

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Бовина Мария Владимировна

**УЧЕБНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

д. п. н., профессор

Г. С. Трофимова

Ижевск – 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы изучения проблемы развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе	13
1.1 Развитие социально-личностных компетенций студентов в условиях учебного взаимодействия как педагогическая проблема.	13
1.2 Учебное взаимодействие в академической группе как категория педагогики.	32
1.3 Анализ общепедагогических подходов к организации учебного взаимодействия в академической группе.	42
Выводы по первой главе.	61
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели развития социально-личностных компетенций студентов	64
2.1 Методическое обеспечение эмпирического исследования. Уровень сформированности социально-личностных компетенций студентов на начало экспериментального обучения.	64
2.2 Экспериментальная модель развития социально-личностных компетенций студентов и программа экспериментального обучения.	78
2.3 Обсуждение результатов опытнo-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации модели развития социально-личностных компетенций студентов	99
Выводы по второй главе.	121
Заключение	125
Библиография	130
Приложения	153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из императивов современного высшего образования становится личность выпускника вуза, способного к успешному межличностному взаимодействию на основе гуманистических ценностей и идеалов. Социально-личностные компетенции, включающие в себя такие составляющие как способность к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, чувство социальной ответственности, готовность сотрудничать с коллегами по работе, способность к взаимодействию с другими в коллективе и т.д., входят в федеральные образовательные стандарты.

Актуальность формирования у студентов обозначенных выше компетенций вызвана необходимостью овладения ими основами корпоративной (или организационной) культуры – неотъемлемой составляющей трудовой деятельности в современных условиях. Выпускнику вуза помимо профессиональных компетенций, для успешной профессиональной деятельности необходимо обладать способностью взаимодействовать с окружающими, работать в команде, придерживаться определенных ценностных установок и действовать в соответствии с ними.

Целенаправленно организуемое учебное взаимодействие в академической группе в вузе выступает не только в качестве своего рода модели будущего трудового коллектива, но и модели освоения позиции субъекта учебной деятельности, что соответствует идее гуманистической образовательной парадигмы. Особенно актуален вопрос организации такого учебного взаимодействия, в котором студент выступал бы как субъект взаимодействия, а не как объект воздействия. Взаимодействуя в группе, студенты обучаются правилам коммуникации и постепенно начинают воспринимать способность к взаимодействию как ценность каждого члена группы и академической группы в целом.

Возникает вопрос, на какие нравственные нормы следует ориентироваться, какой морали и этики придерживаться, есть ли некий нравственный эталон, на который должно ориентироваться подрастающее поколение? Таким эталоном становится отношение к личности другого как к ценности. Человек, обладающий гуманистическими качествами личности, разделяющий гуманистические ценности и идеалы, активно, творчески включается в общественную жизнь, стремится к самореализации и самосовершенствованию, стремится быть субъектом деятельности, не нарушая интересов окружающих людей, вступая в отношения взаимодействия с ними. Основной характеристикой такой личности выступает способность к успешному межличностному и профессиональному взаимодействию. Социально-личностные компетенции становятся также критерием эффективности организации учебного взаимодействия, они входят в федеральные образовательные стандарты, что повышает актуальность проблемы.

Учебное взаимодействие в вузе осуществляется в рамках взаимодействия «академическая группа – студент» и понимается как совместная учебная деятельность и общение в академической группе. Проблемы подготовки студентов в высшей школе изучались Н.В. Бордовской, В.И. Гинецинским, В.И. Загвязинским, Ю.Н. Кулюткиным, А.А. Милтсом, А.М. Новиковым, П.И. Пидкасистым, В.А. Якуниным и др., особенности межличностных взаимоотношений, общения и их влияние на личностное становление обучающихся исследовались Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, Н.В. Кузьминой, А.В. Мудриком и др., однако в этих работах учебное взаимодействие не рассматривалось как фактор развития социально-личностных компетенций студентов и становления их субъектной позиции. Между тем, установлено, что образовательное пространство вуза играет особую роль в социально-нравственном становлении подрастающего поколения, что обусловлено социально-психологическими особенностями личности студента: период студенчества характеризуется стремлением

молодого человека к общению, к взаимодействию с другими, самоопределению в межличностных и социальных отношениях, самоутверждению в студенческой среде и жизни в целом. В образовательном пространстве вуза происходит освоение социальных отношений, включение студента в различные виды социально-культурной деятельности (познавательной, коммуникативной, трудовой, досуговой, социально-гражданского значения и др.), в которых реализуются, корректируются и развиваются его индивидуальные нравственные установки.

В связи с этим актуальность данного диссертационного исследования обусловлена необходимостью преодоления ряда **противоречий** между:

- идеей гуманистической образовательной парадигмы, суть которой заключается в переориентации системы образования на субъект-субъектную модель взаимодействия участников образовательного процесса, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теории и практики становления субъектной позиции студентов, с другой стороны;
- социальным заказом на подготовку будущего специалиста, способного к успешному межличностному и профессиональному взаимодействию, и неопределенностью педагогических условий развития социально-личностных компетенций студентов;
- влиянием академической группы на личностное становление студента и недостаточной разработанностью научно обоснованных средств педагогического сопровождения процесса организации учебного взаимодействия студентов в академической группе.

С учетом выявленных противоречий была сформулирована тема исследования: **«Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов»**.

Цель исследования: выявление педагогических условий и создание модели развития социально-личностных компетенций студентов на основе

организации учебного взаимодействия в академической группе, их научное обоснование и проверка эффективности их реализации.

Объект исследования: процесс развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе.

Предмет исследования: педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс развития социально-личностных компетенций студентов будет эффективен, если создана и реализуется модель развития социально-личностных компетенций и выполняются следующие педагогические условия:

- целенаправленно организуется эффективное учебное взаимодействие в академической группе, в процессе которого между студентами устанавливаются отношения равноправного партнерства, взаимной поддержки и сотрудничества;
- определен способ включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе, способствующий становлению их субъектной позиции;
- у студентов формируется установка на диалогическое общение и на положительное отношение к себе и окружающим в контексте образовательного процесса, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат в академической группе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современное состояние изученности проблемы развития социально-личностных компетенций на основе организации учебного взаимодействия студентов в научно-педагогической литературе;

2. Создать модель развития социально-личностных компетенций и определить критерии сформированности социально-личностных компетенций студентов;
3. Выявить и обосновать педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов;
4. Определить и научно обосновать способ включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе;
5. На основе модели развития социально-личностных компетенций разработать программу экспериментального обучения и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность ее реализации.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- 1) идеи личностно-ориентированного подхода (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, М.Г. Яновская и др.); личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн и др.), теория гуманистической диспозиции личности (В.А. Ядов); идеи субъектно-деятельностного (К.А. Альбуханова-Славская, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) и компетентностного подходов (В.И. Байденко П.П. Борисов, Н.С. Веселовский, И.В. Гришина, А.Н. Дахин, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, В.А. Козырев, Л.Г. Лаптев, О.Е. Лебедев, А.М. Павлова, Н.А. Переломова, Н.Ф. Радионова, Э.Э. Сыманюк, Т.Б. Табарданова, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман; Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестера и др.);
- 2) теория гуманизации и гуманитаризации образования в контексте создания в академической группе психологически комфортного микроклимата и благоприятной психологической атмосферы (И.Ю. Алексашина, С.В. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Н.М. Бабаева, А.А. Бартоломей, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, О.С. Газман, Л.И. Коханович, М.Б. Немировский, К.В. Романов, В.Н. Стегний, Н.Е. Щуркова, Н.И. Элиасберг и др.);

- 3) идеи гуманистической психологии, нашедшие свое отражение в принципе самооценности личности (Ф. Бэррон, Ш. Бюлер, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.);
- 4) исследования особенностей студенческого возраста, специфики академической группы и учебного взаимодействия студентов (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, А.А. Бодалев, Н.В. Бордовская, Г.А. Бордовский, Д. Бромлей, Е.А. Бурдуковская, Ш. Бюлер, А.А. Вербицкий, В.И. Гинецинский, Н.Ф. Голованова, З.Ф. Есарева, В.И. Загвязинский, Г. Крайг, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Милтс, А.М. Новиков, П.И. Пидкасистый, А.А. Реан, М. Ремшмидт, Г. Томэ, В.А. Якунин и др.);
- 5) труды по корпоративной или организационной культуре, теория кооперативного обучения, позволившие выделить принцип взаимной поддержки и сотрудничества в академической группе (А. Вилкинс, Р. и Д. Джонсоны, М. Лоуис, Дж. Мартин, Дж. Морган, Т.Н. Персикова, С.Л. Ренегар, Л. Смирнич, В.А. Спивак, М.А. Чошанов, Й. и Ш. Шараны, Э. Шейн и др.);
- 6) работы по методам статистической обработки данных (А.Д. Наследов, Д.В. Сочивко и др.).

Методы исследования: теоретический анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по исследуемой проблеме; эмпирические методы (опрос: анкетирование, интервьюирование; тестирование, групповые и индивидуальные беседы со студентами и преподавателями, анализ продуктов деятельности студентов); экспериментальные методы (констатирующий, формирующий, контрольный); количественный и качественный анализ результатов педагогического эксперимента; математические методы статистической обработки данных, полученных в ходе исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования: ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск), филологический и

исторический факультеты, общая выборка испытуемых – 147 чел., на последнем этапе исследования выборку составили 62 испытуемых. В эксперимент были включены студенты в возрасте 19 – 21 года, 2 - 3-го курсов.

Основные этапы исследования:

На **первом** этапе (2005 – 2006 гг.) был проведен анализ и дана оценка современного состояния проблемы исследования в философской, психолого-педагогической, методической литературе. Проводился констатирующий эксперимент по определению исходного уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов.

На **втором** этапе (2006 – 2007 гг.) создавалась модель развития социально-личностных компетенций студентов и на ее основе разрабатывалась программа экспериментального обучения, проводился формирующий эксперимент. Были выявлены и научно обоснованы педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов.

На **третьем** заключительном этапе исследования (2007 – 2010 гг.) проводился контрольный эксперимент. Обработывались, систематизировались и анализировались полученные в ходе формирующего эксперимента данные, формулировались выводы, подводились итоги проведенного исследования.

Научная новизна исследования:

1. Разработана и научно обоснована модель развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе, позволяющая студентам перейти на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций и способствующая становлению их субъектной позиции в учебном взаимодействии.
2. Определены критерии сформированности социально-личностных компетенций студентов: переход студентов на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций и эффективное

межличностное взаимодействие в академических группах, повышающее эффективность обучения.

3. Предложен способ включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия, обеспечивающий поступательное развитие социально-личностных компетенций студентов, который получил название «Дневник общения»

Теоретическая значимость исследования:

1. Представлена типология личностных качеств, свойств и способностей, определяющих в совокупности социально-личностные компетенции, необходимые для успешного учебного взаимодействия в академической группе: эмпатия, рефлексия, гуманистическая направленность, коммуникативная компетентность личности.
2. Определены и обоснованы принципы организации учебного взаимодействия в академической группе как фактора развития социально-личностных компетенций студентов: принцип самоценности личности; толерантности; субъектности; интерактивной конгруэнтности; взаимной поддержки и сотрудничества.
3. Внесен вклад в расширение категориального аппарата педагогики за счет уточнения содержания понятия «социально-личностные компетенции».

Практическая значимость исследования:

1. Разработана и внедрена в образовательный процесс программа экспериментального обучения, направленная на развитие социально-личностных компетенций студентов.
2. Издано и используется на практике учебно-методическое пособие по работе с художественными фильмами, выполняющее функцию средства дидактического сопровождения процесса развития социально-личностных компетенций студентов.
3. Дидактические материалы, разработанные в рамках исследования, могут найти применение в реализации современных федеральных

образовательных стандартов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе, системах ВПО, ССО, НПО.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью и непротиворечивостью исходных методологических положений; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов исследования в соответствии с его целью и задачами; комплексным анализом полученных результатов эксперимента, возможностью использования полученных результатов в образовательном процессе высшей школы.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Основные теоретические положения, практические разработки и результаты исследования обсуждались на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях в гг. Ижевск (2007 – 2010), Воткинск (2007), Челябинск (2007), Киров (2008). Апробация проходила на заседаниях аспирантского семинара и заседаниях кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ. Внедрение результатов исследования осуществлялось в образовательном процессе филологического и исторического факультетов ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», на практических занятиях по немецкому языку и на встречах факультативного фильм-клуба.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитие социально-личностных компетенций студентов осуществляется динамично, если организовано эффективное учебное взаимодействие в академической группе, которое представляет собой процесс совместной учебной деятельности студентов друг с другом и с преподавателем, осуществляемый на принципах самоценности личности, толерантности, субъектности, интерактивной конгруэнтности, взаимной поддержки и сотрудничества. Данный процесс предполагает создание психологически комфортного микроклимата, вследствие чего выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения в образовательном процессе.

2. Развитие социально-личностных компетенций осуществляется при реализации следующих педагогических условий:

- формируется установка на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и окружающим, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат, повышающий эффективность обучения и стимулирующий развитие социально-личностных компетенций;
- осуществляется ценностно-смысловое согласование всех членов академической группы: группа принимает свод правил поведения и общения, условия которого выполняются каждым студентом группы;
- каждый студент включается в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе путем ведения структурированного «Дневника общения», который способствует рефлексии собственного участия в событиях и общении в академической группе, тем самым, создаются условия для регуляции студентами учебного взаимодействия, для осуществления внутренней работы по принятию себя и других.

3. Основными критериями сформированности социально-личностных компетенций являются:

- переход студентов на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций, показателями чего являются: гуманистическая направленность личности студентов, средневысокий или высокий уровень коммуникативной компетентности личности студентов и способность к рефлексии и эмпатии);
- эффективное межличностное взаимодействие в академических группах (психологически комфортный микроклимат и благоприятная атмосфера для взаимодействия студентов в группе).

Структура диссертации соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и списка приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

1.1 Развитие социально-личностных компетенций студентов в условиях учебного взаимодействия как педагогическая проблема.

Компетентностный подход разрабатывается рядом отечественных и зарубежных учебных, среди них В.И. Байденко, П.П. Борисов, Н.С. Веселовский, И.В. Гришина, А.Н. Дахин, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, В.А. Козырев, Л.Г. Лаптев, О.Е. Лебедев, А.М. Павлова, Н.А. Переломова, Н.Ф. Радионова, Э.Э. Сыманюк, Т.Б. Табарданова, Ю.Г. Татур, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман; Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестера и др. Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки обучающегося не только в качестве специалиста, но и как личности и члена коллектива и социума, его целью является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, способности к социальному взаимодействию, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику компетентностного подхода.

В федеральных образовательных стандартах дается определение компетенции как способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В общеевропейском проекте Tuning (Настройка образовательных структур) (230) компетенции определяются как динамичная комбинация знания, понимания, навыков и умений. В понятие компетенций и навыков входят знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в

социальном контексте). Компетенции сочетают в себе характеристики (относящиеся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать (13, с. 7). Таким образом, можно констатировать, что «компетенция» включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую, но и этическую, социальную (систему ценностных ориентаций) составляющие.

Различают (158) компетенции и личные качества (свойства) человека. Установлено, что компетенции должны подкрепляться личными качествами.

Некоторые исследователи не разделяют понятия «компетенция/компетенции» и «компетентность», мы будем придерживаться концепции И.А. Зимней, которая понимает под компетенциями внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях (76).

По поводу структуры компетенции также не существует единого мнения. Дж. Равен выводит такие категории как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль». А.В. Хуторской выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

И.А. Зимняя (76, с. 10; 156) перечисляет следующие составляющие компетенций/компетентностей:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Наиболее обобщенной является следующая структура компетенции, включающая в себя 4 компонента (172, с. 15):

- мотивационный;
- когнитивный;
- деятельностный;
- аксиологический.

Необходимость выделения мотивационного компонента обусловлена тем, что в основе осуществления человеком какой-либо деятельности лежат мотивы и цели. Выпускник вуза, компетентный профессионал не просто способен реализовывать свои личностные свойства и качества, но и стремится реализовать их в деятельности.

Необходимость выделения когнитивного компонента связана с тем, что для успешного осуществления деятельности, прежде всего, необходимы знания в данной области.

Выделение деятельностного компонента продиктовано практико-ориентированностью компетентностного подхода, понятие компетенции всегда включает опыт практической деятельности, некоторую программу действий и характеризует способность выпускника вуза реализовать свой человеческий потенциал для осуществления профессиональной деятельности.

Выделение аксиологического компонента обусловлено необходимостью формирования у специалиста ценностно-смыслового отношения к деятельности и к окружающей действительности, его ориентации на гуманистические ценности. По мнению ряда психологов, эффективность действий специалиста умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации.

Все вышесказанное позволило придти к пониманию *компетенции как способности и готовности студента применять знания, умения и актуализировать личностные качества для успешной деятельности в*

определенной области. Проявляясь в поведении, в деятельности компетенция становится компетентностью.

Существует несколько различных классификаций основных (ключевых) компетенций. Ж. Делор предлагает следующую классификацию ключевых компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности и общения;
2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Основываясь на данной классификации И.А. Зимняя (76, с. 9) выделяет десять основных (ключевых) компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:
 - компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
 - компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
 - компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;
 - компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
 - компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное

развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (156):

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность; опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к социальному взаимодействию как ценности, способность регуляции интерперсонального взаимодействия;
- компетенции в общении: устное, письменное общение, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента; опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях: переживание удовлетворения от общения как ценности; умение начать, направлять, контролировать коммуникативный процесс.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией.

