «гостей-сюрпризов». Пока происходит это распределение, учитель ждет за дверью. Зайдя в квартиру, он должен познакомиться с неожиданными гостями.

Для этого нужно вступить с каждым из них в контакт, задать вопросы, уточнить что-то. «Гости» имеют право отвечать на вопросы, рассказывать о себе и даже описывать свой внешний вид. Они могут двигаться так, как, с их точки зрения, предполагает выбранная роль.

Фактически участники тренинга пытаются в максимальной степени сыграть – через пластику и вербально – своего персонажа, будь он одушевленным предметом или абстрактным понятием. Единственное, что им запрещено – прямо называть себя.

В отсутствие главного игрока участники тренинга обсуждают, какие именно персонажи могли бы оказаться для него приятными сюрпризами.

Появление эпитета «приятный» перед словом «сюрприз» неслучайно: члены группы, не желая быть выдворенными из квартиры вернувшимся домой хозяином, естественным образом приходят к мысли о том, что незваные гости должны быть приятными и желанными для хозяина.

Среди гостей-сюрпризов можно встретить едва ли не все – от конкретного материального предмета до абстрактных категорий, таких, как глубокая и сильная любовь, мобильный телефон, путевка в санаторий (поездка на Байкал, Канарские острова, Прагу), новый холодильник, хорошее настроение, потерявшийся котенок, ужин при свечах, букет ромашек (роз, лилий, орхидей), написанный отчет о работе, третья комната в двухкомнатной квартире.

Обсуждение игры имеет смысл провести с опорой на следующие вопросы:

– Какие чувства Вы испытали, когда увидели в своей квартире неожиданных гостей?

– Кто из гостей Вам оказался наиболее приятен?

– Если такие гости, которых Вы были не очень рады видеть и почему?

– Кого из персонажей Вам было особенно трудно определить и почему?

– Кого Вы угадали достаточно легко?

– Назовите гостей, которых Вам хотелось бы увидеть в своем доме, но в игре они не появились.

Тренинг завершается более сложными упражнениями, при выполнении которых требуется весь комплекс эмпатийных и партисипативных 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.).

6. Уточняющие вопросы типа «Что ты имел в виду, когда говорил «эсхатологический»?»

7. Наводящие вопросы типа «Что – где – когда – почему – зачем», расширяющие сферу, затронутую говорящим. Нередко такие вопросы являются по существу уведящими от линии, намеченной рассказчиком.

8. Оценки, советы.

9. Продолжения: когда слушающий вклинивается в речь и пытается завершить фразу, начатую говорящим, «подсказывает слова».

10. Эмоции: «ух», «ах», «здорово»; смех, «скорбная мина» и пр.

11. Нерелевантные и псевдорелевантные высказывания, не относящиеся к делу или относящиеся лишь формально («В Гималаях все иначе ...» – и следует рассказ о Гималаях; «Кстати о музыке ...» – и следует информация о гонорарах известных музыкантов).

После ознакомления со списком ведущих предлагает «рассказчикам» описать наблюдаемые ими реакции «слушателей» и дать им классификацию на основе приведенной схемы. Выявляются наиболее часто используемые реакции и обсуждаются их положительные и отрицательные стороны в ситуациях общения. В контексте занятия уместно привести трехкратную схему выслушивания: «поддержка – уяснение – комментирование».

Студенты также знакомятся с типичными ошибками при выполнении заданий по активному слушанию:

1. Приказ, команда: «Сейчас же перестань!»; «Чтобы я этого больше не слышал!». В этих категоричных фразах ребенок чувствует нежелание взрослого вникнуть в его проблему, неуважение к его воле и самостоятельности.

2. Предупреждение, предостережение, угроза: «Если ты не

прекратишь это делать, то я тебя накажу»; «Смотри, как бы не стало хуже!»; «Не сделаешь задание вовремя, пеняй на себя». Угрозы бессмысленны, если у ребенка есть проблема, они никак не могут помочь в ее разрешении и лишь загоняют в еще большую безысходность. К частым предупреждениям и предостережениям дети быстро привыкают и перестают на них обращать внимание.

3. Чтение моралей, проповедей: «Ты обязан вести себя как подобает»; «Ты должен уважать учителей». Обычно дети из таких фраз не узнают ничего нового, кроме того, они чувствуют давление внешнего авторитета, вину и скуку.

4. Советы и решения: «Почему бы тебе не попробовать...»; «По-моему, нужно пойти и извиниться»; «Я бы на твоём месте ...». Как правило, дети не принимают навязываемые решения, так как они стремятся к самостоятельности.

5. Доказательства, доводы, чтение нотаций: «Без конца отвлекаешься, вот и делаешь ошибки»; «Сколько раз тебе говорили ...». Дети перестают слышать взрослых, так как у них возникает «смысловой барьер».

6. Критика, обвинение: «На что это похоже?»; «Опять все не так!»; «Все из-за тебя!». Подвергаясь критике и обвинениям, ребенок очень быстро усваивает, что он и в самом деле плохой, неумелый, безвольный. Это наносит ему непоправимый вред.

7. Похвала. Активное слушание – один из редчайших случаев в педагогической практике, когда похвала не идет на пользу.

8. Догадки: «Я знаю, что все это из-за того, что ...»; «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь». Ребенок не любит, когда его «вычисляют», это вызывает у него защитную реакцию, желание уйти от общения.

9. Выспрашивание, расследование: «Нет, ты все-таки скажи»; «Что случилось, я все равно узнаю!» Удержаться в разговоре от расспросов очень сложно, но все равно взрослый должен помнить об этой типичной ошибке и себя постоянно контролировать.

10. Сочувствие на словах, успокаивание: «Я тебе сочувствую»; «Я тебя понимаю». Это не худший тип ошибок. Тем не менее есть риск, что слова сочувствия прозвучат для ребенка слишком формально и не помогут в активном слушании.

11. Отшучивание, уход от разговора: «Как много между нами общего!» предполагает несерьезное восприятие со стороны взрослого ребенка и его проблемы.

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 прочесть, перевести «контекст» или подсознательное содержание различных моментов общения взрослого и ребенка. Например:

– «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. Хотя бы ты побыстрее вырос, но тогда будет еще тяжелее ...»). Перевод слышимого ребенком: «Не верю тебе по-прежнему, и не надеюсь, что когда-нибудь будет иначе ...» и так далее).

Тренинг заканчивается вопросами, выносимыми на обсуждение:

1. Каждый имеет право на ошибку – и ребенок, и взрослый.
2. Наше старание необязательно приводит к тому, что мы ожидаем.
3. Если ребенок не понял, это не значит, что он невысокого развития, возможно, мы просто не смогли понятно объяснить.
4. Косноязычие педагогов – это проблема.
5. Сложно увидеть хорошее в себе, но, научившись это делать, полюбив себя, значительно проще увидеть нечто особенное и в другом человеке.
6. Только приняв себя таким, какой ты есть, можно научить других такому же отношению к себе.
7. В ответ на агрессию мы подсознательно начинаем сопротивляться, то есть агрессия порождает агрессию.

Из всего многообразия методов, составляющих технологию нейролингвистического программирования, мы будем использовать в организации эмпатийно-партисипативной подготовки метод создания «эффекта раппорта» и метод «разрыва шаблонов».

Создание «эффекта раппорта»

«Эффект раппорта» – это подмена сознательного доверия подсознательным при первых контактах с другим человеком, то есть интуитивной связью между двумя людьми, двумя собеседниками. Для того чтобы создать раппорт применяются следующие приемы, получившие название «подстройки»: подстройка к позе и подстройка к дыханию.

Подстройка к позе применяется для создания «эффекта раппорта», что предполагает, что создающий «раппорт» принимает ту же самую позу, в которой находится собеседник. Если он, например, находится в так называемой закрытой позе, то следует принять точно такую же позу, если в открытой – открытую.

Подстройка к позе может быть как искусственным способом достижения взаимопонимания, так и следствием естественных отношений собеседников. Часто люди вне зависимости от желаний принимают одинаковые позы. Это происходит тогда, когда они нашли точку соприкосновения. Такого рода наблюдение позволяет эксперту со стороны оценить отношения даже незнакомых ему людей. Если во время разговора они начинают взаимно подстраиваться к позам друг друга, это значит, что по обсуждаемому вопросу мнения их совпадают. Если же такой подстройки нет, то может и не быть и реального согласия, даже когда оно существует на словах. Для освоения этого вида подстройки прodelываются соответствующие упражнения.

Подстройка к дыханию. Установление раппорта при помощи подстройки к дыханию (прямой и непрямой) – более сложный прием. При прямой подстройке устанавливающий «раппорт» дышит так же, как дышит собеседник, в том же темпе, в том же ритме, с той же глубиной. При непрямой подстройке партнер по общению согласует с ритмом дыхания собеседника какую-то другую часть своего поведения, например, качает рукой в такт дыхания партнера или говорит в такт его дыханию. При этом все эти движения обязательно должны находиться в поле зрения собеседника, но не должны отвлекать его.

Метод «разрыва шаблонов»

Этот скорее не метод, а группа методов, применяемых для установления контакта посредством воздействия на подсознание. Эта техника построена на использовании шаблонных моделей мышления и речевых реакций: мы постоянно находимся во власти шаблонов, стереотипов, которые должны быть разрушены, сломаны и предложены новые программы поведения. Как

правило, это относится к «словесным шаблонам». Разрыв шаблона также происходит и при резком изменении тактики поведения.

Как и любая другая научная дисциплина, НЛП базируется на ряде *основных принципов*, которые составляют основу технических приемов НЛП:

– «Карта – это еще не местность». Каждый человек воспринимает окружающую действительность при помощи пяти органов чувств, но интерпретирует ее по-своему: то, что одному кажется хорошим, полезным, другому может показаться плохим, бесполезным. Наша уникальная интерпретация окружающего мира выстраивается в нашу личную карту действительности, существующую только в нашем мозгу именно в таком виде. Каждый видит вещи по-своему, и ни одна из «карт» не является объективной реальностью. Таким образом, все эти карты не местность вокруг нас, не объективный мир, а всего лишь субъективная его интерпретация, следовательно, у нас разные «карты» одной и той же местности.

– В основании поведения всегда лежат позитивные намерения. Существует разграничение между нашим поведением и нашими намерениями, каким бы негативным наше поведение ни показалось окружающим.

– Наличие выбора всегда лучше, чем его отсутствие. Иметь выбор – значит иметь большую свободу действий: одна позиция – это вообще не вариант, две позиции могут стать дилеммой, три позиции на выбор и более дают свободу для наилучшего достижения целей.

– Значение общения заключается в том, какие результаты оно приносит. Альтернативный подход к общению – это восприятие результата контактов (каким бы он ни был) всего лишь как информацию, только тогда мы можем изменить свое поведение, и даже сделать это неоднократно, пока не достигнем желаемого эффекта. Это означает, что мы устраняем свои эмоции по поводу события и отношений, а вместо этого сосредоточиваемся на цели общения – достижении некоего значимого для нас результата.