К сфере межличностного взаимодействия в данной классификации относятся *компетенции социального взаимодействия*, отражающие способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия, а также *компетенции общения*, отражающие способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

В рамках проекта «Российская модель пересчета кредитов ECTS на основе методологии Tuning для применения в рамках Болонского процесса в области гуманитарных наук» (228) выделяются две группы компетенций: общие и специальные (профессиональные) компетенции. К общим компетенциям относятся инструментальные, межличностные и системные. Межличностные компетенции близки к определению компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, данному И.А. Зимней. Они рассматриваются как индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в команде, принимать социальные и этические обязательства; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям и т.д.

В российских федеральных государственных стандартах используется термин «социально-личностные и общекультурные компетенции» (229), если

их разделить, то к социально-личностным относится обширный список следующих составляющих:

- способность и готовность к социальному взаимодействию: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к сотрудничеству и разрешению конфликтов; к толерантности, уважению и принятию другого; к социальной мобильности;

- готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе, знакомство с методами управления, умение организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях различных мнений;

- готовность к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию ответственных решений в рамках своей профессиональной компетенции;

- готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами;

- способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм;

- способность и готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина; к свободному и ответственному поведению;

- способность и готовность к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни;

- способность и готовность понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу, другим людям и самому себе;

- способность к критическому восприятию информации («критическому мышлению»), ее анализу и синтезу;

- способность и готовность понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, быть активным субъектом экономической деятельности;

- способность и готовность к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности в сферах публичной и частной жизни;

- способность и готовность к восприятию и адекватной интерпретации общественно значимой социологической информации; использованию социологического знания в профессиональной и общественной деятельности;
- обладать способностью проводить доказательства утверждений, как составляющей когнитивной и коммуникативной функции.

Как видно из вышеперечисленного, многие из приведенных способностей совпадают с компетенциями гражданственности, компетенции саморазвития и др., предложенных И.А. Зимней. Безусловно, понятие социально-личностных компетенций охватывает большой спектр способностей и свойств личности, формирование данного вида компетенций требует комплексного междисциплинарного подхода на протяжении всего обучения в вузе.

В рамках данного исследования мы вывели краткое определение социально-личностных компетенций и их составляющих на основе определений межличностных компетенций, представленных в проекте Tuning, определения социально-личностных и общекультурных компетенций из федеральных образовательных стандартов и определения компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, сформулированных И.А. Зимней. В данном случае правомерно говорить о компетенциях во множественном числе, так как понятие социально-личностных компетенций включает совокупность личностных свойств и способностей.

Под социально-личностными компетенциями мы понимаем способность и готовность студентов выстраивать межличностное взаимодействие как субъект-субъектное, что предполагает положительное отношение к себе и другим, способность к установлению взаимоотношений, к созданию климата доверия, умение работать в команде, принятие социальных и нравственных обязательств, а также способность к эмпатии и рефлексии.

На основе данного определения определим основные составляющие социально-личностных компетенций:

- 1) как уже упоминалось выше, компетентностный подход основан на гуманистических ценностях, поэтому первая составляющая социально-личностных компетенций была определена нами как *гуманистическая направленность личности* студента, что отражает способность и готовность положительно относиться к себе и другим, принимать социальные и этические обязательства, признавать и учитывать разнообразие позиций и интересов и уважительно относиться к мнению других;
- 2) *эмпатия*, отражающая способность и готовность студента устанавливать взаимопонимание, способность к диалогическому общению и пониманию собеседника;
- 3) *рефлексия*, отражающая способность и готовность студента критически осмысливать ситуации межличностного взаимодействия, а также его способность к самокритике;
- 4) *коммуникативная компетентность личности*, отражающая способность студента к эффективному взаимодействию с другими.

Таким образом, в основе социально-личностных компетенций лежат эмпатия, рефлексия, коммуникативная компетентность и гуманистическая направленность личности, в совокупности обеспечивающие установку на диалогическое общение, а также потребность в ее реализации на поведенческом уровне.

Рассмотрим более подробно составляющие социально-личностных компетенций. **Эмпатия** понимается в психолого-педагогической литературе как сочувствие, сопереживание, «проникновение» в мир переживаний других людей; многие при этом говорят о прогнозировании чувств, настроений и реакций другого человека. По мнению некоторых исследователей, эмпатия – это эмоциональный резонанс на переживания другого (Ю.Н. Емельянов). И.М. Юсупов говорит об эмпатийном понимании как о явлении социально-психологического происхождения, возникающем при взаимодействии человека с человеком или антропоморфным объектом как интегральное взаимодействие осознанной и подсознательной инстанций психики.

Результатом является субъективная уверенность в адекватности воссозданных паттернов и внутренней сущности познаваемого объекта (явления) (197, с. 10). И.М. Юсупов понимает эмпатию как целостное явление в единстве ее составляющих: когнитивной, аффективной, действенной. Многие исследователи выделяют только когнитивный и аффективный компоненты эмпатии, не рассматривая поведенческий компонент, хотя имеются основательные данные о поведенческих формах эмпатии (196, с. 69). Эмоционально-когнитивная децентрация и идентификация с эмпатируемым объектом, по И.М. Юсупову, выступают механизмами эмпатии. Идентификация представляет собой попытку поставить себя на место другого, уподобление себя другому, сличение характеристик воспринимаемого объекта с собственными значимыми эталонами субъекта (197, с. 19). Идентификация предполагает интроекцию (вбрасывание) латентных состояний объекта, результатом которого становится понимание как «непосредственное усмотрение» (197, с. 20). Эмоциональная идентификация принимает форму вчувствования. В результате идентификации усваиваются нормы, ценности, установки, поведение, вкусы, привычки отражаемых или воспринимаемых лиц. Децентрация (проекция) – это воображаемый перенос себя в мысли и действия другого, осознанное отождествление себя с объектом. Содержанием проекции является принятие роли эмпатируемого объекта, вхождение в позицию другого, с сохранением собственных психологических особенностей (характера, темперамента, воли) (197, с. 20-21). Эмпатийный потенциал личности подвержен как спонтанному изменению с возрастом, так и произвольной регуляции при помощи специально организованных тренингов. При этом И.М. Юсупов говорит о том, что тренинги не применимы в отношении шизоидных акцентуаций, эпилептоидов, гипертимно-эксплозивных и лабильно-аффективных типов личностей. Эмпатия, согласно исследованию И.М. Юсупова, может представлять собой процесс, свойство и состояние, в каждой из этих ее ипостасей она может

иметь как индивидуальные, так и групповые проявления. Эмпатия лежит в основе приобретения личностью коммуникативной компетентности, эффективного взаимопонимания и взаимодействия обучающего и обучаемого. Проявление эмпатии в общении – это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в скрытый смысл его, в состояние партнера, отражаемое всеми невербальными средствами: интонацией, позой, жестами.

С.Б. Борисенко (34, с. 8 - 9) придерживается мнения о том, что эмпатия как процесс формируется в ходе социализации личности. Определенная автором структура эмпатического процесса включает в себя следующие компоненты: развитые процессы эмоциональной идентификации и личностной рефлексии, а также уровень нравственного сознания, который способствовал бы выражению альтруистских форм поведения, и общую позитивную установку личности на других людей. Источником эмпатии автор считает противоречие в эмоциональном мире индивида между собственными переживаниями и воспринятыми переживаниями другого лица. Это противоречие рождает потребность в восстановлении комфорта чувств; при условии развития нравственного сознания личности, потребность эта может гуманизироваться и приобретать вид органического стремления к установлению доверительных дружеских взаимоотношений. С.Б. Борисенко выделяет следующие критерии владения эмпатией:

- развитость эмоциональной идентификации, умений описывать переживаемые чувства;
- качество восприятия эмоционального конфликта между собственными переживаниями и переживаниями другого человека;
- стабильность альтруистской или эгоистической формы поведения по отношению к окружающим.

Согласно исследованию С.Б. Борисенко, если у личности не была сформирована положительная установка на других людей, то проявления эмпатии не были констатированы. Если при положительной установке был

развит только один из психических процессов – эмоциональная идентификация или личностная рефлексия, наблюдались усеченные формы эмпатии: сопереживание или сочувствие. Невысокий уровень нравственного сознания личности мешал действенному проявлению эмпатии.

Проблема **рефлексии** рассматривается многими исследователями (И.Н. Щербо, П.Г. Щедровицкий, А.В. Хуторской, Е.В. Бондаревская, Г.Ю. Ксензова, Г.А. Цукерман, Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова). В целом она понимается как обращение к личному опыту и его переосмысление. Основной задачей педагога в отношении рефлексии становится ее «автоматизация», обучающийся сознательно и постоянно анализирует и корректирует свою деятельность (149, с. 7). В современных педагогических исследованиях рефлексия рассматривается в трех контекстах (149, с. 11):

- 1) при изучении теоретического мышления (А.В. Коржуев, В.А. Попков, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская);
- 2) при изучении процессов коммуникации и кооперации (В.С. Мухина, Т.В. Махова);
- 3) при изучении самосознания личности с точки зрения формирования, воспитания и самовоспитания молодежи (А.В. Хуторской, Г.Ю. Ксензова, Г.К. Селевко и др.).

Рефлексия – это многоплановый процесс, что позволило А.В. Коржуеву, В.А. Попкову, Е.Л. Рязановой выделить 3 вида рефлексии (149, с. 9):

- 1) элементарная рефлексия, приводящая к анализу знаний и поступков;
- 2) научная рефлексия, приводящая к анализу теоретического знания на основе применения методов, свойственных определенной области научного знания;
- 3) философская рефлексия, приводящая к осмыслению бытия и мышления, а также человеческой культуры в целом.

Т.А. Симакова выделяет 3 функции рефлексии (149, с. 10):

- 1) анализ актуального состояния деятельности до ее остановки в связи с возникшим препятствием;

- 2) проблематизация – выявление причин остановки деятельности;
- 3) проектирование деятельности с учетом выявленных причин.

Мы придерживаемся мнения о том, что рефлексия является важнейшим механизмом познания человеком других людей и самого себя. Рефлексия формируется в процессе повседневного общения с окружающими людьми, но без развитой рефлексии также невозможны успешная коммуникация и взаимодействие.

Гуманистическая направленность личности изучалась по классификации направленностей личности И.Д. Егорычевой, в основе которой лежит соотношение отношения личности к себе и к обществу, к другим. Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых мотивов, определяющих деятельность личности в целом. Направленность личности является проявлением мировоззрения личности как системы ее интересов, взглядов, убеждений, потребностей и путей и способов их достижения, удовлетворения, реализации (17).

И.Д. Егорычева выделяет 4 основных типа личностной направленности (эгоцентрическую, гуманистическую, негативистическую, социоцентрическую направленности личности) и 8 подтипов-акцентуаций (67, с. 264 - 277). Сочетания Я+, Я-, О+, О- (где О – Общество, Другие) отражают различные типы личностной направленности (рис. 1).

Я+, О- – эгоцентрическая направленность личности. При этой направленности в центре внимания находится сама личность, вся ее активность сосредоточена на себе, собственных интересах, проблемах; личность стремится к признанию обществом ее особой ценности. Основной ценностью для человека с такой направленностью является он сам, его мысли, его суждения, его интересы, его деятельность, результаты его труда. Человек с таким типом направленности очень требовательно подходит к оценке другого, принимая его в целом настолько, насколько он похож на него самого, насколько он согласен с его мнением, разделяет его симпатии и антипатии. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с

преимущественно положительным отношением к себе, при отрицательном отношении к обществу – индивидуалистическая акцентуация эгоцентрической направленности; и с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при положительном отношении личности к себе – эгоистическая акцентуация. Основой характеристики первого подтипа является меньшая жесткость и нетерпимость личности по отношению к обществу. Второму подтипу свойственна полная центрация на себе.



Рис. 1. Модель личностной направленности И.Д. Егорычевой

Я-, О+ – социоцентрическая направленность личности характеризуется тем, что личность не приемлет себя. Человек не верит в свои силы, не верит, что ему самостоятельно удастся то, чего он желал бы достигнуть. При этом он уверен, что другие достигнут желаемого с легкостью, по крайней мере, гораздо проще, чем он. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно положительным отношением к обществу, при отрицательном отношении к себе – конформистская акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при положительном

отношении личности к обществу – самоуничижительная акцентуация социоцентрической направленности.

Я-, О- — негативистическая направленность личности. Человек не приемлет ни себя, ни других; он переживает свою несостоятельность как крайне дискомфортное внутреннее состояние. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при отрицательном отношении к себе – мизантропическая акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при менее отрицательном отношении к обществу – самоуничижительная акцентуация негативистической направленности (68, с. 264 - 277).

Я+, О+ – гуманистическая направленность личности. Согласно концепции И.Д. Егорычевой, личность с гуманистической направленностью признает право каждого на свободное самоопределение как индивидуально, так и в рамках группы. Главной ценностью для такого человека является личность, отношение такой личности к себе и к обществу является положительным. Другие оцениваются как достойные принятия и уважения такими, какие есть, даже если они не разделяют взглядов и убеждений личности. Гуманистическая направленность личности характеризуется доминированием устойчивых мотивов, отражающих потребности, интересы, гуманистические ценности и идеалы и побуждающих личность реализовывать их на поведенческом уровне (134, с. 8).

В этом типе выделяются подтипы или акцентуации: с преимущественно положительным отношением к себе – индивидуалистическая акцентуация гуманистической направленности и с преимущественно положительным отношением к другим – альтруистическая акцентуация.

К общим чертам такой личности относятся общительность, динамичность и эмоциональность общения, активность в социальных контактах, способность к эмпатии, сочувствию и пониманию других людей, откровенность, благожелательность к окружающим, уживчивость,

самообладание, целенаправленность в поведении и наличие интеллектуальных интересов (108).

О.В. Лишин относит один из типов личности, описанный А.А. Бодалевым, к альтруистической акцентуации гуманистической направленности. А.А. Бодалев определяет этот тип как личность, способную к удачному ситуационному и ролевому общению, т.е. любому межличностному общению. В основе этой способности, по мнению А.А. Бодалева, лежит повышенная эмпатия. Этому типу присущи также наблюдательность, децентрация как способность поставить себя на место другого, способность испытывать и реализовать отношение к человеку как к ценности, т.е. способность к проявлению человечности (26, с. 274).

Индивидуалистическая акцентуация гуманистической направленности описана А.Г. Маслоу. Среди характеристик этого личностного типа автор называет: способность принимать себя, других и мир такими, какие они есть; повышенную спонтанность; тягу к уединению; богатство эмоциональных реакций; отождествление себя со всеми людьми, способность к улучшению межличностных отношений, склонность к демократическим отношениям; творческие способности, способность радоваться процессу деятельности, процессу самоотдачи, творчеству, озарению (115, с. 59 - 63).

Представляется целесообразным наряду с понятием «гуманистической направленности» рассмотреть понятие «гуманистической центрации». В диссертационном исследовании Н.В. Белокрыловой представлено следующее определение гуманистической центрации – это ценностная позиция личности, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека. Место гуманистической центрации в структуре направленности личности определено автором как позиция между центрацией на «Я» и центрацией на Другом. Гуманистическая центрация означает равноправие позиций, ценностное отношение как к себе, так и к

другим людям. В модели И.Д. Егорычевой место гуманистической центрации находится на границе индивидуалистической и альтруистической акцентуаций. Для человека в этой ценностной позиции характерно принятие гуманистической нормы взаимоотношений, признание любого человека безусловной и высшей ценностью (17).

Термин «**коммуникативная компетентность личности**» можно условно определить как способность к коммуникации. Под педагогической коммуникативной компетентностью Г.С. Трофимова понимает интегративную способность учителя, основанную на гуманистических качествах личности и направленную на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленную опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития, и предполагающую учет коммуникативных возможностей человека (161, с. 9).

В ходе исследования Г.С. Трофимовой была определена факторная структура педагогической коммуникативной компетентности (163, с. 31):

1. Способность устанавливать контакт с собеседником:
 - способность понимать вкусы, симпатии, антипатии других;
 - способность оценивать реакцию слушателей;
 - отказ от прямых указаний, угроз, замечаний, нотаций;
 - способность держать в поле зрения собеседника, владеть его вниманием.
2. Стремление к взаимопониманию с другими:
 - способность понимать трудности других в общении;
 - способность признавать возможность существования иной точки зрения;
 - стремление к партнерским отношениям в общении.
3. Способность управлять своим эмоциональным состоянием:
 - способность управлять своим настроением;
 - способность спокойно и уверенно держаться перед аудиторией;
 - способность не теряться в ситуациях конфликта.

4. Способность располагать к себе и транслировать собственную расположенность другим:

- способность вызывать доверия к себе;
- стремление понять другого и быть понятым;
- способность выразить собственную расположенность другим;
- способность мимикой и жестами выразить свое отношение к ситуации;
- способность шутить и улыбаться в общении (163, с. 54).

Перечисленные качества, свойства и способности лежат в основе гуманистической диспозиции личности и определяют эффективность межличностного взаимодействия, т.е. составляют социально-личностные компетенции. Теория диспозиционной регуляции социального поведения личности/диспозиционная концепция была предложена В.А. Ядовым. Под диспозицией личности В.А. Ядов понимает фиксированную в ее социальном опыте предрасположенность воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность и действия других, а также предуготовленность действовать в определенных условиях определенным образом. По мнению автора, это понятие объединяет разнообразные потребностно-мотивационные структуры субъекта, регулирующие его социальное поведение (199, с. 306 – 311). Описанные В.А. Ядовым личностные диспозиции образуют иерархическую систему, на вершине которой находятся общая направленность интересов личности и система ценностных ориентаций, на среднем уровне – система обобщенных социальных установок на социальные объекты и ситуации или аттитюдов, на нижнем – поведенческие установки в социальных ситуациях. При этом, диспозиции высшего уровня определяются как результат влияния социально-культурных условий и реализуемых в этих условиях высших социальных потребностей личности, диспозиции среднего уровня – как взаимодействие потребностей освоения определенных видов и форм деятельности и социальных условий, в которых эти потребности реализуются, диспозиции

нижнего уровня – как готовность к оценке ситуации и действию на основе имеющегося опыта, реализации потребностей включения в группы и организации, адаптации в данных «микросоциальных» условиях деятельности. В своих работах В.А. Ядов приводит экспериментально подтвержденные данные о том, что при адаптации к новым условиям в регуляции поведения ведущую роль играют диспозиции, связанные с нежеланием уклоняться от принятой субъектом социальной нормы; в дальнейшем – позитивные диспозиции как готовность к реализации усвоенных субъектом ценностей и социальных установок. В привычной ситуации доминируют полуосознанные или неосознанные диспозиции, в ситуации, требующей активного напряжения усилий субъекта – осознанные диспозиции. Таким образом, диспозиции личности дают информацию о возможной направленности поведения личности в определенных условиях. Так, одно из диспозиционных образований - система ценностных ориентаций показывает направленность интересов личности и нравственные принципы личности и может служить показателем общей направленности поведения (199, с. 307). Одна из методик выявления системы ценностных ориентаций - методика М. Рокича, использована в нашем исследовании. Гуманистическая ценностная диспозиция предполагает осознанную готовность личности воспринимать человека как высшую ценность и определяет поведение и направленность поступков личности (163, с. 31). Представленная в исследовании Г.С. Трофимовой трехкомпонентная модель педагогической коммуникативной компетентности базируется на гуманистической ценностной диспозиции личности, которая является основой способности к эффективному взаимодействию (163, с. 36).