– Нет провалов, а есть только накопленный опыт. То, что случается, – это не хорошо и не плохо, это лишь информация. Когда исключается сама концепция провала, то открывается множество новых возможностей.

Для эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя принцип «карта – это еще не местность» означает, что понимание того, в чем карта другого человека отличается от вашей собственной, не только избавляет от ненужной траты времени и конфликтов, но и объясняет причины иногда диаметрально противоположной позиции партнера по общению, ученика, так как, несмотря на то что его поведение может казаться неприемлемым, странным и нерациональным с точки зрения окружающих, оно всегда «имеет смысл» в контексте карты его ума, его индивидуальной интерпретации действительности. И, понимая это, у будущего учителя появляется шанс оказать влияние на него. Что касается остальных принципов, само понятие «партисипативность» предполагает наличие альтернатив и нетрадиционного подхода к понятию «ошибка», «провал».

Технология нейролингвистического программирования предполагает следующие *этапы*: определение своих собственных целей, определение собственного мыслительного предпочтения, выявление своих убеждений и внутреннего имиджа, изучение своего воображения, изучение своей «внутренней команды» (множественных личностей, которые составляют наше «Я»), определение особенностей своего языка.

Рассмотрим некоторые из этих этапов в контексте эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя:

1. Определение своих собственных целей.

Этот этап основывается на положении о разнице нашего мышления в зависимости от того, какое полушарие у нас работает более активно – левое или правое: левая сторона отвечает за сознательное детализированное мышление, использующее в качестве языка логические процессы, правая сторона оперирует образами и чувствами, кажется нелогичной и рассматривает вещи с «холистической» точки зрения. Нейролингвистическое

программирование стремится к максимальному взаимодействию обеих сторон головного мозга для того, чтобы четко поставить цели и использовать уникальные по богатству ресурсы головного мозга и соединить наши замыслы и здравый смысл.

Этап определения целей начинается с составления *списка целей* (желаний, намерений, устремлений), связанных с формированием эмпатийно-партисипативной компетентности. Назначение этого списка – установить истинные, глубоко мотивированные цели, которые должны быть максимально конкретны, доступны личному контролю и осуществимы.

Последний шаг – определение цикла задач: необходимо рассмотреть уже поставленные цели с точки зрения их сущности. Для этого необходимо задать вопросы в связи с каждым пунктом составленного списка целей: предполагает ли конкретная цель некое действие (например, выполнение комплекса упражнений направленных на формирование эмпатийно-партисипативной компетентности), или она касается приобретения, обладания чем-либо (уверенность, популярность, какая-либо награда и т.д.) или же цель связана с тем, чтобы узнать нечто новое (новая информация, новые способы общения, новые способы педагогического воздействия и т.д.), или же она касается отношений с людьми – учениками, коллегами и т.д., а может быть, она связана с тем, чтобы кем-то быть – педагогом-мастером, довольным собой и т.д.

Следовательно, в итоге весь цикл представляет следующую последовательность: знание – действие – приобретение – отношения – бытие. Это и есть индивидуальный способ достижения желаемого, способ выражения глубоко личных ценностей.

2. Определение мыслительного предпочтения

Студенты делятся на визуалов, аудиалов и кинестетиков, что очень важно определить, чтобы организовать эмпатийно-партисипативную подготовку более эффективно. При определении мысленных предпочтений можно

ориентироваться по языковым ключам (визуальным, слуховым, кинестетическим).

Тем не менее, слова и фразы не являются единственным способом определения мыслительных предпочтений других людей – существуют ключи, связанные с языком тела.

3. Определение своего самочувствия

На этом этапе предполагается, что можно выбрать то состояние, то самочувствие, которое захочется. Как только включается в работу мозг, то, о чем мы думаем, становится реальностью, так как активизированы те же центры чувств, те же нейронные связи, и в итоге получаются те же физиологические результаты, что и в реальности. Человеческий мозг не отличает воздействие реальных внешних стимулов органов чувств от ярких и отчетливых внутренних переживаний, вызванных представлением образов, – они поступают в мозг по одним и тем же каналам и запускают одну и ту же нейронную и физиологическую цепочку. На этом этапе прodelьваются соответствующие упражнения, суть которых заключается в *визуализации*.

Когда человек визуализирует самого себя в той или иной ситуации, он получает возможность смотреть на события собственными глазами или взглянуть на себя глазами другого человека, видящего его со стороны. Эти две позиции наблюдения получили названия «ассоциированной» и «диссоциированной».

Далее следует практические упражнения, которые предусматривают, как распознавать и изменить те или иные допустимые варианты. Начинаются они с вхождения в «состояние альфа», что предполагает визуализацию, которая начинается с упражнений по расслаблению. Заканчивается визуализацией эффективного общения, во время которого происходит актуализация партисипативной и эмпатийной компетенций.

Таким образом, чувства влияют на то, что мы делаем и чего достигаем, а также эти чувства, как и другие мыслительные процессы, формируются под воздействием внутренней деятельности наших пяти органов чувств.

Следующая группа упражнений направлена на овладение контролем и использование собственных мыслительных процессов для настройки самого себя на достижение собственных целей (овладение эмпатийно-партиципативной компетентностью).

В ходе организации упражнений мы придерживаемся нескольких *правил*, которые помогают добиться нужного результата:

- внушать нужные впечатления последовательно в виде непрерывного сюжета;

- избегать противоречивых и невыполнимых пожеланий;

- использовать зрительные, слуховые и осязаемые образы и ощущения, но не чередовать их слишком резко;

- избегать абстракций: говорить о цвете и формах, звуках и запахах, но не давать моральных оценок;

- слова должны формировать у собеседника образы, которые будут создавать его реальность в данный момент и управлять ответными действиями.

Во время выполнения упражнений мы используем *речевые стратегии* нейролингвистического программирования.

Трюизмы

Трюизм – это некое выражение или утверждение, как бы совершенно истинное, например, «Все мы должны быть профессионалами в своей деятельности». Несмотря на свою простоту, трюизмы очень хорошо действуют и весьма эффективны. Трюизм помогает направить обучаемого в нужное вам русло, задать некое направление движения его мысли.

Предположения

Под термином «предположения» будут пониматься такие конструкции, задача которых – связать между собой при помощи слов событие, которое, скорее всего, произойдет, с нужным результатом. Наиболее часто употребляемые конструкции в предположениях: 1) как только, 2) после того как; 3) сразу как; 4) если, то; 5) когда; 6) прежде чем:

«Прежде чем начать взаимодействие с партнером по общению, следует произвести на него хорошее впечатление»;

«Как только вы произведете на партнера по общению хорошее впечатление, можете начинать с ним сотрудничать» и др.

Противоположности

Этот метод основан на использовании следующих конструкций: «чем..., тем»; «настолько..., насколько»: «Насколько больше ты потратишь времени на изучение ..., настолько лучше ты будешь контактировать с людьми». Если в предположениях связываются между собой два события, то есть, две статичные вещи, то здесь уже связываются два процесса (может быть, даже ведущие в разные стороны – отсюда и «противоположности»).

Вопросы

Например, вопрос типа: «Осознаете ли вы, что уже начали понимать, что такое партисипативность?» Еще одна ловушка. Здесь предполагается, что вы уже понимаете, что такое партисипативность, просто не осознаете. Сознание будет искать ответ на вопрос, а для бессознательного «понимание партисипативности» становится истиной. Глаголы, которые наиболее часто используются в вопросах: «осознаете», «понимаете», «знаете», «замечаете», «обратили внимание», «вспоминаете».

Все выборы

«Вы можете развить свою партисипативность медленно, вы можете вообще не развивать ее, но я думаю, что она разовьется во время тренинга быстро». Перечисляются все возможные выборы. Здесь просто выделяется то, что нужно получить не с помощью слов, а голосом, интонацией, движением руки. И это остается в подсознании. При этом, естественно, нужно нежелательный результат выразить в достаточно мягкой форме и показать, что уж это точно не нужно. А желательный результат выразить наиболее сильно и максимально положительно. Следует помнить о том, что запоминается начало и конец фразы, а середина как бы «пропадает».

Все вышеперечисленные методы могут использоваться как по отдельности, так и в сочетании друг с другом, причем надо отметить, что в последнем случае достигается наибольший эффект речевого воздействия.

Педагогически целесообразное сочетание аудиторных занятий, самостоятельной творческой работы и эмпатийно-партисипативного тренинга способствуют многоплановой реализации процесса эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, выражающейся в следующих аспектах:

- достижение конечной цели исследуемого процесса путем реализации ближайших и промежуточных целей на всех этапах эмпатийно-партисипативной подготовки будущих учителей;
- направленность реализуемого педагогического условия на формирование эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя во всех видах деятельности;
- цикличность процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей;
- мониторинг результатов исследуемого процесса на аудиторных занятиях, при организации эмпатийно-партисипативного тренинга и самомониторинг студентов при выполнении самостоятельных творческих заданий.

Мониторинг результатов формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей

На данном этапе нам представляется целесообразной разработка критериев и уровней сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей, целью которой является решение проблемы измерения исследуемого вида компетентности, возможно благодаря наличию педагогических эталонов, норм, требований, которым должна удовлетворять эмпатийно-партисипативная компетентности будущего учителя.

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.

Критерии эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя определяются исходя из системного понимания данного вида компетентности, выделения ее структурных и функциональных компонентов, этапности ее формирования.

Анализ философских исследований по проблеме выделения критериев показывает, что на их выбор или формирование оказывают влияние результаты средней оценки альтернатив на основе системного подхода к оценке возможных решений, а также установление общих целей и степени соответствия различных сочетаний значений показателей, характеризующих объект.

Основываясь на данных требованиях, мы считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику эмпатийно-партисипативной 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 и партисипативности.

Разработанная нами критериально-уровневая система оценки эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя 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 эмпатийно-партисипативной

компетентности будущих учителей, проявляющихся соответственно каждый в трех показателях.

1. *Толерантное отношение* к участникам учебно-воспитательного процесса, их ценностям (ученикам, родителям учеников, коллегам), проявляется через совокупность таких показателей как понимание других людей, понимание и оценка ценностей, принятие ценностей других людей, принятие другого человека. Показатели данного критерия могут быть выявлены с помощью анкетирования, интервьюирования, анализа деятельности студентов.

2. *Степень развития эмпатийных и партисипативных 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 и партисипативных умений может осуществляться с помощью методов самооценки, наблюдения и решения коммуникативных задач, в которых применяется педагогическая эмпатия и партисипативность в условиях специально организованного обучения (спецкурс «Педагогическая эмпатия и партисипативность», эмпатийно-партисипативный тренинг, контекстные методы обучения, методы нейролингвистического программирования).

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 и партисипативности. Этот критерий может быть изучен с помощью беседы, анкетирования и специально организованного обучения (эмпатийно-партисипативный тренинг, контекстные методы обучения, методы нейролингвистического программирования).