Исследователями установлено, что применение групповой и коллективной формы обучения влияет на процесс формирования коммуникативной компетентности (203, с. 284). Следовательно, условия для наиболее полного проявления и развития коммуникативной активности и компетентности личности, а, значит, и для развития социально-личностных компетенций,

можно создать путем включения студентов в различные формы взаимодействия и общения, предполагающие сотрудничество и диалог обучаемых и способствующие формированию направленности личности на диалогический тип общения.

1.2 Учебное взаимодействие в академической группе как категория педагогики.

Социально-личностные компетенции развиваются в процессе коммуникативной деятельности, через участие в взаимодействии. Взаимодействие как категория философии отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, изменение их состояний и свойств или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого, то есть, реальные отношения между реально существующими явлениями. Из определения следует, что взаимодействие – не определенная стадия или фаза в процессе, а сам процесс, многоуровневый и многосоставной, не имеющий ни фиксированного начала, ни окончательного завершения, а, следовательно, вечный и бесконечный, так как ничто в мире не существует без взаимодействия с чем-то другим. Взаимодействие – объективный закон бытия и сознательная мыслительно-поведенческая установка. Соответственно, жизнь есть взаимодействие составляющих, а человек, представляющий по своей сути взаимодействие различных начал, внутренне склонен к взаимодействию, которое дает ему универсальную и правильную ориентацию для постижения им окружающей реальности и самого себя (63, с. 12). Процессы познания и деятельности, многие явления, объекты, субъекты и состояния могут быть изучены только в их взаимосвязи с "другими". Идея о том, что "Я" обязательно включает в себя "Ты", "Другого" сложилась еще в христианской традиции, но в философии получила свое распространение только в 20-м веке в работах М. Бахтина, М. Бубера, Г. Марселя, Ф. Эбнера в связи с проблемой "диалога" (114).

А.Н. Леонтьев дает определение жизни как процессу взаимодействия особым образом организованных тел, чем выше организация тел, тем сложнее взаимодействие (77).

Психология рассматривает взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур. Межличностное взаимодействие подразумевает вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок (114).

Категория взаимодействия в современной педагогике рассматривается в связи с категорией педагогического общения. Непосредственное взаимодействие осуществляется только в процессе общения, но общение может представлять собой ситуацию односторонней передачи информации без взаимодействия субъектов (114). Проблеме педагогического общения посвящены труды А.А. Бодалева, Л.П. Бугеовой, В.А. Кан-Калика, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, И.И. Рыдановой, А.В. Петровского, И.В. Страхова и др. Большинство исследователей говорят о педагогическом общении не только как о способе передачи информации, а как о взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса (Г.М. Андреева, В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Лобанов и др.).

Исследователи (114) выделяют два показателя, влияющих на взаимодействие в сфере человеческой жизнедеятельности: "свобода-принуждение" и "активность-пассивность". Первый отражает для чего и кем поставлены цели взаимодействия, а второй - как достигаются цели: за счет внутренних сил человека (самоуправление) или при помощи внешнего воздействия (управление). Каждый из них относится либо к гуманистической, либо к авторитарной парадигме мировоззрения.

И.Г. Фомичева (114; 171) отмечает, что историю образования можно представить в виде сменяющих друг друга форм взаимодействия преподавателя и обучающихся в альтернативе "принуждение - свобода". Активность как качество субъекта является при этом основной характеристикой взаимодействующих сторон.

В.Я. Ляудис рассматривает 2 подхода к определению *учебного взаимодействия* в зависимости от того, в какой позиции находится личность обучающегося по отношению к предмету, к процессу освоения и к участникам этого процесса. Согласно первому, характерному для традиционной системы образования, учебное взаимодействие представляет собой взаимодействие субъекта с объектом, обучающийся только имитирует действия преподавателя согласно заданному образцу, знания усваиваются на репродуктивном уровне. Познавательное развитие обучающегося рассматривается отдельно от его развития как личности. Характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения не учитываются.

Второй подход раскрывает учебное взаимодействие как процесс межличностного взаимодействия, таким образом, рассматривается и личностное развитие обучающегося в процессе учебной деятельности (111). Такое учебное взаимодействие предполагает большую активность как преподавателя, так и обучающегося в процессе достижения целей совместной учебной деятельности и осуществляется как субъект-субъектное, где участники образовательного процесса сотрудничают в поиске необходимых знаний и способов действий. В рамках второго подхода автор рассматривает учение как взаимосвязанную деятельность обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой строятся и изменяются формы сотрудничества и общения.

По мнению автора наиболее существенную роль в познавательном и личностном развитии обучающегося играет такой тип учебного взаимодействия, при котором активизируется собственная продуктивная

творческая деятельность обучающегося, т.е. когда каждый обучающийся включается в специально организованное активное взаимодействие и сотрудничество с преподавателем и другими обучающимися, решая продуктивные задачи. По мере овладения обучающимися способами познавательной деятельности и межличностных отношений, в процессе общения обеспечивается становление механизмов саморегуляции и самоорганизации личности обучающегося. Формы сотрудничества в процессе обучения также изменяются: от совместного, разделенного с учителем действия, к поддержанному действию, далее - к подражанию и к самообучению (111).

И.Ю. Алексашина (3, с. 46; 4, с. 38) приводит следующий сравнительный анализ педагогических ориентаций разного типа во взаимодействии преподавателя и обучающихся (табл. 1):

Таблица 1

Сравнительный анализ педагогических ориентаций разного типа

Гуманистические ориентации	Автократические ориентации
<p>Обучающийся – субъект учения, преподаватель создает условия для самостоятельного продвижения обучающегося.</p> <p>Основные условия:</p> <p>а) проблематизация изучаемого материала и осмысление его ценности для человека;</p> <p>б) рефлексия основания (методологии) решения проблемы;</p> <p>в) диалогизация общения совместного поиска решений;</p> <p>г) опора на внутреннюю мотивацию учения: интерес, чувство успеха, утверждение своих сил и способностей.</p>	<p>Преподаватель – субъект обучения, а обучающийся – пассивный его объект.</p> <p>Основные условия:</p> <p>а) информационно-рецептивный подход к обучению, абстрагированный от ценностного смысла;</p> <p>б) готовое объяснение материала с последующим зазубриванием;</p> <p>в) монологическая речь преподавателя и формальное оценивание обучающегося;</p> <p>г) опора на внешнюю мотивацию: долг, наказание, страх неудач.</p>

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что определение учебного взаимодействия и подходы к его организации постепенно изменялись с переходом от авторитарной парадигмы мировоззрения к гуманистической. В гуманистической образовательной парадигме учебное взаимодействие рассматривается как сотрудничество и общение преподавателя и обучающихся. Из всего вышесказанного на основе изученной литературы можно вывести определение *учебного взаимодействия как взаимосвязанной совместной учебной деятельности обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения и происходит познавательное и личностное развитие субъектов образовательного процесса.*

Гуманистическая образовательная парадигма предполагает обращение к личности обучающихся, учет их возрастных и индивидуальных особенностей. Для определения специфики учебного взаимодействия в академической группе остановимся сначала более подробно на особенностях студенческого возраста. Изучением студенчества как социальной группы занимались Б.Г. Ананьев, Д. Бромлей, Е.А. Бурдуковская, Ш. Бюлер, Г. Крайг, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.А. Милтс, М. Ремшмидт, Г. Томэ, В.А. Якунин и др.

Студенчество - это возраст 17 – 23 лет. Так как нет единой возрастной периодизации жизни человека, то нет и единого мнения по поводу данного возраста. Некоторые исследователи вообще не выделяют студенческий возраст. И.С. Кон называет этот возраст «старшим юношеским возрастом», Г. Томэ - «третьим десятилетием жизни», М. Ремшмидт - «возрастом взросления», Б.Г. Ананьев – «поздней юностью», В.А. Крутецкий – «ранней зрелостью», Г. Крайг – «ранней зрелостью». Настолько различная оценка говорит о том, что данный возрастной период является переходным, сочетающим в себе «черты юношеского возраста и взрослости, а точнее на этот период приходится два возраста: на 1 и 2 курсах – юность, на 4 и 5

курсах – ранняя зрелость, на 3 курс приходится переход от юности к ранней зрелости» (40, с. 16).

Зарубежный социолог А.А. Милтс доказал необходимость выделения студенчества как специфической социальной группы. И.С. Кон признавал существование особой «юношеской подкультуры». Многие отечественные и зарубежные исследователи (Б.Г. Ананьев, В.А. Якунин, Н.В. Кузьмина, Д. Бромлей, Ш. Бюлер, Г. Томэ и др.) изучали специфику данного возраста, ведь студенты - это те, кто в недалеком будущем будет управлять страной, влиять на ее развитие, определять сам облик общества. На протяжении истории российского общества студенчество всегда выступало как активный субъект культурного, духовного, политического, экономического и социального развития, поэтому так важно изучать специфику студенческого возраста и создавать в вузе оптимальные условия для личностного становления и развития студентов.

П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов (132, с. 6-7) в качестве основного достижения фазы юности, которая завершается для студентов в вузе, называют открытие своего внутреннего мира, которое приносит с собой сознание своей уникальности, неповторимости, несхожести с другими и, вместе с тем, порождает чувство одиночества. Все это обуславливает потребность в общении со сверстниками, которое позволяет поддержать самоуважение, выразить свои чувства и найти их подтверждение у другого. В то же время у студентов сильна потребность в уединении, погружении в свой внутренний мир.

Ведущей деятельностью в студенческом возрасте является учебная деятельность. По мнению Д.Б. Эльконина, учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Эта деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в субъекте (194). С.Л. Рубинштейн выделил два вида учения: первый - собственно учебная деятельность, специально направленная на овладение знаниями и умениями; второй -

опосредованное учение, когда осуществляется иная цель и попутно происходит овладение знаниями и умениями (143). Установлено, что наиболее эффективной и способствующей личностному развитию является именно учебная деятельность (132). На успешность учения студентов сильно влияют испытываемые эмоции; наиболее эффективно учение, вызывающее у студентов чувства удовлетворения и радости. По мнению исследователей, учебный процесс должен эмоционально насыщать студентов не только от содержания, но и от общения с преподавателями и сокурсниками (132, с. 69).

В целом студенческий возраст – это переходный, кризисный возраст; он характеризуется активным нравственным становлением личности, стабилизацией характера, началом экономической активности, общественно-политической и гражданской активностью. Именно в этом возрасте окончательно формируется система ценностных ориентаций личности и определяется основная жизненная стратегия. Студенты стремятся к самоутверждению, самореализации, самовыражению, как правило, в избранном направлении профессионального и личностного самоопределения.

Большинство исследователей сходятся в том, что студенческий возраст является одним из наиболее сензитивных периодов для личностного становления. Например, Б.Г. Ананьев данный возраст выделяет в качестве особенно важного для общественного развития и становления личности периода жизни. Именно в этом возрасте происходит становление личности как специалиста, общественного деятеля и гражданина; осваиваются многие социальные функции; происходит профессиональное становление. И.А. Зимняя называет студенчество центральным периодом становления человека, личности в целом и говорит о том, как важно не упустить возможность интенсифицировать личное становление, пока молодые люди находятся в стенах вуза.

После того, как мы рассмотрели особенности студенческого возраста, обратимся к категории «*академическая группа*» в вузе. П.И. Пидкасистый и соавторы определяют студенческую группу как малую, организованную,

официальную группу (132, с. 109). А.Э. Варчев дает следующее определение (42, с. 9): «Студенческая группа – это элементарное звено структуры социально-психологических отношений, определяющееся структурно-статусными взаимодействиями между студентами, функциональная направленность которой определяется деятельностным содержанием членов группы, посредством гармонизации социально-психологического состояния в процессе реализации целевых установок по регулированию и координации взаимодействия между формальными и неформальными системами группы».

В вузе академические группы, как правило, формируются деканатами независимо от предпочтений студентов. В большинстве вузов в академические группы первого курса назначается куратор, основными задачами которого являются помощь студентам в адаптации и создание условий для формирования коллектива академической группы. Академические группы относятся к малым группам, малую группу можно определить как «относительно немногочисленную общность людей, находящихся в непосредственном устойчивом межличностном взаимодействии» (151, с. 24).

К основным признакам академических групп относятся:

- относительно однородный возрастной состав членов группы;
- достаточная степень самоуправления;
- интенсивность межличностного общения;
- наличие формальной (внешней) и неформальной (внутренней – межличностные взаимоотношения) структур межличностных отношений;
- совместная деятельность (учебная);
- способность к развитию в коллектив.

П.И. Пидкасистый и соавторы (132, с. 109 - 110) выделяют следующие общие качества группы, которые приобретаются в процессе ее развития:

1. Интегративность - общность членов группы друг с другом, ее сплоченность в единое целое, ее показателем является индекс

групповой сплоченности - частота совпадения мнений или позиций членов группы в нравственной и деловой сферах, в подходе к целям и задачам совместной деятельности (132, с.110);

2. Микроклимат - сложившиеся в группе взаимоотношения, самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность нахождения в ней;
3. Референтность - степень принятия студентами группы общих эталонов и норм;
4. Лидерство - степень ведущего влияния тех или иных студентов на группу в целом;
5. Интрагрупповая активность - мера активизации группой составляющих ее студентов;
6. Интергрупповая активность - степень влияния данной группы на другие группы;
7. Направленность группы - социальная ценность принятых группой целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм;
8. Организованность - способность группы к самоуправлению;
9. Интеллектуальная коммуникативность - характер межличностного восприятия и установление взаимопонимания;
10. Эмоциональная коммуникативность - межличностные связи эмоционального характера;
11. Волевая коммуникативность - способность группы противостоять трудностям и препятствиям.

Академическая группа проходит несколько этапов развития (132, с.110 - 111): вначале она является диффузной, затем становится номинальной группой (получает определенное наименование), группой-ассоциацией (начинается совместная жизнедеятельность группы), группой-кооперацией (складывается организационная структура, студенты сотрудничают друг с другом), далее начинается этап автономизации (высокое внутреннее

единство, но нет интергрупповой активности), заключительный этап развития академической группы – формирование коллектива (взаимодействия и взаимоотношения студентов академической группы опосредованы общими целями, задачами совместной деятельности, личностно-значимым содержанием этой деятельности; возникает интергрупповая активность, группа влияет как на членов самой группы, так и на другие академические группы). Исследователи отмечают, что развитие группы может пойти в отрицательном направлении, которое характеризуется внутригрупповой антипатией, межличностным эгоцентризмом, активной дезинтеграцией, конфликтностью и агрессивностью.

В процессе развития академической группы возникают лидеры, как формальные, так и неформальные. Формальные лидеры – это назначенные старосты групп (в некоторых случаях - профорг и культорг), выполняющие ряд установленных в вузе обязанностей. Неформальные лидеры – студенты, пользующиеся авторитетом в группе, от них в большой степени зависит психологический микроклимат в группе, самочувствие членов группы и принятые в группе нравственные нормы (132, с.111).

Академическая группа оказывает свое влияние на каждого студента, на его профессиональное становление, личностное развитие, а также на эмоциональное самочувствие студентов. Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Это зависит от того, действительно ли студенты работают в своей группе сообща и вместе, действительно ли взаимоотношения и общение среди студентов группы отличаются демократичностью и поддерживается ли положительный психологический микроклимат в группе.

Мы уже пришли к выводу о том, что непосредственное взаимодействие осуществляется только в процессе общения и определили учебное взаимодействие как взаимосвязанную совместную учебную деятельность обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения. В § 1.3 мы

проанализируем подходы к организации учебного взаимодействия в академической группе.

1.3 Анализ общепедагогических подходов к организации учебного взаимодействия в академической группе.

Интерес в контексте данной работы представляют собой диссертации, выполненные за последние пять лет, посвященные проблемам моделирования педагогического взаимодействия с академическими группами в условиях педвуза (Л.Б. Ханипова), формирования гуманистического стиля взаимоотношений студентов в академической группе (И.К. Шакиров), психолого-педагогическим условиям развития эмоционального взаимодействия педагога и учащихся (О.А. Богданова), проблеме диагностики педагогического взаимодействия и определению способов их решения в деятельности учителя (Л.И. Гущина).

В частности, в диссертационном исследовании Л.Б. Ханиповой (174) говорится о проблемах организации вариативного обучения и воспитания в высшей школе и обсуждается проблема организации педагогического взаимодействия с академическими группами, так как, по мнению автора, отношения в академической группе во многом определяют эффективность образовательной деятельности студентов. Ценностно-ориентационное единство академической группы, ее сплоченность и социальная направленность обеспечивают наибольшую педагогическую эффективность групповой формы обучения по отношению к индивидуальной. Установлено, что академическая группа является мощным фактором формирования личности участников группы и выступает в виде своего рода промежуточного звена, опосредующего взаимодействие профессорско-преподавательского состава вуза и студентов.

Автор понимает педагогическое взаимодействие с академической группой как взаимное воздействие друг на друга педагога и группы. В типологии, представленной в обсуждаемой диссертации, выделено 27 основных типов

академических групп. Моделирование педагогического взаимодействия осуществляется дифференцированно с учетом типологических особенностей академической группы.

Для создания эффективной системы педагогического взаимодействия с академическими группами различного типа автор предлагает:

1. организацию системы обучения и консультирования профессорско-преподавательского состава вуза, обеспечивающего его компетентность в вопросах взаимодействия с академическими группами и управления внутригрупповым взаимодействием;
2. реализацию дифференцированного подхода как к академическим группам, так и к студентам.

Эффективность учебного взаимодействия, по мнению автора, зависит только от профессорско-преподавательского состава вуза, сами студенты в процессе организации учебного взаимодействия никак не участвуют. Кроме того, не предложено практических способов реализации ценностно-смыслового единства академической группы. Мы в своей трактовке подчеркиваем необходимость формирования субъектной позиции студентов и предполагаем разработку программы ее формирования.

И.К. Шакиров (186) в своем исследовании в качестве одной из основных задач вуза называет формирование гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой группе, свободное и творческое развитие личности каждого студента. Благоприятное положение студента в окружающей его среде, гуманистические взаимоотношения в студенческом коллективе содействуют нормальному развитию его личности. В диссертационном исследовании И.К. Шакирова средством формирования гуманистического стиля взаимоотношений выступает включение студентов в активную творческую деятельность. На факультете создается особая воспитательная среда, обеспечивающая адаптацию студентов и сплоченность студенческой группы. Осуществляется педагогическая поддержка студентов, направленная на создание условий для личностного роста каждого студента и

самореализации в студенческой группе. Обеспечивается преемственность содержания, форм, средств и методов формирования гуманистического стиля взаимоотношений в академической группе на разных стадиях ее развития. Организуется систематический мониторинг характера межличностных взаимоотношений в академической группе и ценностных гуманистических установок.

В данном исследовании воспитательная среда создается на факультете, но не рассматривается микроклимат академической группы. Воспитательные меры, организованные в рамках факультета и не учитывающие особенности и пространство академической группы, не могут по-настоящему сплотить группу. Результаты исследования могут быть использованы в первую очередь академруководителями (кураторами), а также преподавателями. Формирование гуманистического стиля взаимоотношений в академической группе рассматривается как процесс взаимодействия преподавателя и студентов, но автор не учитывает взаимодействие в режиме «студент-студент». По мнению автора диссертации, организация благоприятного психологического климата в группе – функция куратора, с чем нам трудно согласиться в контексте широко обсуждаемой проблемы самостоятельности студентов.

В диссертационном исследовании О.А. Богдановой (24), посвященном психолого-педагогическим условиям развития эмоционального взаимодействия педагога и учащихся, эмоциональное взаимодействие педагога и учащихся рассматривается как компонент коммуникативной культуры педагога. Автор полагает, что для осуществления эмоционального взаимодействия педагог должен быть способен к проявлению эмпатии, но проблема создания у учащихся направленности на диалог и сотрудничество как условие бесконфликтного взаимодействия в данном исследовании не решается.

Л.И. Гущина (63) в своем исследовании проблем диагностики педагогического взаимодействия и определения способов их решения в

деятельности учителя в качестве основных характеристик взаимодействия называет предметность, закономерность и переменность, а к характеристикам педагогического взаимодействия относит системность, полисубъектность и динамичность. Взаимодействие представляет собой форму связи между системами, суть которой состоит в их согласованном и взаимообусловленном изменении.

Автор изучает педагогическое взаимодействие в современной школе и считает, что оно представляет собой открытую динамическую, многокомпонентную, взаимосвязанную, взаимообусловленную систему отношений и деятельности всех субъектов, влияющих на качество образовательного процесса. Взаимообусловленность рассматривается как результат взаимодействия. В педагогическом взаимодействии проявляется сущность человека, которая способствует его личностному росту, творчеству, самодостаточности.

Л.И. Гущина цитирует точки зрения относительно того, что педагогическое взаимодействие есть согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками взаимодействия значимой для них проблемы или задачи. Педагогическое взаимодействие - один из основных способов активизации саморазвития обучающегося и может осуществляться на уровне простой или сложной коммуникации, то есть, в функционально-ролевом режиме, который не предполагает наличия общего межличностного пространства. Это взаимодействие двух и более участников учебно-воспитательного процесса, где объединяющим моментом является педагогически значимая информация и получение конкретного предметного (формального) результата в виде любого из компонентов содержания образования. Внутренний мир каждого из участников коммуникации при этом остается закрытым для других и достаточно автономным. При эффективном взаимодействии возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе не к функциональной значимости собеседника, но к его внутреннему миру, к его

потребностям и интересам. Взаимодействие в образовательной среде в форме содействия предполагает его идеальную форму, основанную на субъект-субъектных отношениях, если во взаимодействии осуществляется личностное смыслообразование. Личностный смысл выражает отношение самого человека к осознаваемым явлениям.

Л.И. Гущина полагает, что позитивное взаимодействие реализуется в форме гуманистически-ориентированного диалога, предполагающего не только стремление участвующих в нем субъектов к сотрудничеству, но и психологическую готовность к встрече и обмену внутренними смыслами с другими людьми, т.е. открытость, позитивную коммуникативную установку на встречу со смыслом другого, безоценочную в привычном смысле реакцию по отношению к получаемой от собеседника информации, обмен смыслами с другими субъектами благодаря принятию множественности точек зрения.

Как известно, диалог – особый тип педагогических отношений, которые строятся на принципах сотрудничества, сотворчества, взаимоуважения и взаимопонимания, это специфическая форма педагогического общения, предполагающая не только информационную связь субъектов, но и их духовное единение, в результате чего рождается новое знание, преобразуются сами субъекты и отношения между ними, особая форма педагогического взаимодействия, которое направлено на решение проблем (педагогических, личностных, познавательных и других), имеющих неоднозначное решение.

Педагогическое взаимодействие и возникающие в процессе взаимодействия проблемы рассматриваются в данном исследовании в контексте деятельности преподавателя. Учебное субъект-субъектное взаимодействие в плоскости обучающийся-обучающийся и способы решения проблем во взаимодействии самими обучающимися не изучаются.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в диссертационных исследованиях последних лет в меньшей степени изучено учебное взаимодействие обучающихся друг с другом (в основном

рассматривается взаимодействие преподаватель-обучающийся) и становление их субъектной позиции в учебной деятельности. Несмотря на необходимость повышения самостоятельности обучающихся в обучении мало исследованы пути и способы их активного участия в организации учебного взаимодействия. Перейдем к рассмотрению общепедагогических подходов к организации учебного взаимодействия в академической группе.

Проблема учебного взаимодействия студентов рассматривается в работах С.И. Архангельского, А.А. Вербицкого, А.М. Новикова, П.И. Пидкасистого, А.А. Реана, В.А. Якунина и др.

В.А. Якунин говорит о том, что многие исследователи связывают обучение исключительно с предметной деятельностью, а личностное развитие – с общением и коллективными формами любой другой деятельности, но только не учебной (203, с. 116). Это означает ориентацию обучения на индивидуальные формы учебной работы в ущерб коллективным. Такое мнение представляется ему неправомерным, так как, во-первых, обучение всегда опосредовано общением и не существует без него, а там, где есть общение, там есть и формирование человека как личности (203, с. 116). Обучение существует только в форме общения, т.е. как процесс коммуникативный по своей природе. А.А. Леонтьев определяет общение как процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом; процессы по своей сущности не межличностные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости. Во-вторых, согласно теории Л.С. Выготского и общей теории психологии, ведущая деятельность обуславливает индивидуальное психическое развитие; для студентов ведущей деятельностью является учение. «При групповом обучении находит подтверждение идея Л.С. Выготского о том, что высшая психическая функция первоначально существует как форма взаимодействия между людьми и лишь затем становится внутренней психической функцией одного человека. Это обосновывает уже с психологической стороны

ведущую роль принципа коллективности в обучении» (151, с. 5). Однако эти возможности обучения мало используются из-за недооценки и недостаточного использования совместных, групповых и коллективных форм учебной работы, развивающих коммуникативную компетентность личности, структуру ее межличностных отношений и взаимодействия, т.е. ее социально-личностные компетенции. Влияние на личностное развитие приписывается в основном содержанию учебных занятий, а потенциал организации учебной деятельности практически не используется. «Поиск эффективных форм и способов организации коллективного обучения, включение их в реальный учебный процесс составляют одну из главных, но пока еще не решенных задач современной педагогической теории и практики» (151, с. 5).

Л.И. Уманский выделяет 3 типа совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. В совместно-индивидуальной деятельности каждый участник выполняет свое индивидуальное задание. В совместно-последовательной деятельности задача выполняется последовательно каждым участником. В совместно-взаимодействующей деятельности все участники одновременно взаимодействуют друг с другом.

Учебная работа в высшей школе осуществляется в основном в совместно-индивидуальной форме (фронтальное или параллельное обучение). Индивидуальные достижения студентов не зависят от деятельности одноклассников и всей академической или учебной группы. По мнению В.А. Якунина, именно при совместно-взаимодействующем типе учебной работы развивается подлинный коллектив, в коллективе и через коллектив формируется личность обучаемого. Такое обучение должно строиться на принципах кооперации, демократизма и гуманизма. При таком подходе студент выступает не как объект воздействия, но как субъект взаимодействия. Данный подход тем более актуален, если учитывать, что современному специалисту приходится принимать решения не только в

сфере техники и технологии, а в сфере взаимоотношений с коллегами, руководством, клиентами и т.д. В связи с чем возрастает необходимость в знаниях из области человеческого поведения и общения.

В учении студент выступает не только как субъект познавательной деятельности в коллективе или группе, но и как субъект общения. Продуктивная совместная деятельность всегда обусловлена эффективностью коммуникации. По мнению Т.С. Серовой и Т.А. Горевой, совместная деятельность вызывает необходимость сопоставлять разные точки зрения, обмениваться мнениями в процессе решения коммуникативно-познавательных задач, вставать на позицию другого человека, способствует зарождению, развитию и становлению мотива сотрудничества (151, с. 26).

Конечно, стиль общения в вузе во многом определяется тем, как преподаватели общаются со студентами и друг с другом, они задают образец общения и поведения. Важно, чтобы общение на этом уровне являлось не просто передачей информации, а духовным эмоциональным взаимодействием. Наибольшее влияние на личностное становление студента оказывает как раз личностное общение и в большой степени общение со сверстниками. Кроме того, потребность в общении и взаимодействии с другими людьми является ведущей в студенческом возрасте. При использовании коллективных и групповых форм организации учебного взаимодействия время общения студентов (т.е. время, когда говорит студент, а не преподаватель) увеличивается до 60 %, в общение обязательно включаются все студенты. Общение в студенческой учебной группе должно быть организовано как диалоговое гуманистически ориентированное общение, в котором студент сам создает гуманистическую атмосферу вуза и учебной или академической группы.

Все вышесказанное обуславливает также значимость роли преподавателя в организации такого коллективного познавательного взаимодействия. Современная цель образования – личностные изменения, а не статическое знание, поэтому сейчас преподаватель скорее организует и управляет

учебной деятельностью, но не детерминирует ее, как это было раньше, ведь обучающийся является со-организатором и со-управляющим. Некоторые называют изменившуюся роль преподавателя термином «фасилитатор», пришедшим из психологии, понимая при этом человека, который руководит процессом взаимодействия в группе, создает благоприятную атмосферу для личного и профессионального развития членов группы. Изменившиеся функции преподавателя исследователи определяют как управление, помощь, соучастие в процессе обучения. Преподаватель – «это советчик, человек, вступающий в переговоры, провоцирующий на те или иные реакции, стимулирующий нужные для данной ситуации процессы, оказывающий поддержку обучающимся, подпитывающий общение» (51, с. 220). Или, прибегая к терминам групповой психотерапии, руководитель группы выполняет функции эксперта, катализатора, аранжировщика и образцового участника (146). Как эксперт руководитель группы комментирует происходящее, отвечает на вопросы, предоставляет информацию. В качестве катализатора руководитель группы побуждает группу к действиям. Руководитель группы в роли аранжировщика «старается облегчить обмен вопросами, чувствами и информацией между участниками и помочь группе в решении ее проблем и в достижении ее целей» (146). Если группа не справляется с ситуацией, руководитель может вмешиваться и подсказать возможный выход. Руководитель группы в роли образцового участника активно участвует в работе группы. Остальные участники группы, как правило, подражают поведению руководителя, руководитель служит примером межличностного взаимодействия для остальных.

Под педагогической фасилитацией понимают усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога. В исследованиях Л.Н. Куликовой и Е.Г. Врублевской изучается фасилитирующее обучение-общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях

осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов. Фасилитирующее общение в духовно-ценностном поле его участников порождает их нравственное самопреобразование и совершенствование (148, с. 79).

Подводя итог, можно сказать, что преподаватель в совместно-взаимодействующем обучении организует коллективную или групповую деятельность, способствует выстраиванию демократических взаимоотношений среди студентов и поддерживает устойчивый психологический климат в коллективе при активной субъектной позиции самого студента.

Анализ педагогических публикаций показывает, что существуют различные классификации форм организации учебного взаимодействия. Обратимся к классификации форм учебной работы В.К. Дьяченко (67), основанной на структуре учебного общения (табл. 2).

Таблица 2

Классификация форм учебной работы В.К. Дьяченко

Опосредованное общение	Непосредственное общение		
Индивидуальная	Парная	Групповая	Коллективная
Обособленная учебная работа, без контакта с другими людьми.	Работа внутри одной обособленной пары, участники пары постоянные, один говорит, один слушает.	Одного говорящего слушает либо несколько человек (бригадные, звеньевые занятия), либо вся группа (общегрупповые занятия).	Каждый обучающийся по очереди работает с разными членами коллектива и наоборот, все работают с каждым обучающимся.
(обучающийся-книга, обучающийся-тетрадь).	(обучающийся - обучающийся, преподаватель-обучающийся).	(обучающийся - обучающиеся).	(обучающийся - обучающиеся, обучающиеся - обучающиеся).

Как следует из данной классификации парная, групповая и коллективная формы учебной работы предоставляют обучающимся возможность общения на занятии. Коллективная форма работы предполагает более активное и разнообразное общение, в которое включаются все студенты группы.

Перечислим коллективные и групповые формы организации общения и учебной деятельности в студенческой учебной группе. А.М. Новиков приводит в своем исследовании такие классификации форм организации учебной деятельности как, например, по основанию «монолог-диалог» (120, с. 91). Традиционное монологическое обучение предполагает монолог одного человека (преподавателя или студента), все остальные слушают или записывают. Диалогическое обучение предполагает процесс обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами учебного процесса. Далее автором приводится классификация по видам учебных занятий: урок, лекция, семинар, лабораторная и лабораторно-практическая работа, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал (А.М. Новиков определяет тьюториал как активное групповое занятие, направленное на приобретение обучающимися опыта по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях (120, с. 92), игра, тренинг т.д. В свою очередь эти формы можно классифицировать по другим основаниям, например, игровые формы – по коммуникативному взаимодействию: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные.

Перечислим формы учебного взаимодействия, придающие учебной деятельности и общению коллективный или групповой характер:

- Одновременная работа в парах (диадах) сменного состава.
- Одновременная единая или дифференцированная работа в триадах – триады выполняют либо одно и то же задание, либо каждая из триад выполняет определенный этап или вид работы.
- Одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах по 4 человека.

- Работа в командах (2 микрогруппы) – соревнования между двумя микрогруппами.
- Студент-группа – когда один студент получает индивидуальное задание, которое необходимо потом представить всей группе.
- Преподаватель-группа – не обязательно руководящая роль преподавателя, например, группа может задавать вопросы преподавателю.
- Преподаватель-микрогруппа, триада или диада – когда преподаватель последовательно переходит от одной группы к другой.
- Одновременная работа всего коллектива: обучающие игры, тренинги, дискуссии - участвуют и группа и преподаватель.
- Коллективно-фронтальная работа – совместный поиск при решении проблемных ситуаций, организация дискуссий, комментирование учащимися устных ответов и рецензирование письменных работ своих товарищей (203, с. 51).

В.А. Якунин называет также 3 основных вида групповой деятельности:

- взаимопроверка и коррекция индивидуально выполненных заданий;
- совместная работа над новым материалом;
- взаимообучение, то есть передача другим членам группы ранее усвоенной информации (203, с. 277).

В данной связи представляется целесообразным развести понятия «групповой» и «коллективной» форм обучения. Г.С. Трофимова отмечает, что обучение можно назвать коллективным только в том случае, если коллектив обучает и влияет на личностное становление каждого, и каждый обучающийся активно участвует в обучении и влиянии на других (162, с. 53), в противном случае – это скорее деятельность групповая.

Остановимся подробнее на такой форме учебного взаимодействия как работа в парах сменного состава (в динамических диадах). Исследование

Н.А. Дмитренко, проведенное под руководством В.А. Якунина, показало, что наибольшим обучающим эффектом и влиянием на личностное становление обладает работа в динамических диадах. Опыт советской педагогики также говорит в пользу пар сменного состава, иногда такой вид деятельности называют сочетательным диалогом (все работают в парах, состав которых постоянно меняется). В качестве основного преимущества использования данной формы учебного взаимодействия исследователи называют тот факт, что такая организация обучения максимально увеличивает время говорения обучаемых (203, с. 53). При работе в парах сменного состава каждый обучающийся по очереди работает с каждым и выступает то обучающим, то обучаемым, он обучает и оказывает влияние на всех, а все обучают и оказывают влияние на него (203, с. 53). Преподаватель непосредственно или опосредованно руководит процессом. Исследователи отмечают, что важную роль играют опорные знаки, сигналы, тексты, оказывающие помощь в общении.