4. *Творческая активность* в применении педагогической эмпатии и партисипативности проявляется в интеллектуальной и речевой активности, педагогической импровизации, использовании интуиции, отклонении в

мышлении от традиционных и общепринятых схем, восприятию окружающей действительности неоднозначно; переконструировании 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 эмпатийно-партиципативной компетентности будущих учителей в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

Адаптивно-репродуктивный уровень эмпатийно-партиципативной компетентности характеризуется неустойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии и партиципативности, когда цели и задачи своей собственной педагогической деятельности определены в общем виде. В основном отношение к педагогической эмпатии и партиципативности индифферентное, система знаний и готовность ассимилировать их и принять отсутствует. Степень развития эмпатийных и партиципативных умений определяется в основном признанием наличия феноменов эмпатии и партиципативности, проявлением студентами позитивного отношения к организации педагогического общения, основанного на эмпатии и партиципативности. Однако гибкость и вариативность в построении коммуникации с учетом педагогической эмпатии и партиципативности 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, интерпретации педагогической эмпатии и партиципативности отсутствует, либо осуществляется с помощью

алгоритма, предложенного преподавателем. Творческая активность в применении педагогической эмпатии и партисипативности не наблюдается, речевая активность носит эпизодический характер

Интерпретирующее-конструктивный уровень эмпатийно-партисипативной компетентности характеризуется более устойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии и партисипативности, большей целенаправленностью в организации педагогического общения с применением эмпатии и партисипативности. Система знаний о педагогической эмпатии и партисипативности сформирована на достаточном уровне. Заметные изменения наблюдаются в структуре компонента принятия ценностей педагогической эмпатии и партисипативности. Степень развития эмпатийных и партисипативных 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 и партисипативности, 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 эмпатийно-партисипативной компетентности отличается высокой устойчивостью позиции студентов к ценностям педагогической эмпатии и партисипативности, различными модификациям в построении педагогического общения с применением эмпатии и партисипативности, высоким уровнем сформированности системы знаний о

вышеназванных феноменах. Принятие основных положений педагогической эмпатии и партисипативности происходит осознанно с высокой степенью мобильности и положительной эмоциональной направленности. Степень развития эмпатийных и партисипативных умений характеризуется успешным творческим применением педагогической эмпатии и партисипативности: 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 и партисипативность.

Критерии и уровни сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущего педагога находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемых феноменов педагогической эмпатии и партисипативности. Совокупность функциональных компонентов и структурных элементов раскрывает специфику эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя. Выделенные нами критерии и уровни сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя дают системное целостное представление об исследуемом феномене и служат предпосылкой для дальнейшего изучения тенденций, принципов и условий формирования данного вида компетентности.

Мониторинг результатов формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя 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 эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя 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 и партисипативность; системе эмпатийных и партисипативных умений будущих учителей; профессионально-личностных качеств. Процесс диагностирования имел целью выявление и анализ критериев сформированности эмпатийно-партисипативной 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 и партисипативности, а также характера их взаимодействия), актуальное (предсказание направленности взаимодействия студентов в процессе коммуникации) и перспективное (предсказание ведущих тенденций развития процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей).

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 ЭГ-3 нами проверялась эффективность условия применения методов нейролингвистического программирования, которые подробно описаны в исследовании.

В ЭГ-4 нами проверялась эффективность комплекса выделенных педагогических условий.

В соответствии с разработанной нами концепцией процесс формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей 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 эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей.

Итоговый обобщающий этап эксперимента

Целью данного этапа экспериментальной работы являлось итоговое оценивание уровня сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя в контрольной и экспериментальной группах и констатация эффективности выделенных педагогических условий. Для реализации этой цели нами был проведен итоговый срез во всех группах, соответствующий оценочно-корректировочному этапу формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей.

Результаты экспериментальной работы позволили нам сделать следующие выводы:

1. Выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации концепции эмпатийно-партисипативной подготовки будущего

учителя, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента.

2. Внедрение условия создания информационно-образовательной среды в ЭГ-1 способствовало усилению информационной составляющей процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности будущих учителей на нескольких уровнях: когнитивном и ситуативно-моделирующем.

3. Внедрение условия разработки содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях, способствовало повышению эффективности процессов адаптации и принятия студентами педагогической эмпатии и партисипативности, усвоению образцов эмпатийного и партисипативного поведения, а также созданию благоприятной атмосферы для коммуникации в групповом режиме.

4. Использование методов нейролингвистического программирования при организации эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя способствовало развитию психологических категорий, таких, как внимание, память, воображение, которые лежат в основе педагогической эмпатии и партисипативности.

5. Каждое педагогическое условие в отдельности способствует повышению эффективности реализации разработанной нами концепции, но только комплекс условий решает эту задачу в полной мере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре проводимого нами исследования находилась проблема эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, рассматриваемая в русле новых общенаучных, психолого-педагогических и управленческих приоритетов. На основе общих закономерностей исследования мы выделили 3 основных периода становления и развития проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Это позволило выявить соответствующие культурно-исторические предпосылки, которые имеют

объективный характер и отражают эволюцию тенденций общественного развития и теоретических представлений, связанных с проблемой эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

К теоретико-педагогическим аспектам становления и развития проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя мы относим совокупность научных понятий и точек зрения, отражающих различные подходы к рассмотрению сущности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, ее особенностей и этапов.

Эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя рассматривается нами как система методологической, теоретической, методической и практической подготовок, направленная на формирование эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя.