Микрогруппа-триада, по мнению Г.С. Трофимовой, сохраняет все возможности диады и пары сменного состава, но присутствие третьего участника создает новую роль посредника, что приводит к возникновению качества рефлексивности. Позиция посредника мобилизует его внимание и активность в общении.

Рассмотрим групповые и коллективные методы организации учебного взаимодействия. К групповым и коллективным методам относятся активные и проблемно-поисковые методы, метод тренингов и игровой метод. К проблемно-поисковым относятся такие методы как эвристическая беседа, дискуссия, метод «мозгового штурма», метод круглого стола. В классификации методов активного обучения, разработанной группой авторов под руководством В.И. Рыбальского, все методы активного обучения делятся на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей компьютерной программой, самостоятельная работа с книгой);

имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, в том числе диагностических, упражнения-действия по инструкции, выполнение индивидуальных заданий в процессе практики); имитационные игровые (имитация деятельности на тренажере, деловая игра, разыгрывание ролей) (137).

Основой многих современных групповых и коллективных методов, способствующих становлению субъектной позиции обучающихся, послужил Дальтон-план – «система организации учебной работы, основанная на принципе индивидуального обучения» (59, с. 143). Эта система получила название от американского города Дальтон, где в 1920 г. педагогом Х. Паркхерст была организована первая школа Дальтон-план. Основными ценностями являлись свобода, самостоятельность и сотрудничество. В такой школе ученики привлекались к организации процесса обучения, они заключали с преподавателем «контракт» о самостоятельной проработке учебного материала. Созданные на основе Дальтон-плана образовательные программы получили различные наименования: «активно-лабораторный метод», «бригадно-лабораторный метод», «лабораторный план», «метод проектов».

Наиболее известен бригадно-лабораторный метод – обучающиеся делятся на бригады (например, студенческая группа 30 человек разбивается на 6 бригад по 5 человек), в каждую назначается бригадир. Бригада от 2 недель до 1 месяца самостоятельно работает над заданиями, где указана последовательность выполнения заданий, необходимая литература, задачи, упражнения и контрольные вопросы. М.В. Грибовский (59, с. 144) называет следующие стадии работы по данному методу и указывает распределение времени на реализацию каждой из них: вводная беседа по заданию – 20 %, самостоятельная проработка материала, консультация и сдача заданий – 50 %, заключительная беседа – 30 %. Преподаватель консультирует учащихся только в случае затруднений. Каждая бригада отчитывается о проделанной работе в присутствии остальных бригад во

время заключительной беседы. Среди недостатков применения данного метода можно называть: механическое применение бригадно-лабораторного метода ко всем учебным дисциплинам, подмена индивидуальной работы и ответственности за качество прорабатываемого материала каждого студента работой бригады, отсутствие индивидуального учета знаний учащихся, недостаточное использование профессора как организатора всего педагогического процесса (59, с. 141 - 152).

Метод проектов разрабатывался уже в первой половине XX века на основе прагматической педагогики американского философа и педагога Д. Дьюи. Его ученик В.Х. Килпатрик в своей статье «Метод проектов» (1918 г.), определил его как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен уже в 1905 году. Над внедрением этого метода в образовательную практику работала группа российских педагогов под руководством С.Т. Шацкого (5, с. 17 – 18). Этот метод известен также как комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий и многие другие вариации. Метод проектов предполагает достижение поставленной дидактической цели, значимой для обучающихся, через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться практическим результатом. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Метод проектов представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; преподавателю отводится роль разработчика, координатора, эксперта и консультанта. Метод проектов рассчитан на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую и хорошо сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами (5, с. 22).

Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской (88; 217) предполагает взаимодействие участников

учебного процесса, что выражается в постоянной их вовлеченности в процесс управляемого общения-обучения. Учебный процесс строится на основе принципа коллективного взаимодействия, "социального взаимодействия"; учебная деятельность состоит из ситуаций взаимодействия, моделирующих образы реальной жизни. Один из основополагающих принципов данного метода - слияние общения и обучения; общение выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом при одновременном всестороннем личностном развитии. Г.А. Китайгородская вводит термин «обучающее общение» (88; 223).

Учебное взаимодействие организуется следующим образом:

- обучающиеся активно общаются друг с другом, совершенствуя при этом свои умения и навыки и расширяя свои знания;
- благоприятные взаимоотношения между обучающимися служат условием эффективности обучения и развития каждого;
- условием успеха каждого является успех остальных (88; 223).

В западной педагогической традиции выделяют такой метод организации учебного взаимодействия как кооперативное обучение. Кооперативное обучение - это метод решения общих задач посредством взаимодействия небольшой группы участников. Психологический словарь определяет кооперацию как одну из основных форм организации межличностного взаимодействия, характеризующуюся объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. Разработкой современных идей кооперативного обучения занимаются Р. и Д. Джонсоны в Центре кооперативного обучения университета Миннесоты (США), С. Каган - глава Института ресурсов для учителей (США), Й. и Ш. Шараны в университете Тель-Авива в Израиле, М.А. Чошанов - Костромской государственный технологический университет, С.Л. Ренегар - университет А. Йозефа, Сегед, Венгрия.

М.А. Чошанов говорит о том, что не всякое обучение в малых группах можно считать кооперативным (181). Во-первых, желательно, чтобы большая часть занятий была организована таким образом. Группа должна отличаться «духом единой команды, и каждый член группы несет ответственность за себя, за других и за группу в целом» (181). Во-вторых, состав групп должны быть постоянным; оценивается работа всей группы в целом и достижения каждого ее участника.

С.Л. Ренегар (208, с. 47 – 57) различает стратегии кооперативного обучения по признаку формальности. Неформальные группы – это группы временные, существующие на протяжении одного занятия или его части, внутренняя структура группы неоформлена. «Преподаватели могут использовать неформальные кооперативно обучающиеся группы во время занятий, предлагая студентам повернуться к участникам, сидящим рядом с ними, и коротко обсудить вопрос, предложенный педагогом, или суммировать то, что преподаватель только что презентовал. Таким образом, преподаватель фокусирует внимание студента на материале и гарантирует когнитивность процесса обучения» (206, с. 27 – 35). Формальные группы формируются на более длительное время, например, на несколько недель или семестр, такие группы «достигают разделенных учебных целей, предполагающих совместное выполнение специальных заданий и назначений» (206, с. 27 – 35). В таких группах со временем формируется внутренняя структура. Группы с кооперативным основанием – это долгосрочные группы с постоянным составом участников.

Перед началом кооперативного обучения обсуждается и принимается «договор» - общий свод правил, обязательный для всех членов группы. Это такие правила, как:

- Работает каждый.
- Каждый участник группы несет ответственность за результат.
- Условием успеха каждого является успех остальных.

- Каждый человек самоценен, поэтому необходимо доброжелательно выслушивать и уважать мнение каждого.
- Не допускается критика личности, возможна только конструктивная критика поведения.
- Оценивается работа всей группы.
- По окончании работы проводится анализ работы группы и каждого ее участника.

Группам предоставляется больше автономии, чем при традиционном способе обучения и, таким образом, реализуется субъект-субъектная модель взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Сама последовательность этапов занятия при кооперативном обучении остается такой же, как и в традиционном обучении: актуализация, изучение нового материала, применение изученного материала, выполнение домашнего задания.

1. На этапе *актуализации* перед изучением нового материала используется работа в малых группах в форме учебного эксперимента, лабораторной работы или предварительного учебного мини-исследования. Основная цель обучения на данном этапе - посредством совместных практических действий связать прежние коллективные знания, умения и опыт учащихся группы с предстоящим новым знанием. Это позволяет создать эмпирическую базу и актуализировать практический опыт учащихся для овладения новым учебным материалом. Во время выполнения заданий учитель наблюдает за работой команд, подходя поочередно к каждой группе, задает наводящие вопросы, просит прояснить отдельные моменты, рекомендует четче формулировать выводы, словом, координирует и направляет их работу.

После этого следует этап фронтального обсуждения полученных выводов и результатов. Преподаватель на выбор предоставляет слово одной из групп; выступает либо выбранный «спикер», либо участвует вся группа. Остальные слушают выступление первой группы, задают вопросы, включаются в обсуждение результатов и выводов, предлагая свои решения. Вопросы можно

задавать любому участнику выступающей группы. Поэтому очень важно, чтобы каждый был способен объяснить любое задание и ответить на персонально адресованный вопрос от имени всей команды.

Во время обсуждения преподаватель наблюдает за исполнением своих ролей каждым участником группы, задает одному из участников вопрос, чтобы убедиться в том, что вся группа справилась с заданием, выступает как ведущий дискуссии, следит за регламентом, регулирует вопросы и ответы, но ни в коей мере не навязывает своей точки зрения. В конце обсуждения он кратко обобщает и комментирует полученные группами результаты, анализирует ошибки.

2. На этапе *изучения нового материала* основная цель работы в малых группах заключается в обосновании и теоретическом доказательстве тех эмпирических результатов, которые группы получили на предыдущем этапе.

3. Этап *применения изученного материала* осуществляется в виде группового выполнения системы упражнений и короткого индивидуального теста.

Таким образом, за урок каждая команда получает как минимум три коллективные оценки и каждый член группы - индивидуальную оценку за тест.

4. *Выполнение группового домашнего проекта или задания.* В процессе выполнения домашнего проекта или задания группа сама определяет порядок работы, а также распределения задания между членами группы или подгруппами. Единственное требование - каждый член группы должен знать, как решается каждая задача из домашнего задания, и уметь самостоятельно обосновать это решение. Поэтому после выполнения домашнего задания по частям группа, как правило, собирается для обсуждения решений. Каждый член группы имеет возможность понять решение каждой задачи из домашнего задания, выполненного другими членами группы, задать друг другу вопросы, откорректировать неправильные решения и оформить окончательный вариант задания для сдачи на проверку преподавателю. В

процессе проверки и оценки групповых домашних заданий преподаватель выборочно приглашает отдельных членов команды для вопросов и комментариев по решениям конкретных задач из домашнего задания. В данном случае вполне очевиден уровень ответственности каждого за результаты работы всей группы. Это мотивирует учащихся к сознательному выполнению домашних заданий. Кроме того, для повышения ответственности каждого члена группы рекомендуется сочетать групповые домашние задания с индивидуальными, оценки по которым идут в общий баланс группы. Известно, что наиболее оптимальный интервал для групповой оценки находится в пределах 50 % от общей оценки. Принципиально важно, чтобы групповая оценка не снижала значительно сильную индивидуальную и в то же самое время не повышала неоправданно слабую индивидуальную оценку. Поэтому перед началом изучения каждой новой темы задания и другие виды учебно-познавательной активности учащихся распределяются по позициям групповой и индивидуальной оценки.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что способы организации учебного взаимодействия, придающие учебной деятельности и общению коллективный или групповой характер и имеющие форму совместно-взаимодействующей деятельности, обладают наибольшей эффективностью в обучении и, кроме того, оказывают наибольшее влияние на личностное становление студентов и, в первую очередь, на развитие их социально-личностных компетенций.

Выводы по первой главе.

На основе изученной педагогической литературы можно констатировать, что учебное взаимодействие в академической группе представляет собой взаимосвязанную совместную учебную деятельность обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения и происходит познавательное и личностное развитие субъектов учебно-воспитательного процесса.

Можно сделать вывод о том, что особенности студенческого возраста обуславливают влияние учебного взаимодействия в академической группе на личностное развитие студента, а также необходимость интенсифицировать личностное становление студента в вузе. Одним из императивов современного высшего образования становится личность выпускника вуза, способного к успешному межличностному взаимодействию, т.е. обладающего сформированными социально-личностными компетенциями.

Под социально-личностными компетенциями мы понимаем способность и готовность студентов выстраивать межличностное взаимодействие как субъект-субъектное, что предполагает положительное отношение к себе и другим, способность к установлению взаимоотношений, к созданию климата доверия, умение работать в команде, принятие социальных и нравственных обязательств, а также способность к эмпатии и рефлексии. В основе социально-личностных компетенций лежат эмпатия, рефлексия, коммуникативная компетентность и гуманистическая направленность личности, в совокупности обеспечивающие установку на диалогическое общение, а также потребность в ее реализации на поведенческом уровне.

Анализ педагогических публикаций позволил прийти к тому, что наибольшей эффективностью в познавательном и личностном развитии студентов обладают групповые и коллективные формы организации учебного взаимодействия, основанные на сотрудничестве и активном общении субъектов учебно-воспитательного процесса. Изучение литературы по данной проблеме показывает, что при использовании таких форм обучения преподаватель выступает в качестве фасилитатора, помощника в сфере организации учебной деятельности студентов на академических занятиях. Однако в научно-педагогической литературе не определены практические пути и способы реализации модели развития социально-личностных компетенций и программы экспериментального обучения, направленных на развитие у студентов качеств и свойств личности, которые выступают основой способности к эффективному взаимодействию.

Отвечающей целям исследования представлялась такая организация учебного взаимодействия в академических группах, при которой студенты большую часть учебного времени были бы погружены в деятельность активного обучающего общения и сотрудничества. При этом общение должно быть организовано как диалогическое, когда студенты общаются друг с другом с позиций равноправных партнеров, для чего очень важен психологический микроклимат группы. Именно микроклимат характеризует сложившиеся в группе взаимоотношения и самочувствие каждой личности в данном коллективе, если микроклимат не является психологически комфортным, то и диалогическое общение и продуктивное сотрудничество, т.е. эффективное взаимодействие, становятся невозможными. Необходимым представлялось также включить самих студентов в процесс организации учебного взаимодействия, делегировать им роль со-организаторов учебного взаимодействия, чтобы они смогли таким образом проявлять свою субъектную позицию, имели возможность участвовать в регулировании учебного взаимодействия и ощущали пространство академической группы своим. Такой способ организации учебного взаимодействия в академических группах приведет к эффективному развитию социально-личностных компетенций студентов.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

2.1 Методическое обеспечение эмпирического исследования. Уровень сформированности социально-личностных компетенций студентов на начало экспериментального обучения.

Целью опытно-экспериментальной работы по развитию социально-личностных компетенций было разработать, а затем доказать эффективность реализации экспериментальной модели развития социально-личностных компетенций студентов и созданной на ее основе программы экспериментального обучения.

Опытно-экспериментальная работа по разработке и проверке эффективности экспериментальной модели и программы осуществлялась в четыре этапа: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный.

На **зондирующем** этапе определялись цели эксперимента, формулировалась рабочая гипотеза, осуществлялся отбор контрольной и экспериментальной групп, фиксировались наблюдения за общением и деятельностью студентов в рамках академических групп, определялось методическое обеспечение экспериментальной работы.

Для участия в экспериментальном обучении были отобраны две группы:

1. Контрольная группа (КГ) – обучение в которой осуществлялось по традиционной программе, предполагающей обучение иностранному языку традиционными методами без учета влияния академической группы и межличностного взаимодействия на личность студента. Основной формой организации учебного взаимодействия служила индивидуальная; время общения и взаимодействия студентов в академической группе составляло около 30 % от общего аудиторного.

2. Экспериментальная группа (ЭГ) – обучение в которой реализовывалось по разработанной программе экспериментального обучения, направленной развитие социально-личностных компетенций студентов, на гуманизацию

межличностных взаимоотношений и на диалогическое общение в академических группах в учебном взаимодействии. Основными формами организации учебного взаимодействия послужили групповая и коллективная, использовались методы кооперативного обучения и элементы психологических тренингов; время общения и взаимодействия студентов в академической группе составляло как минимум 60 % от общего аудиторного.

Контрольная и экспериментальная выборки были представлены студентами УдГУ с двух факультетов: исторического и филологического, общее количество испытуемых составило 147, на последнем этапе исследования выборку составили 62 испытуемых. В эксперимент были включены студенты в возрасте 19 – 21 года, 2 - 3-го года обучения в вузе. Для формирования выборки привлекались реально существующие академические группы.

Базой для исследования стал ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет».

По итогам зондирующего этапа был отобран диагностический инструментарий для определения сформированности социально-личностных компетенций студентов, состоящий из 2 частей: 1) показатели сформированности личностных качеств, способностей, а также некоторых свойств личности студентов, составляющие социально-личностные компетенции, и 2) показатели, характеризующие эффективность межличностного взаимодействия в академической группе. Для оценки эффективности межличностного взаимодействия в академических группах использовались методика определения *индекса групповой сплоченности* Сишора, методика определения *психологического климата группы* (Л.Н. Лутошкин), методика оценки *психологической атмосферы* в коллективе А.Ф. Фидпера. Психологический климат группы и психологическая атмосфера как его составляющая были теоретически выделены в качестве системообразующего фактора, стимулирующего развитие социально-личностных компетенций студентов. Для определения *доминирующей*

личностной направленности студентов использовалась модифицированная методика И.Д. Егорычевой (так как данная методика не имела численного показателя дополнительно была использована методика определения *ценностных ориентаций личности* (М. Рокич)); для определения уровня *коммуникативной компетентности* студентов была использована модифицированная методика Г.С. Трофимовой; для определения уровня *эмпатии* – методика И.М. Юсупова; для выявления уровня развития *рефлексии* - методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева). Рассмотрим каждую методику подробнее.

1. Методика измерения уровня коммуникативной компетентности (модифицированная методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой).

В данной методике была модифицирована педагогическая составляющая, так чтобы методика подошла и для студентов непедагогических специальностей. Данная методика использовалась для самооценки студентами своего уровня коммуникативной компетентности. В основу методики Г.С. Трофимовой был положен метод субъективного шкалирования. Методика состоит из 30 10-балльных интервальных симметричных шкал, то есть заданных противоположных по смыслу формулировок (160; 163). Высокий балл соответствовал ярко выраженным свойствам личности, низкий – менее выраженным. В методике учитывались 3 параметра – когнитивный, конативный и эмотивный. Первые 10 суждений определяют насколько личность информирована в области психологии общения. Вторая группа суждений характеризует внешние проявления коммуникативной компетентности (мимика, жесты и т.д.). Третья группа направлена на выяснение того, насколько личность владеет своим эмоциональным состоянием. 8,01 и более баллов соответствуют высокому уровню коммуникативной компетентности, 7,03 – 8,00 - средневысокому, 6,18 – 7,02 - среднему, 6,17 – 3,86 – средненизкому, 3,85 и менее – низкому.

Высокий уровень коммуникативной компетентности характеризуется тем, что студент умеет выстраивать партнерские отношения со своими одноклассниками, умеет предотвращать и разрешать конфликты, умеет адекватно оценить позицию и свойства личности. В ситуации конфликта выбирает преимущественно тактику сотрудничества. Студент с высоким уровнем коммуникативной компетентности хорошо информирован в области общения, умеет устанавливать контакт и отношения взаимопонимания с собеседником, владеет речевыми и невербальными средствами коммуникации, умеет выражать чувства и отношения, умеет управлять своим эмоциональным состоянием, в общении инициативен и непринужден (163, с. 70).

Средневысокий уровень коммуникативной компетентности характеризуется тем, что студент «стремится адекватно оценивать нравственные и волевые качества собеседников» (163, с. 70). Студент обладает способностью устанавливать целесообразные отношения с собеседником, но только в кругу своих однокурсников; испытывает затруднения в общении со старшими по возрасту и положению собеседниками. В ситуации конфликта часто выбирает непродуктивную тактику приспособления или избегания. Высока диалогическая направленность личности в общении (40 – 49 %), но также высок процент альтероцентристской или конформной направленности. Студентов с данным уровнем коммуникативной компетентности характеризует «не столько умение, сколько стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества с отдельными учащимися (163, с. 70).

Средний уровень коммуникативной компетентности характеризуется тем, что студент стремится к установлению отношений сотрудничества с другими, способен определять уровень их информированности, симпатии и антипатии, владеет нормами литературного языка, следует этическим нормам

в своем поведении. Но для студентов с данным уровнем существуют определенные препятствия для эффективного общения:

- Низкий уровень информированности в области межличностного общения;
- невладение невербальными средствами общения; неуверенность в жестах, позе, мимике;
- невыразительность используемых вербальных средств общения, неумение владеть голосом;
- неспособность владеть вниманием однокурсников/одногруппников, устанавливать контакт с аудиторией;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием перед большой аудиторией и в ситуации конфликта.

Средненизкий уровень коммуникативной компетентности характеризуется тем, что студент, испытывая все те же трудности в общении, что и студент со средним уровнем, более категоричен в восприятии и оценке других. Такие студенты склонны к недооценке волевых и нравственных качеств собеседника и к переоценке своих собственных. В ситуации конфликта предпочитает тактику «соперничество» или «компромисс» (163, с. 71).

Низкий уровень коммуникативной компетентности характеризуется тем, что студент отличается авторитарной или конформной направленностью в общении. Студент не владеет ни речевыми, ни невербальными средствами выразительности, не способен выразить собственную доброжелательность по отношению к другим, логично и последовательно выстраивать свое высказывание. В ситуации конфликта предпочитает тактику «компромисс» и «избегание» (163, с. 71).

2. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии по И. М. Юсупову (170, с. 153 - 156).

Данный опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В

опроснике содержится 36 утверждений; испытуемому предлагается оценить, в какой мере он согласен или не согласен с каждым из них. Всего возможно 6 вариантов ответов: «не знаю» – 0 баллов; «нет», «никогда» – 1; «иногда» – 2; «часто» – 3; «почти всегда» – 4; «всегда», «да» – 5.

Очень высокий уровень эмпатийности характеризуется тем, что у человека болезненно развито сопереживание, в общении он интуитивно реагирует на настроение собеседника, еще не успевшего ничего сказать. Личность с очень высоким уровнем эмпатийности испытывает трудности от того, что окружающие обрушивают на нее свое эмоциональное состояние. Такой человек плохо чувствует себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют ему свои тайны и идут за советом. Зачастую люди с данным уровнем испытывают комплекс вины, опасаясь причинить людям беспокойство; боятся задеть их не только словом, но даже взглядом. Такая личность постоянно переживает за родных и близких, но в то же время и сам человек очень раним. Может страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия шефа. Их впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждается в эмоциональной поддержке со стороны. Личность с таким отношением к жизни часто близка к невротическим срывам, необходимо позаботиться о своем психическом здоровье.

Высокий уровень эмпатийности характеризуется тем, что человек чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, склонен многое им прощать. С неподдельным интересом относится к людям. Ему нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Он эмоционально отзывчив, общителен, быстро устанавливает контакты и находит общий язык. К такой личности тянутся дети. Окружающие ценят такого человека за душевность. Он старается не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносит критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяет своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитает работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно

нуждается в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах он не всегда аккуратен в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести его из равновесия.

Нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей, характеризуется тем, что окружающие не могут назвать подобного человека «толстокожим», но в то же время он не относится к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонен судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Ему не чужды эмоциональные проявления, но чаще он держит их под самоконтролем. В общении внимателен, старается понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряет терпение. Предпочитает деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следит за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняется прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки порой оказываются для него неожиданными. Он не отличается раскованностью чувств, и это мешает ему полноценно воспринимать людей.

Низкий уровень эмпатийности характеризуется тем, что личность испытывает затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствует себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся такому человеку непонятными и лишены смысла. Отдает предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Он сторонник точных формулировок и рациональных решений. У него мало друзей, а тех, кто есть, он ценит больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят ему тем же: случаются моменты, когда он чувствует свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют его своим вниманием. Но это исправимо, если он раскроет свой панцирь и станет пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

Очень низкий уровень эмпатийности характеризуется тем, что эмпатийные тенденции личности не развиты. Такой человек затрудняется первым начать разговор, держится особняком среди сослуживцев. Особенно трудны для него контакты с детьми и лицами, которые намного старше него. В межличностных отношениях нередко оказывается в неуклюжем положении. Во многом не находит взаимопонимания с окружающими. Любит острые ощущения, спортивные состязания предпочитает искусству. В деятельности слишком центрирован на себе. Он может быть очень продуктивен в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядит в лучшем свете. С иронией относится к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносит критику в свой адрес, хотя может на нее бурно не реагировать. Подобному человеку необходима гимнастика чувств.

3. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В.Пономарева) (149, с. 76 - 80).

В данной методике содержится 27 утверждений. Испытуемому предлагается оценить каждое из них, исходя из следующих вариантов ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

Высокие результаты (более 7 стенов) свидетельствуют о том, что человек в большой степени склонен анализировать свою деятельность и поступки других людей, определять причины и следствия своих действий, как в прошлом, так и в настоящем и в будущем. Для такого человека характерно продумывать свою деятельность до мельчайших деталей, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Такому человеку с высоко развитой рефлексией легче понять другого, поставить себя на его место, спрогнозировать его поведение, понять, что думают о нем самом другие люди.

Низкие результаты (меньше 4 стена) говорят о том, что для такого человека в меньшей степени характерно задумываться над происходящим, над причинами поступков и действий других людей и своих собственных, а

также над их последствиями. Такой человек зачастую не планирует свою деятельность, действует импульсивно и рассматривает меньшее количество факторов при принятии решений. Часто у таких людей возникают трудности в общении с другими из-за недопонимания другого и невозможности предсказать его реакцию.

4. Модифицированная методика определения доминирующей личностной направленности И.Д. Егорычевой (134, с. 6 - 9).

В основу стандартизированного интервью, разработанного И.Д. Егорычевой в 1994 г., была положена методика альтернативного выбора. Данная методика направлена на выявление отношения личности к самой себе, и к обществу. Под отношением к себе понимается принятие личностью себя как целого, терпимое отношение к своему прошлому, осознание своей значимости как субъекта деятельности, как личности и как субъекта общения, удовлетворенность своим социальным статусом, вера в достижение своих целей, удовлетворение своим внешним обликом и т.д. Под отношением к обществу понимается принятие другого таким, какой он есть, признание значимости другого как субъекта деятельности, как личности и как субъекта общения, общее положительное отношение к окружающим, своему народу, прошлому и будущему. Оценка осуществляется по дихотомической шкале – положительное отношение («+») или отрицательное («-»). Максимально возможное отрицательное отношение составляет – 16 усл. ед., а максимально положительное + 16 усл. ед., для отношения к себе и отношения к обществу есть отдельные шкалы. Преобладание положительного отношения к себе обозначается как Я+; отрицательного – как Я-. Преобладание положительного отношения к обществу – как О+, отрицательного – О-. Сочетания Я+, Я-, О+, О- связаны с проявлением определенного типа личностной направленности (которые подробно описаны в ...): Я+ О- – эгоцентрическая, Я- О+ – социоцентрическая, Я- О- – негативистическая, Я+ О+ – гуманистическая направленность личности.

Опросник состоит из 40 утверждений, 8 из которых («Шкала лжи» - 4, 11, 16, 18, 23, 25, 30, 37) необходимы для определения достоверности данных. Каждое утверждение состоит из двух частей и испытуемый может согласиться с утверждением, только если согласен с обеими частями.

5. Методика «ценностные ориентации» (М. Рокич) (216).

В основу данной методики положен метод прямого ранжирования ценностей, поэтому результат во многом зависит от самооценки испытуемого. Данная методика использовалась в качестве дополнительной по отношению к предыдущей методике определения доминирующей личностной направленности, так как ценностные ориентации определяют содержательную сторону направленности личности.

Шкала Рокича состоит из двух частей (по 18 в каждой). Первая часть содержит терминальные ценности – нормативные идеалы, конечные цели деятельности личности. Вторая часть содержит инструментальные ценности – ценности на уровне поведения, принципов действия; индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме. Эта градация соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Испытуемому предлагается распределить ценности в каждой части по значимости.

При анализе результатов анкетирования следует обратить внимание на то, как испытуемый группирует ценности и постараться выявить закономерности, например, выделяются ценности «конкретные» и «абстрактные», профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности; ценности общения, дела; индивидуалистические и конформистские, альтруистические; ценности самоутверждения и принятия других и т.д. В случае отсутствия закономерностей можно предположить несформированность у испытуемого системы ценностей или даже неискренность ответов.

6. Определение индекса групповой сплоченности Сишора (170, с. 179 - 180).

Данная методика предназначена для определения индекса групповой сплоченности, т.е. степени интеграции группы, ее сплоченности в единое целое. Методика состоит из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый, в скобках рядов с ответами закодированы баллы – максимальная сумма составляет 19, минимальная 5. Балл 15, 1 и выше указывает на высокий уровень групповой сплоченности, 11, 6 – 15 – уровень выше среднего, 7 – 11, 5 – средний, 4 – 6, 9 – ниже среднего, 4 и ниже – низкий.

7. Определение психологического климата группы Л.Н. Лутошкина (170).

Психологический климат отражает сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер сотрудничества, отношение к значимым явлениям. Психологический климат складывается за счет «психологической атмосферы» - группового эмоционального состояния, которое имеет место в относительно небольшие промежутки времени и создается ситуативными эмоциональными состояниями коллектива.

В карте-схеме Л.Н. Лутошкина слева описаны те качества коллектива, которые свидетельствуют о благоприятном психологическом климате, в правой – качества коллектива с неблагоприятным климатом. Испытуемый определяет, какое из качеств лучше характеризует психологический климат при помощи семибалльной шкалы (от + 3 до – 3).

Чтобы представить общую картину психологического климата коллектива, надо сложить все положительные и отрицательные баллы. Максимальный результат равняется 42 баллам, неблагоприятным психологический климат будет при результате со знаком «-». Полученный результат может служить условной характеристикой психологического климата большей или меньшей степени благоприятности. Возможно также выявить проблемы и источники напряженности в коллективе при анализе отдельных пунктов опросника.

8. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидпера (212).

Данная методика предназначена для определения психологической атмосферы в группе, которая является динамичной составляющей психологического климата. Испытуемому предлагаются десять противоположных по смыслу пар слов, каждая с девятибалльной шкалой. Чем левее расположена отметка испытуемого, тем выше балл, тем благоприятнее психологическая атмосфера в коллективе, по мнению отвечающего. Итоговый показатель колеблется от 10 (наиболее отрицательная оценка) до 90 (наиболее положительная). Результат выше 70 баллов мы обозначали как благоприятную атмосферу, менее 70 и до 50 как среднеблагоприятную, менее 50 как неблагоприятную. На основании индивидуальных данных возможно создать средний профиль, который характеризовал бы психологическую атмосферу в коллективе в целом. Для большей надежности данная методика использовалась нами в сочетании с другими.

9. Дополнительные средства диагностики.

Кроме того, ряд методик применялся в процессе реализации экспериментального обучения в качестве промежуточного контроля. Для промежуточного контроля использовалась методика цветописи Л.Н. Лутошкина (224), по которой обучающиеся выбирали с каким цветом у них ассоциируется пребывание в данном коллективе, ситуативное настроение и т.д. Шкала цветового диапазона настроений состоит из 8 цветов: красный – восторженное настроение, оранжевый – радостное, желтый – приятное, зеленый – спокойное, уравновешенное, голубой – грустное, фиолетовый – тревожное, черный – крайне неудовлетворенное, белый – трудно сказать. Цель обработки результатов – высчитать индивидуальные и групповые показатели настроений. Для получения индивидуальных показателей настроений подсчитывалась частота встречаемости каждого цвета представленного в шкале цветового диапазона настроений. В «Дневнике

общения» применялись следующие тесты: диагностика доброжелательности Кэмпбелла, тест двадцати ответов М. Куна и Т. Макпартленда "Кто я?" и др. (более подробно см. Приложение 1).

Целью **констатирующего** этапа было выявление уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов с помощью комплекса методик, описанного выше. Полученные экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS. Была проведена проверка выборки эмпирического распределения показателей на нормальность распределения в экспериментальной и в контрольной выборках с использованием критерия Колмогорова-Смирнова, которая показала, что эмпирическое распределение не отличается значимо от теоретического. Поэтому при расчетах мы использовали параметрический критерий.

Был проведен сравнительный анализ показателей уровня сформированности социально-личностных компетенций у испытуемых в контрольной и экспериментальной выборках до начала проведения экспериментального обучения (рис. 2 - 3) с использованием критерия Стьюдента. Значимых различий в показателях испытуемых разных групп не было выявлено.

По результатам анкетирования в экспериментальной выборке в основном преобладает средний уровень эмпатии – у 87 % испытуемых, рефлексия у 19 % испытуемых оказалась на низком уровне, что указывало на необходимость повышения уровня рефлексии у данных испытуемых хотя бы до среднего уровня.



Рис. 2. Сравнительный анализ уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов ЭГ и КГ на начало экспериментального обучения

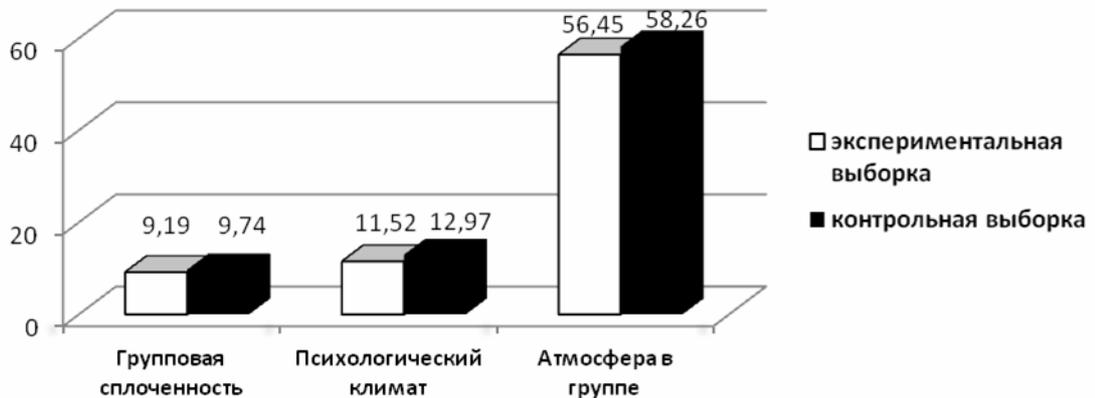


Рис. 3. Сравнительный анализ характеристик межличностного взаимодействия в академических группах ЭГ и КГ на начало экспериментального обучения

Параметры личностная направленность и ценностные ориентации личности не имеют численного показателя и потребовали качественного анализа в большей степени, чем другие. У 71% испытуемых экспериментальной выборки была выявлена эгоцентрическая направленность личности, у 22,5% - гуманистическая, социоцентрическая – у 6,5%, негативистическая направленность не была выявлена (рис. 4).

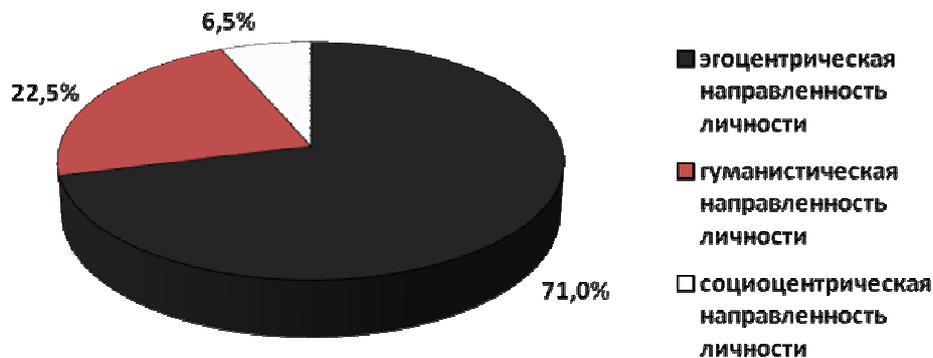


Рис. 4. Направленность личности испытуемых экспериментальной выборки на начало экспериментального обучения

Полученные данные указывали на необходимость работы по изменению направленности личности студентов.