Концепция эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя имеет следующую структуру: 1) общие положения, определяющие назначение концепции; 2) понятийный аппарат, составляющий терминологическое поле исследуемой проблемы; 3) теоретико-методологические основания, являющиеся исходными положениями исследования, в качестве которых выступают методологические подходы; 4) закономерности и принципы, составляющие ядро концепции и представляющие совокупность закономерностей и принципов, характеризующих современное состояние исследуемого явления и прогнозируемые перспективы его развития; 5) содержательно-смысловое наполнение концепции, являющееся проекцией теоретических положений на практическую область деятельности; 6) условия эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, отражающие наиболее существенные характеристики искусственно созданной образовательной среды, которая способна повысить эффективность ее функционирования.

Основные положения, которые были подвергнуты верификации, касались комплекса педагогических условий, способствующих эффективной реализации разработанной нами концепции.

Проверка педагогических условий эффективности комплекса моделей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя осуществлялась традиционным способом: с участием контрольной группы, где проверяемые условия не внедряются, и экспериментальных групп, в которых обеспечиваются данные условия по отдельности и в комплексе. Проводимый эксперимент включал традиционные этапы: констатирующий, формирующий и обобщающий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
2. Агавелян, Р.О. Формирование эмпатии у студентов-психологов: учеб. пособие / Р.О. Агавелян. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 66 с.
3. Агавелян, Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук / Р.О. Агавелян. – М., 1995. – 16 с.

4. Алдер, Г. Технология НЛП / Г. Алдер. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
5. Аллаеров, И.А. Деловые игры в обучении / И.А. Аллаеров // Среднее специальное образование. – 1983. – № 3. – С. 29–31.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 0. – 2010. – 230 с.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 567 с.
9. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
10. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
11. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 376 с.
12. Анищук, Е.В. О влиянии коммуникативных свойств личности учителя на отношения с учащимися / Е.В. Анищук // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: межвузовский сб. науч. трудов. – М., 1986. – С. 64–89.
13. Анцыферова, Л.Н. К психологии личности как развивающейся системы / Л.Н. Анцыферова. – М.: Педагогика, 1981. – 180 с.
14. 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.
15. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.

16. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
17. Ассаджоли, Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджоли. – М.: REFL–book, 1994. – 314 с.
18. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В.Г. Афанасьев – М.: Политиздат, 1986. – 333 с.
19. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
20. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
21. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
22. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Бабанский, Ю.К. Об актуальных вопросах методики дидактики / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 46–50.
24. 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.
25. Байденко, В.А. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода / В.А. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 42–48.
26. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 2014. – 184 с.
27. 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.

28. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 367 с.
29. 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.
30. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС. 2015. – 137 с.
31. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
32. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во ин-та проф. М-во образования, 1995. – 336 с.
33. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
34. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.
35. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
36. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
37. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199с.
38. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
39. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
40. Борисова, Н.В. Требования к структуре описания деловой игры и возможности ее адаптации / Н.В. Борисова, А.А. Соловьева //

V Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения «Применение АМО в учебном процессе»: тез. докл. – Рига: Латв. гос. ун-т, 1983. – С. 70–71.

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

42. Букша, К.С. Управление деловой репутацией. Российская и зарубежная PR-практика. / К.С. Букша. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 144 с.

43. Вахтерова, Э.О. В.П. Вахтеров, его жизнь и работа / Э.О. Вахтерова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 368 с.

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

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

46. Вербицкий, А.А. Анализ ситуаций и деловые игры в профессиональной подготовке педагога / А.А. Вербицкий, С.В. Павлючик // V Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения «Применение АМО в учебном процессе»: тез. докл. – Рига: Латв. гос. ун-т, 1983. – С. 110–112.

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

48. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 539 с.

49. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2015. – 671 с.

50. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2014. – 1135 с.

51. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 240 с.

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

53. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // исследования мышления в советской психологии. – М.: «Наука», 1966. – С. 236–277.

54. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики: в 3-х т. / под ред. М.М. Розенталя. – М.: АН СССР, 1971. – Т.2. – 248 с.

55. Гербарт, И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И.Ф. Гербарт. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 148–160, 168–179.

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

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

58. Гитман, М. Перспективы внедрения дуальных программ в контексте Болонского процесса / М. Гитман, Е. Гитман, В. Столбов // Альма матер. – 2006. – № 8. – С. 36–41.

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

60. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Изд-во «Просвещение», 1965. – 260 с.

61. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 114 с.

62. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 352 с.
63. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
64. Демин, М.В. Природа деятельности. / М.В. Демин. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
65. Дерябо, С.Д. Гроссмейстер общения: Иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С.Д. Дерябо, В.А. Левин. – М.: Смысл; Раритет, 1998. – 192 с.
66. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ-в высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.
67. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
68. Джефкинс, Ф. Паблик рилейшнз: учеб. пособие для вузов / Ф. Джефкинс, Д. Ядин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 416 с.
69. Джуринский, А.Н. Педагогика: история педагогических идей / А.Н. Джуринский. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
70. 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.
71. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
72. Долженко, О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.: Компания Кворум: Промо-медиа, 1995. – 239 с.
73. Дудачева, М.Л. Эстетические воззрения Шота Руставели / М.Л. Дудачева. – Тбилиси: Мецниереба, 1966. – 119 с.

74. Дьяченко, В.К. Методические рекомендации по организации коллективных, групповых, парных и индивидуальных учебных занятий в общеобразовательной школе / В.К. Дьяченко. – Гомель: Рута, 1983. – 55 с.
75. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991.
76. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса, 1940. – 472 с.
77. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
78. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
79. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
80. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. – 1992, 31 июля. – С. 3–6.
81. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
82. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
83. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 14–22.
84. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Согманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ун-та, 2005. – 216 с.
85. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академ. Проект. Мир, 2005. – 330 с.

86. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности: Избр. психол. труды / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.

87. 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. – Кн. 2: Ключевые социальные компетенции студента. – М.; Уфа, 2004. – 216 с.

88. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 383 с.

89. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган // Практическая психология и психоанализ. – 2000. – № 2. – С. 24–31.

90. Исаев, И.Ф. Из опыта разработки региональной программы модернизации педагогического образования / И.Ф. Исаев // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 13–16.

91. Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – 520 с.

92. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир: Изд-во гос. пед. ин-та, 1970. – 264 с.

93. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.

94. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Спб.: Метрополис, 1996. – 146 с.

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

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

97. Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 2016. – 709 с.

98. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

99. Карнеги, Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги; пер. с англ. – Киев: Наумова думка, 1989. – 221 с.
100. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. образ. учреждений / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
101. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1993. – 139 с.
102. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
103. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
104. Конаржевский, Ю.А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1989. – 34 с.
105. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
106. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Кондрух. – Магнитогорск, 2001. – 392 с.
107. Концепция и программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области. – 2015. – № 21. – 25 с.
108. Концепция модернизации российского образования до 2020 года // Бюлл. Министерства образования РФ. – 2012. – № 2. – С. 18–39.
109. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2010–2020 годы: утв. расп. Правительства РФ от 3.03. 2008 г. № 1340-Р. – М.: Сфера, 2008– 33 с.

110. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании: учеб. пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков; ЧГТУ. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ. 1996. – 209 с.
111. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Мешкевич. – Ростов- н/Д.: Феникс, 2002. – 448 с.
112. Кохут, Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений / Х. Кохут. – М.: Когито-Центр, 20003. – 367 с.
113. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией. / Х. Кохут // Антология современного психоанализа / под ред. А.В. Россохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2014. – 315 с.
114. Кочетов, А.И. Педагогическое исследование: учеб. пособие / А.И. Кочетов. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1971. – 178 с.
115. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / В.В. Краевский. – М.– Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
116. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
117. Краткая философская энциклопедия. – М.: АО «Издательская группа «ПРОГРЕСС», 1994. – 576 с.
118. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 144 с.
119. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.
120. Ле Шан, Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Ле Шан Э. – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.
121. Леви, В. Искусство быть другим. Нестандартный ребенок / В. Леви. – М.: Знание, 1981. – 285 с.
122. Леви, В. Искусство быть собой / В. Леви. – М.: Знание, 1991. – 254 с.

123. Левитан, К.М. Культура педагогического общения / К.М. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1983. – 102 с.
124. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1979. – 280 с.
125. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
126. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
127. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 1983. – Т.1. – 385 с.
128. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1998. – 400 с.
129. Лещинский, В.М. Учимся управлять собою и детьми: пед. практикум / В.М. Лещинский, С.В. Кульневич. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 240 с.
130. Лихачев, Б.Т. Курс лекций: учеб. пособие для вузов / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2013. – 607 с.
131. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 192 с.
132. Лозанов, Г. Суггестология. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Г. Лозанов. – М.: Посвещение, 1976. – 228 с.
133. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
134. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
135. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко / под ред. А.Г. Степанова. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. – 359 с.

136. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
137. Маргулис, А.В. Диалектика деятельности и потребности общества / А.В. Маргулис. – Белгород: Изд-во Белгородского пед. ин-та, 1972. – 96 с.
138. Методические разработки и рекомендации по деловым играм / под ред. В.Г. Шорина. – М.: Высш. шк. проф. движения ВЦСПС. – 1983. – 87 с.
139. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
140. Молл, Е.Г. Психология управленческой карьеры: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Г. Молл. – СПб., 2014. – 32 с.
141. Монтень, М. О воспитании детей / М. Монтень // Опыты: в 3 кн. – М.: Политиздат, 1979. – С. 155-166.
142. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
143. Мурашов, А.Н. Разговор без слов. Учитель – ученик: невербальная коммуникация / А.Н. Мурашов // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 111–116.
144. 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.
145. Мясищев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.Н. Бодалева. – М.: «Инст-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
146. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки учителя к управлению дифференциацией образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.
147. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии И.И. Новинский. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.
148. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

149. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце 19 – начале 20 вв.: сб. науч. тр. / под ред. К.И. Салимовой. – М.: Педагогика, 1980. – 164 с.
150. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.
151. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: сб. науч. тр. – М.: НИИ общ. педагогики, 1988. – 197 с.
152. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
153. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 368 с.
154. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
155. Педагогическая психология: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений //Ф. Талызина. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
156. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования: сб. науч. трудов / под ред. Л.М. Кустова, Ф.Н. Ключева, А.Я. Найна. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2001. – 377 с.
157. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования: сб. науч. трудов / под ред. Л.М. Кустова, Ф.Н. Ключева, А.Я. Найна. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2002. – 389 с.
158. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 608 с.
159. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНТСТВО», 1997. – 176 с.

160. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М.: Худож. лит., 2015. – 442 с.
161. Подласый, И.П. Педагогика: учебник / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
162. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 109 с.
163. Поппер, К.Р. Логика и рост научного знания: избр. работы / К.Р. Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
164. Посталюк, Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 213 с.
165. Присяжная, А.Ф. Какой быть школе информационного века или 22 вопроса после научной работы в США / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Изд-во «Факел» ЧГПУ, 1996. – 46 с.
166. Проблема общения в психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во «Наука», 1981. – 220 с.
167. Психологический словарь / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.
168. Роджерс, К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1990. – 317 с.
169. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998–1999. – Т. 2. – 700 с.
170. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
171. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т.2. – 672 с.
172. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

173. Рубинштейн, С.Л. Основы психологии. В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
174. Руссо, Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. – 416 с.
175. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
176. 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.
177. Санникова, Н.И. Идеи социального менеджмента в теории и практике А.С. Макаренко / Н.И. Санникова // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 155–161.
178. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 240 с.
179. Сеница, И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя / И.Е. Сеница. – М.: Педагогика, 1983. – 248 с.
180. Системные исследования: Ежегодник /АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники / под ред. И.В. Блауберга. – М.: наука, 1969. – 203 с.
181. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов в 2-х ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2002. – Ч.1. – 288 с.
182. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
183. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
184. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А.Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2015. – 479 с.

185. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
186. Современный словарь иностранных слов. – 2-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1999. – 742 с.
187. Спири́н, Л.Ф. Основы педагогического анализа: учеб. Пособие / Л.Ф. Спири́н, М.А. Степинский. – Ярославль: ЯГПИ. 1985. – 86 с.
188. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Высшее образование». – 3-е изд., перераб. и доп. / Л.Д. Столяренко. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2004. – 544 с.
189. Структура и развитие науки – *Boston studies in the philosophy of science*: из Бостон. исслед. по философии науки: сб. пер. / сост. и общ. ред. Б.С. Грязнов, В.Н. Садовский. – М.: Прогресс, 1978. – 487 с.
190. 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.
191. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – М.: Академический Проект; Трикста, 2016. – 112 с.
192. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 288 с.
193. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – 122 с.
194. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
195. Томин, Н.А. Подготовка студентов к творческому решению воспитательных задач как система: материалы науч.-практич. конф. / Н.А. Томин, Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1989. – 104 с.
196. Томин, Н.А. Формирование воспитательных умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н.А. Томин, Н.Ф. Белокур. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1986. – 72 с.

197. Тюмасева, З.И. Системное образование и образовательные системы: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГУ, 1999. – 280 с.
198. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 322 с.
199. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки / Д.Н. Узнадзе. – М., 1966. – 450 с.
200. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
201. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский / сост. Е.Р. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – 496 с.
202. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский / сост. Е.Р. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 3. – 512 с.
203. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский / сост. Е.Р. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 528 с.
204. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский / сост. Е.Р. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
205. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
206. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
207. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Изд-во полит. лит., 1972. – 496 с.
208. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. вузов / Ю.Г. Фокин. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
209. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с. – С. 24 – 25.

210. Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
211. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.
212. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. А.И Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
213. Чернышева, М.А. Культура общения / М.А. Чернышева. – Л.: Знание, 1983. – 32 с.
214. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
215. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / С.Т. Шацкий / под ред. Н.Г Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 416 с.
216. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / С.Т. Шацкий / под ред. Н.Г Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
217. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.
218. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В.С. Швырев. – М.: Педагогика, 1978. – 218 с.
219. 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.
220. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация. Теоретические основы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Д. Ширшов. – Челябинск, 1995. – 39 с.
221. Шкитина, Н.С. Исторический обзор становления и развития понятия эмпатии / Н.С. Шкитина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2006. – № 12. – С. 39– 44.

222. Шкитина, Н.С. Развитие эмпатических умений у будущего учителя / Н.С. Шкитина // Проблема сущности человека и типа личности: материалы II и III регион. межвуз. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 99–100.

223. Шкитина, Н.С. Роль эмпатического тренинга в подготовке будущего учителя / Н.С. Шкитина // Модернизация общего и профессионального образования: материалы региональной науч.–практич. конф. (III Томинские чтения, 17 декабря 2004 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2005. – С. 50–53.

224. Шкитина, Н.С. Эмпатия как системообразующий фактор / Н.С. Шкитина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы IV Всероссийской науч.-практич. конф.: в 7 ч. / Южно-Уральск. гос. ун-т; ин-т доп. проф.-пед. образования. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 6. – С. 18–21.

225. Шкитина, Н.С. Эмпатия как составная часть педагогической морали / Н.С. Шкитина // Актуальные проблемы нравственного воспитания учащейся молодежи: материалы регион. науч.-практ. конф. 28–29 марта 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 92–94.

226. Эмпатийный тренинг в подготовке будущего учителя: методические рекомендации / сост. Н.А. Вахрушева, Н.С. Шкитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 44 с.

227. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1999. – Т. 1. – 568 с.

228. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Едиториал УРСС, 1997. – 444 с.

229. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

230. Юнг, К. Собрание сочинений / К. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 320 с.

231. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 128 с.

232. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 34 с.
233. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
234. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316.
235. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1991. – 123 с.
236. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
237. Яковлева, Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.
238. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
239. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
240. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
241. Barret-Lennard G.T. Empathy Cycle: Refinement of Nuclear Concept // *Journal of Counseling Psychology*, 28, 91–100, 1981.
242. Beres D., Arloy J. Fantasy and Identification in Empathy // *The psychoanalytic quarterly*. Vol. XLII, № 1, 1988.
243. 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.

244. 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.

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

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

247. 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.

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

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

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

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

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

Научное издание

Шкитина Наталья Сергеевна

**ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

ISBN 978-5-93162-093-0

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159**

Подписано в печать: 30.11.2018
Формат 60x80/16
Заказ № 693 Тираж 500 экз.

Объем 6.2 уч.-изд. л.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