Что касается ценностных ориентаций личности, то около 13 % студентов экспериментальной выборки поставили в списке терминальных ценностей на первое место «материально обеспеченную жизнь», в списке инструментальных ценностей преобладают ценности, направленные «на себя»: твердая воля, независимость, высокие запросы, жизнерадостность – 58 %, в меньшей степени представлены ценности, ориентированные на человеческие взаимоотношения и общение, такие как чуткость, терпимость, ответственность, честность, широта взглядов, воспитанность – около 35, 5 %.

Около 10 % студентов экспериментальной выборки указали на разобщенность группы, почти 26 % назвали атмосферу академической группы неблагоприятной, 19 % определили психологический климат группы как неблагоприятный.

Таким образом, по итогам диагностического исследования мы констатировали необходимость специальной организации учебного взаимодействия, направленного на развитие социально-личностных компетенций студентов и на создание психологически комфортного микроклимата в группе. Результаты констатирующего этапа привели к необходимости разработки экспериментальной модели развития социально-личностных компетенций студентов и на ее основе программы экспериментального обучения. Модель и программа экспериментального обучения представлены в § 2.2.

2.2 Экспериментальная модель развития социально-личностных компетенций студентов и программа экспериментального обучения.

Методологической основой создания модели и программы экспериментального обучения послужили: 1) концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой; 2) идеи личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и субъектно-

деятельностного подходов; 3) теория гуманизации образования и идеи гуманистической психологии; 4) методология кооперативного обучения, описанная в § 1.3.

Остановимся на характеристике основных положений, которые стали теоретической основой модели и программы экспериментального обучения.

Концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой.

Термин «коммуникативная компетентность» можно условно определить как способность к коммуникации. Под коммуникативной компетентностью Г.С. Трофимовой «понимается интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, она обусловлена опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития, и предполагает учет коммуникативных возможностей человека» (161, с. 9). Обращение к концепции формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой обусловлено рядом факторов:

1. Пониманием процесса учебного взаимодействия как общения, в котором участвуют 3 субъекта – преподаватель, студент, академическая группа.

2. Ведущей потребностью в студенческом возрасте является потребность в общении и взаимодействии со сверстниками. Как отмечает И.С. Кон, на юность и раннюю молодость приходится пик дружбы, когда она является наиболее интенсивной и эмоционально значимой. В рамках отношений «студент-студент» происходит наиболее активное формирование личностных свойств и характера. Все вышесказанное приводит к необходимости учета и использования этой ведущей потребности в обучении.

3. Совместная деятельность обуславливает индивидуальное психическое развитие. В вузе ведущей формой совместной деятельности является учение. В учении студент выступает не только как субъект познавательной

деятельности, хотя она и является для него ведущей, но и как субъект общения.

4. Включение студентов в деятельность общения предполагает определенный уровень сформированности социально-личностных компетенций студентов, но и в процессе общения происходит дальнейшее развитие этих компетенций.

«Итак, успешность протекания общения и совместной деятельности предполагает определенный уровень развития общей чувствительности к людям (социальная сензитивность), восприятия (социальной наблюдательности), памяти и мышления (понимания), представлений и воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии), т.е. всех психических процессов. Но и сами эти процессы изменяются и развиваются в условиях общения и совместной деятельности» (203, с. 98).

Условием для наиболее полного проявления и развития коммуникативной активности и компетентности является включение студентов в различные формы взаимодействия и общения, предполагающие сотрудничество и диалог обучаемых.

Далее представим **идеи личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов**, использованные в исследовании.

Автором личностно-ориентированного подхода является И.С. Якиманская (200), согласно ее определению личностно-ориентированное образование представляет собой взаимосвязь учения, обучения и развития. Данный подход разрабатывался также Е.В. Бондаревской, М.Н. Берулавой, В.В. Сериковым. Личностно-ориентированный подход базируется на учете склонностей и интересов, возможностей и способностей, ценностных ориентаций и субъективного опыта обучающихся. Этот подход определяет положение обучающегося в образовательном процессе в качестве активного его субъекта, а, следовательно, означает становление субъект-субъектных

отношений. Преподавателю необходимо учитывать, что обучающиеся – это личности со своим миром чувств и переживаний.

Содержание личностно-ориентированного образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют обучающемуся проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме, в этих целях разрабатываются индивидуальные программы обучения или индивидуальные образовательные маршруты, которые моделируют исследовательское мышление.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в работах Б.Г. Ананьева, И.Б. Ворожцовой, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.А. Рубинштейна. И.А. Зимняя определяет личностно-деятельностный подход к обучению как единство его личностного и деятельностного компонентов. Деление личностно-деятельностного подхода на компоненты может быть проведено только теоретически, оба компонента неразрывно связаны друг с другом, так как личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие (77). Деятельность определяется Л.С. Выготским как форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. В личностно-деятельностном подходе преподаватель становится организатором социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым обучающимся. В рамках данного подхода личность рассматривается как субъект деятельности; личность, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности; учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, а также обеспечивается развитие и личностный рост обучающихся. В основе личностно-деятельностного подхода находится общение как условие активности обучающегося.

Сущность субъектно-деятельностного подхода раскрывается в трудах К.А. Альбухановой-Славской, И.Б. Ворожцовой, Е.И. Исаева,

В.И. Слободчикова. В рамках данного подхода изучается становление субъектности как основной черты личности в процессе деятельности и общения. Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, авторство, самостоятельность, выход за пределы заданной деятельности, выработку перспектив дальнейшего саморазвития; придает деятельности неповторимое, личностное своеобразие; характеризует способ личностного и профессионального существования человека (154, с. 18). Под субъектом учебной деятельности понимается саморазвивающаяся и самоорганизующаяся личность. Критериями субъектности как основной черты личности студента выступают: активная субъектная позиция как постановка целей и выход за пределы заданного, креативность, способность к самоорганизации, толерантное отношение к культуре как восприятие, понимание и обращение с другим человеком как с субъектом, самооценка, стремление к самообразованию, самостоятельность, культура общения. Структуру субъектно-деятельностного подхода можно представить через мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный блоки, ведущим среди которых является мотивационный, так как в центре обучения находится человек с его внутренним миром потребностей и эмоций (154, с. 26 – 27). Функционирование субъектно-деятельностного подхода обеспечивается за счет рефлексии как процесса самопонимания и самопознания, саморегуляции и саморазвития. Особая роль отводится освоению обучающимися рефлексивной культуры, то есть способности к осознанию самого себя, собственных оснований и средств деятельности, соотнесение их с идеальными представлениями, их изменение, прогнозирование результатов своих действий для себя и для других (154, с. 28). Рефлексия включает в себя такие процессы как самопонимание и понимание другого, что важно для процесса взаимодействия преподавателя и студента. Осуществление этих процессов лежит в основе принципов сотрудничества и взаимопонимания, их успешная реализация зависит от понимания «своего» поведения и поведения «другого».

Теория гуманизации образования и идеи гуманистической психологии: основными для данного подхода являются категории гуманизма, гуманности и гуманизации образования. В педагогическом энциклопедическом словаре под *гуманизмом* понимается «признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле – светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоявшее схоластике, связано с изучением вновь открытых произведений античности» (128, с. 58). Другая энциклопедия дает определение гуманизма как «совокупности взглядов, признающих ценность человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей независимо от общественного положения» (125, с. 105). В концептуальном словаре-справочнике по педагогической акмеологии гуманизм обозначается как «направление общечеловеческой мысли, система взглядов, выражающих ценности человеческой жизни и самого человека на всех уровнях его Я, его прав на счастье, свободное осуществление творческих возможностей, восхождение к более высоким уровням развития» (54, с. 42). Из этих определений можно вывести основной гуманистический принцип самоценности личности.

Гуманность (128, с. 59) определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи». В следующем определении гуманность трактуется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи. Иными словами, гуманность – это уважение к людям, забота об их благе, сострадание,

доброжелательность, милосердие. Гуманность проявляется в сопереживании человеку, попавшему в беду, готовности прийти ему на помощь, во всех жизненных ситуациях творить добро и противостоять злу. Гуманный человек умеет не только разделить горе, но и радоваться успехам, признавать достижения других людей. Ему чуждо чувство зависти, злорадства. Он борется против жестокости, насилия, попрания достоинства личности. Он уважает всех людей, независимо от их возраста, пола, социального положения, национальности. Гуманность – одна из важнейших общечеловеческих норм нравственности. Без ее сформированности не может быть и речи о выработке более сложных нравственных, гражданских качеств» (125, с.107). Таким образом, мы видим, что эмпатия как сочувствие, сопереживание и содействие другим людям является важной составляющей гуманности.

Целостные концепции и теории гуманизации образования содержатся в трудах И.Ю. Алексашиной, Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, В.А. Сластенина, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой и др.

Гуманизация образования – «философская и социально-политическая доктрина, провозглашающая благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Согласно ей, содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Идея гуманизации образования распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает» (127, с. 105). В следующем определении гуманизация образования представляет собой «направление развития образования, предполагающее оптимизацию взаимодействия человека и общества, обеспечение их наиболее эффективного развития. Гуманизация образования направлена на применение и создание таких форм, содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности ребенка. Гуманизация образования в

современной школе противостоит безличной, «бездетной» педагогике, где ребенок выступает как объект обучения и воспитания. Она противостоит также социоцентрическим тенденциям, еще широко распространенным в школе в качестве социализации и профессионализации личности учащихся. Гуманизация образования ориентирована на формирование навыков саморазвития учащихся, на применение вариативных педагогических технологий, учитывающих особенности учащихся. Гуманизация образования предполагает реализацию интегральных моделей обучения, в которых индивидуальность ребенка выступает как саморегулируемая система, детерминированная собственным потенциалом, интегрирующим индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные свойства. Педагогические воздействия в рамках интегральной модели ориентированы на осуществимость индивидуальности учащихся и педагогов. В процессе гуманизации образования система знаний, которую излагает учитель, воспитательные воздействия, которые он оказывает на учащихся, воспринимаются лишь в преломлении личностей, индивидуальностей участников образовательного процесса. В этих условиях образовательный процесс превращается в совместную духовно-практическую деятельность учащихся и педагога» (54, с. 41-42). Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что центральное место в концепции гуманизации образования занимает саморазвивающаяся личность, являющаяся субъектом деятельности и собственной жизни. Преподаватель создает условия для полноценного развития личности обучающегося, при этом необходимо учитывать их индивидуальные особенности.

Таким образом, гуманизация образования представляет собой преобразование образовательного процесса, нацеленное на формирование у студенческой молодежи взглядов на человека как высшую ценность. Гуманизация означает «очеловечивание», одухотворение, демократизацию внутриколлективных отношений в системах «студент-студент», «преподаватель-студент», введение в образовательный процесс принципов

педагогики сотрудничества, творческого, индивидуализированного подхода, формирования у студентов гуманистических мотивов.

Гуманистическая психология — ряд направлений в современной психологии, которые ориентированы, прежде всего, на изучение смысловых структур человека. В гуманистической психологии в качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение. Гуманистическая психология в качестве самостоятельного течения выделилась в начале 60-х гг. XX в. как протест против бихевиоризма и психоанализа, получив название „третьей силы“. К данному направлению могут быть отнесены Ф. Бэррон, Ш. Бюлер, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др. Методологические позиции гуманистической психологии сформулированы в следующих посылах: 1. Человек целостен; 2. Ценны не только общие, но и индивидуальные случаи; 3. Главной психологической реальностью являются переживания человека; 4. Человеческая жизнь — единый процесс; 5. Человек открыт к самореализации; 6. Человек не детерминирован только внешними ситуациями. На основе гуманистической психологии строится гуманистическая педагогика.

Американский психолог-гуманист К. Роджерс, изучавший проблемы интеграции человека в общественную жизнь, считает, что главный фактор и критерий, определяющий уровень нравственности поведения человека в обществе — это степень развития у него гуманистического мировоззрения и самосознания. Современная психология утверждает: внутренний мир человека, как правило, сильнее влияет на его поведение, чем стимулы внешней среды, и эта зависимость выражена тем сильнее, чем выше у человека уровень его нравственного самосознания. Профессиональное и духовно-нравственное развитие будущего специалиста является целью и в то же время средством гуманизации высшего образования.

В области образования исследователи (3, с. 41 – 42; 4, с. 35 – 36) перечисляют такие основные положения гуманистической психологии, как:

- современное образование исходит из общечеловеческих ценностей;
- цель образования – становление самореализующейся личности с гуманистической направленностью ценностей;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувства;
- человек обладает правом на свободный выбор содержания, форм, режимов образования;
- образование осуществляется посредством собственной деятельности обучающегося;
- образование как деятельность личности основано на внутренней мотивации обучающегося и на полноценном общении преподавателя и обучающихся;
- наиболее успешно образование осуществляется в обстановке заботы, внимания, сотрудничества, а не формального руководства.

Принципы организации учебного взаимодействия в академической группе как фактора развития социально-личностных компетенций студентов и педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов вытекали из представления об эффективности межличностного взаимодействия в академических группах. Эффективность межличностного взаимодействия в академических группах проявляется в согласованности целей и интересов и соответствии средств, способов и занимаемой субъектами образовательного процесса позиции, что способствует продуктивному решению социально и личностно значимых академических задач, стимулирует развитие личности и группы.

Обобщение положений личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов, теории гуманизации образования и идей гуманистической психологии, теоретических положений менеджмента, социальной психологии и педагогики сотрудничества о сущности, условиях и механизмах продуктивного межличностного взаимодействия с учетом гуманистических

идеалов и ценностей позволило вывести взаимосвязанные **принципы организации учебного взаимодействия в академической группе как фактора развития социально-личностных компетенций студентов**: принцип самооценности личности; толерантности; субъектности; интерактивной конгруэнтности; взаимной поддержки и сотрудничества.

1. Принцип самооценности личности ориентирует на признание уникальности и неповторимости каждого субъекта взаимодействия и необходимости понимания и учета этого в образовательном процессе.
2. Принцип толерантности предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и событий, позитивность общего фона отношений.
3. Принцип субъектности предполагает возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента (154, с. 18). Успешность учения и интерес к нему неразрывно связаны с осмысленностью учения, то есть с тем, что объективный смысл учения приобретает для студентов и субъективный смысл. Интерес к учению выражает непосредственную потребность познавательного овладения учебным предметом. Важным условием развития субъектной позиции является наличие мотивации достижения, оказывающей общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, мобилизующей творческие силы личности на поиск и решение познавательных задач. Мотивация достижения внешне выражается через стремление личности иметь определенную репутацию, получить признание в глазах окружающих людей, честолюбие, престиж. Внутренний характер мотивации достижения проявляется в оценивании личностью своих достижений с точки зрения преодоления трудностей, собственного роста и развития (154, с. 19).

4. Принцип интерактивной конгруэнтности отражает взаимную заинтересованность и активность контактирующих сторон в согласовании целей и смыслов взаимных действий; в координации средств и способов достижения целей и достижения взаимопонимания как формирования единого смыслового поля участников взаимодействия.
5. Принцип взаимной поддержки и сотрудничества предполагает принятие решений и осуществление деятельности в сотрудничестве, партнерстве, сотворчестве, а не единолично. Условием успеха каждого студента группы является успех остальных в процессе обмена учебной информацией с позиций равноправных партнеров, т.е. общение должно быть организовано как диалогическое. К. Роджерс выделил основные условия диалогического общения: естественность и спонтанность в выражении чувств; положительное отношение к другим людям и к самому себе; эмпатическое понимание партнера по общению (139, с. 222-235.).

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований и результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили спроектировать **педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов**. Обратимся к их описанию.

Необходимо сформировать *установку на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и окружающим, которая создаст психологически комфортный микроклимат*, обеспечивающий динамику развития социально-личностных компетенций студентов. Анализ психолого-педагогической литературы и наблюдения за реальным образовательным процессом показали, что личностное развитие студентов и межличностные взаимоотношения зависят от микроклимата академической группы. Т.Г. Браже выделяет психологическую комфортность как один из ведущих принципов при любом способе обучения (37, с. 46). Под микроклиматом мы, вслед за П.М. Пидкасистым, понимаем сложившиеся в

группе взаимоотношения, самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность нахождения в ней. Опросы на констатирующем этапе показали, что студенты не всегда комфортно чувствуют себя в пространстве академической группы, испытывают чувство неуверенности и даже страх. Согласно А. Маслоу (217), потребность в безопасности, т.е. чувство уверенности, избавление от страха и тревоги, является одной из базовых человеческих потребностей и в пирамиде потребностей находится на втором месте после физиологических, таким образом, безопасность пространства академической группы, комфортность нахождения в ней будет играть ведущую роль при организации учебного взаимодействия.

Другим условием мы проектируем *ценностно-смысловое согласование всех членов академической группы*: группа договаривается о своде правил поведения и общения в группе, условия которого выполняются каждым членом группы, основное из правил - условием успеха каждого студента группы является успех остальных. Данное педагогическое условие помимо регуляции общения, связано с категориями интегративности и референтности группы. Каждый член группы принимает общие нормы и эталоны поведения, что приводит к осознанию своей принадлежности к группе, осознанию пространства группы как «своего». В то же время при интериоризации групповых норм формируется активная субъектная позиция студентов. В § 1.3 мы уже говорили о том, что наиболее часто встречающейся формой работы в вузе является индивидуальная, но даже при групповых и коллективных формах работы каждый член академической группы несет ответственность только за себя, оцениваются только индивидуальные достижения. Согласно методологии кооперативного обучения оценка складывается из суммы общих и индивидуальных достижений, что ведет к необходимости сотрудничать и согласовывать свои усилия, повышает ответственность членов группы за общую работу и ее результат, ведет к большей групповой сплоченности. В процессе сотрудничества студенты

академической группы разовьют свои социально-личностные компетенции. Студенты активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, с позиций равноправных партнеров. Взаимодействие напрямую осуществляется только в процессе общения, и общение является одной из ведущих потребностей в студенческом возрасте, все это обуславливает необходимость увеличения времени активного общения студентов друг с другом и организации процесса общения в академической группе как диалогического. Кроме того, общение обладает большим обучающим эффектом, так как при максимальном слиянии общения и обучения общение выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом при одновременном всестороннем личностном развитии. Г.И. Китайгородская вводит в этой связи термин «обучающее общение» (88; 217).

Активная субъектная позиция в деятельности связана с отношением к учебной деятельности, собственной личности и рассматривается как осознанное предпочтение самостоятельного построения, управления своей деятельностью. В учебной деятельности задаются ориентиры учебной активности, создаются возможности понять себя и проявить себя в учебной деятельности, возможности активного присоединения. Поэтому следующим педагогическим условием выступило *делегирование студентам роли со-организаторов учебного взаимодействия в академической группе*, саморегуляция студентами учебного взаимодействия.

В партнерском обучении студент освоит роль активного субъекта общения, равного партнера общения. Партнерству присущ иной тип отношений по сравнению с субъект-объектным обучением: преподаватель и студент равны в своей психологической позиции. Они в равной степени субъекты своих потребностей, мотивов, желаний, суждений и способов деятельности. Формирование у студентов позитивного отношения к собственному учению, развитие у них навыков адекватной самооценки, укрепление доверия к себе как обучающемуся и собеседнику выводит его на

поиск своих способов деятельности и на доверие к себе в использовании своих путей познания (52, с. 50 – 53). Переход на партнерский тип отношений позволит перенести центр напряжения в обучении с отношений «преподаватель-студент» на деятельность. В партнерстве речь идет об уважении, которое есть отношение принятия: партнер по деятельности принимается таким, какой он есть, принимаются его мотивы, потребности, желания, суждения, чувства и способы его деятельности. Важна сама деятельность и ее результаты. Уважение и принятие есть тип двусторонних отношений, называемый партнерством.

Разработка **критериев сформированности социально-личностных компетенций студентов** осуществлялась на основе анализа психолого-педагогической литературы, личного педагогического опыта автора, теоретических положений менеджмента, социальной психологии и педагогики сотрудничества и позволила выделить 2 основных критерия:

- переход студентов на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций, показателем чего является: гуманистическая направленность личности студентов, достаточный уровень коммуникативной компетентности личности студентов, способность к рефлексии и эмпатии);
- эффективное межличностное взаимодействие в академических группах (психологически комфортный микроклимат и благоприятная атмосфера для взаимодействия студентов в группе).

Таким образом, **показателями уровня сформированности социально-личностных компетенций** являются:

- гуманистическая направленность личности, характеризующаяся доминированием устойчивых мотивов, отражающих потребности, интересы, гуманистические ценности и идеалы и побуждающих личность реализовывать их на поведенческом уровне. Данный показатель не имеет численного выражения, поэтому для

подтверждения полученных результатов использовалась методика определения ценностных ориентаций М. Рокича;

- эмпатия и эмпатийное поведение, отражающие способность студента к диалогическому общению и пониманию собеседника. Эмпатическое понимание партнера по общению К. Роджерс выделил в качестве одного из условий диалогического общения;

- коммуникативная компетентность личности, характеризующаяся тем, что студент стремится к установлению отношений сотрудничества с другими, способен определять уровень их информированности, симпатии и антипатии, владеет нормами литературного языка, следует этическим нормам поведения. Коммуникативная компетентность личности базируется на гуманистических качествах и выступает одним из необходимых условий эффективности организации учебного взаимодействия;

- рефлексия, демонстрирующая способность студента анализировать свою деятельность и поступки других людей, определять причины и следствия своих действий. Рефлексия – имеет большое значение при включении студентов в процесс организации учебного взаимодействия, при этом студенты получают возможность саморегуляции учебного взаимодействия (это повышает его эффективность, так как студенты не только более заинтересованы во взаимодействии, но и могут устранить ситуации, вызывающие психологический дискомфорт);

К показателям, характеризующим эффективность межличностного взаимодействия в академической группе, относятся:

- групповая сплоченность, демонстрирующая ощущение принадлежности студентов к академической группе (реализация общих целей, правил и нравственных установок). Поскольку организация учебного взаимодействия была основана на гуманистических взаимоотношениях и диалогическом общении, все студенты академических групп постепенно начинали разделять гуманистические

принципы (перечисленные выше). Данный показатель отражал, насколько сплотилась академическая группа за время участия в экспериментальном обучении и насколько студенты разделяют общие гуманистические ценности;

- благоприятный психологический климат, характеризующийся психологически комфортным и безопасным для каждого студента межличностным взаимодействием в данной группе, т.е. взаимодействием, основанным на диалогическом общении в группе и продуктивном сотрудничестве студентов друг с другом. Психологический климат (или микроклимат) и его составляющая психологическая атмосфера группы выступали системообразующим фактором, стимулирующим развитие социально-личностных компетенций студентов, так как данный показатель отражает то, как чувствует себя каждая личность в коллективе, насколько для нее психологически комфортно межличностное взаимодействие в данной группе. Развитие социально-личностных компетенций студентов невозможно, если часть студентов академической группы ощущают страх и неуверенность при нахождении в данном сообществе;

- благоприятная психологическая атмосфера, свидетельствующая об общем благоприятном групповом эмоциональном состоянии и являющаяся составляющей психологического климата.

Прогнозируемый результат реализации модели и программы экспериментального обучения - высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций студентов.

Все вышесказанное можно объединить в единую теоретическую модель развития социально-личностных компетенций студентов, представленную ниже (рис. 5, с. 95).

На основе теоретической модели развития социально-личностных компетенций студентов была создана программа экспериментального обучения, предполагавшая 4 этапа: мотивационно-установочный,

ориентировочный, этап гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе и рефлексивно-оценочный этап. Каждый из этапов проектировался для решения определенных задач, которые определяли содержание этапа и формы обратной связи со студентами групп.



Рис. 5. Теоретическая модель развития социально-личностных компетенций студентов

Прокомментируем каждый из этапов программы экспериментального обучения:

I. Мотивационно-установочный этап.

Задача I-ого этапа - создание у студентов психологической установки на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и окружающим, с помощью чего в группе создается психологически комфортный микроклимат. Под психологической установкой мы, вслед за Д.Н. Узнадзе, понимаем целостную направленность субъекта деятельности в определенную сторону на определенную активность.

Содержание учебного материала на данном этапе характеризуется выраженной мотивационной направленностью, используются метод эвристической беседы, метод демонстрации, эстетическое оформление аудитории и учебного материала. Целесообразным представляется использование метода эвристической беседы, который В.М. Бродис определяет как метод, при котором преподаватель вместо изложения учебного материала в готовом виде подводит обучающихся к "переоткрытию" теорем, их доказательств, к самостоятельному формулированию определений, к составлению задач.

В качестве *форм обратной связи* и для контроля сформированности психологической установки на I-ом этапе используются метод анкетирования, опрос, наблюдение и беседа.

II. Ориентировочный этап.

Задачей II-ого этапа является определение причин неудачного взаимодействия в группе и проведение их анализа.

Содержание: предполагается использование метода самооценивания своих способностей к взаимодействию и своего уровня сформированности социально-личностных компетенций при помощи анкетирования. Далее организуется семинар-круглый стол, на котором подводятся итоги и принимается свод правил поведения в группе. Затем на данном этапе

проводится подготовка тематического праздника. Эта подготовка служит примером того, как должно осуществляться эффективное межличностное взаимодействие в академической группе.

Формы обратной связи: каждый этап подготовки праздника подробно разбирается и анализируется, затем каждый студент напишет сочинение на тему «Умею ли я общаться с людьми», в котором проанализирует свои коммуникативные успехи и неудачи, свои впечатления от общения с одноклассниками.

III. Этап гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе.

На данном этапе ставится *задача* создания психологически комфортного микроклимата в академической группе и развития социально-личностных компетенций студентов.

Содержание: методы, направленные на развитие социально-личностных компетенций студентов, на гуманизацию межличностных взаимоотношений в академической группе и на создание психологически комфортного микроклимата в академической группе, такие как: учебная работа в творческих группах, моделирование социально-значимых ситуаций общения, дискуссии, ролевые игры, дидактические игры, метод проектов, методы кооперативного обучения, психогимнастические упражнения и элементы психологических тренингов, направленные на формирование эмпатии и эмпатийного поведения и на развитие рефлексии.

Формами обратной связи на данном этапе служат наблюдение, экспертная оценка, беседа со студентами, интервьюирование.

IV. Рефлексивно-оценочный этап.

На завершающем этапе *задачей* является оценка эффективности развития социально-личностных компетенций студентов.

Содержание: на данном этапе студенты проводят подготовку и презентацию проектов, и групповые мероприятия (Рождество, празднование дней рождения).

Формы обратной связи: обсуждение проектных работ, анкетирование и самоотчет в виде сочинения о том, что изменилось в собственной личности и в умении общаться за это время.

Программу экспериментального обучения мы представили в виде следующей таблицы:

Таблица 3

Программа экспериментального обучения студентов

Этап	Задачи	Методы	Содержание	Формы обр. связи
Мотивационно-установочный	Установка на диалогическое общение и на положительное отношение к себе и другим	<ul style="list-style-type: none"> • Эвристическая беседа на тему будущей профессии • Метод демонстрации • Эстетическое оформление аудитории и учебных материалов 	<ul style="list-style-type: none"> • Беседа «Мое представление о себе как о профессионале» • Прослушивание и обсуждение песни о будущей профессии • Обсуждение биографий Роберта Боша, Курта Тухольского, Генриха Гейне, Вольфганга Гёте 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкетирование • Опрос • Наблюдение • Беседа
Ориентировочный	Определение причин неудачного взаимодействия в группе и их анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Ролевая игра • Дискуссия по поводу причин неудачного взаимодействия • Семинар-круглый стол и принятие свода правил группы 	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка и проведение ролевой игры «Как и куда лучше путешествовать?» • Подготовка и проведение праздников Дня Эйнштейна, Дня Гёте 	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение протокола подготовки праздника • Сочинение «Умею ли я общаться с людьми»
Гуманизации межличностных взаимоотношений в группе	Создание психологически комфортного микроклимата в академической группе, развитие социально-личностных компетенций студентов	<ul style="list-style-type: none"> • Групповые и коллективные формы организации учебного взаимодействия • Методы кооперативного обучения • Психогимнастические упражнения и элементы психол. тренингов, направленные на формирование эмпатии и рефлексии 	<ul style="list-style-type: none"> • Составление стенгазеты «Наша группа представляется» • Участие в поисковой онлайн-игре «Одиссея» • Просмотр немецких фильмов «Солнце ацтеков», «Босиком по мостовой», «Эксперимент» 	<ul style="list-style-type: none"> • Самонаблюдение • Экспертная оценка • Беседа со студентами • Интервьюирование • Ведение «Дневника общения»
Рефлексивно-оценочный	Оценка уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов	<ul style="list-style-type: none"> • Презентация и обсуждение студенческих проектов • Самоотчет • Групповой анализ 	<ul style="list-style-type: none"> • Создание проектов • Совместное празднование Рождества и дней рождения в академических группах 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкетирование • Обсуждение результатов проектных работ студентов • Самоотчет

2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы.

Рассмотрим **формирующий** этап опытно-экспериментальной работы. Целью данного этапа стала проверка разработанной программы экспериментального обучения, основанной на теоретической модели и прогнозирующей развитие социально-личностных компетенций студентов благодаря целенаправленной организации учебного взаимодействия. В ходе экспериментального обучения использовались методы, направленные на развитие социально-личностных компетенций, гуманизацию межличностных взаимоотношений в академической группе: учебная работа в творческих группах, моделирование социально значимых ситуаций общения, дискуссии, ролевые игры, дидактические игры, метод проектов; методы кооперативного обучения; психогимнастические упражнения и элементы психологических тренингов, направленные на развитие эмпатии и рефлексии и др. Используемые методы были направлены на создание психологически комфортного микроклимата в академической группе – создание психологической установки на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и однокурсникам. Подтвердил свою эффективность такой прием, как принятие свода правил поведения и общения в группе, создание позитивной эмоциональной атмосферы в начале каждого занятия.

Реализация программы экспериментального обучения осуществлялась в течение 2 семестров учебного года в 4 этапа: мотивационно-установочный, ориентировочный, этап гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе и рефлексивно-оценочный этап.

I. Мотивационно-установочный этап.

Примером заданий, предлагаемых студентам на этом этапе, было обсуждение проблемы «Мое представление о себе как о профессионале». Обучающиеся в ходе дискуссии сами пришли к выводу о важности овладения способностью к межличностному взаимодействию (социально-

личностными компетенциями). Студенты в микрогруппах обсуждали, какими качествами должен обладать представитель той или иной профессии: политика или филолога (в зависимости от факультета). Будущие политики, например, прослушивали песню на немецком языке об этой профессии, после чего эта тема выносилась на общий пленум, составлялся собственный портрет профессии. Фрагмент учебного материала, использованного на занятии, вынесен в Приложение 1.

Студентам предлагалось изучить и прокомментировать биографии и примеры из жизни людей, отстаивавших гуманистические ценности, лежащие в основе способности личности к эффективному взаимодействию (Томас Манн, Курт Тухольский, Роберт Бош, Вольфганг Гёте). Пример отрывка из биографии К. Тухольского приведен в Приложении 1. Включаясь в обсуждение, высказывая свое мнение по поводу предлагаемой информации, обучающиеся погружались в новые для себя обстоятельства жизни других людей. Шла переоценка ценностей. Информация, пропущенная через сердце (личность) становилась знанием. После этого студенты были готовы к следующему этапу работы – ориентировочному.

II. Ориентировочный этап.

В начале II-ого этапа обучающимся давалось задание, которое было необходимо выполнить в микрогруппах, при этом в группы подбирались студенты, которые по наблюдениям исследователя избегали общения друг с другом. Для разных микрогрупп предлагались разные задания: например, одна и та же проблема «Как и куда лучше путешествовать?» решалась с точки зрения работника бюро путешествий; «автостопщика» со стажем; домохозяйки, отправляющейся в отпуск раз в год со всей семьей и др. Задачей другой группы было подготовить вопросы и возможные возражения. Такого рода упражнения требовали кооперации в группе. Подчеркнем, что в группах с низким уровнем сформированности социально-личностных компетенций студентов взаимодействие поначалу не всегда удавалось. Определялись причины неудачного взаимодействия, и проводился их анализ.

Использовался метод самооценки своих социально-личностных компетенций. Осознание значения необходимых для успешного взаимодействия качеств и свойств личности происходило на основе ретроспективного анализа ситуаций общения, которые соотносились с собственными обстоятельствами жизни и со своими коммуникативными возможностями.

Организация семинара-круглого стола, на котором подводились итоги и принимался свод правил поведения и общения в группе (подробнее о методах кооперативного обучения § 1.3) также вносила свою лепту в обучение студентов взаимодействию друг с другом.

Пример свода правил, принятых одной из академических групп:

- Каждый человек достоин уважения, поэтому я выслушаю каждого.
- В группе работают все.
- Помоги другому и ты поможешь себе.
- Не допускать «перехода на личности».
- Я несу ответственность за остальных в группе.

Подготовка тематического праздника (День Эйнштейна или День Гете) способствовала развитию социально-личностных компетенций студентов. Идея проведения Дня Эйнштейна обсуждалась всеми (а не спускалась сверху, т.е. исходила не от преподавателя), в режиме «мозгового штурма» собирались идеи от всех членов академической группы о том, как его можно организовать. Все идеи фиксировались. Далее общим голосованием выбиралась форма проведения – игра-викторина; были определены мероприятия, необходимые для проведения праздника; составлялся протокол подготовки праздника, в котором описывался процесс подготовки, давались характеристики удачного и неудачного взаимодействия, описывались чувства и переживания участников подготовки. Протоколы комментировались непосредственно после праздника членами академической группы в ходе дискуссии. В итоге студенты приобретали навыки анализа своих коммуникативных успехов и неудач, навыки рефлексии общения с

одногоруппниками. В конце ориентировочного этапа студенты написали сочинение-анализ на тему «Умею ли я общаться с людьми», в котором анализировали свои впечатления от общения с одногруппниками и делали для себя выводы, каких качеств и свойств личности в межличностном взаимодействии им не хватает, эти качества и свойства развивались на следующем этапе.

III. Этап гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе.

Следующим этапом обучения было непосредственное включение студентов в активное учебное взаимодействие. Основной задачей была гуманизация межличностных взаимоотношений, суть которой - в овладении субъект-субъектной моделью взаимодействия, т.е. в развитии социально-личностных компетенций.

Способом включения обучающихся в процесс организации учебного взаимодействия, делегирования им роли со-организаторов послужило ведение «Дневника общения» (см. Приложение 1). Биографические методы (225) используются в психологии как способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. В двадцатом веке начало развитию биографического метода в отечественной психологической науке положил Б.Г. Ананьев. Использование биографических методов предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, спонтанные и спровоцированные автобиографии, свидетельства очевидцев, дневники, письма и т. п.). В контексте данной диссертационной работы ведение дневника относится к биографическим методам и имеет следующие психологические функции: фиксация воспоминаний, катарсис, функция самопознания, функция замены друга, функция самовоспитания, компенсаторная и творческая функция (226). Дневник может использоваться как средство самовыражения и как прием активной концентрации внимания и воли; он приучает человека фиксировать события своей жизни и

размышлять над ними; служит для развития самооценки; способен дать представление о динамике развития психологического состояния человека; содействует анализу деятельности и составлению полной программы по совершенствованию собственной личности. Доктор А. Прогофф (227), американский социальный работник и психотерапевт, ученик К. Юнга предложил подход, который он называл «гуманистической глубинной психологией». Прогофф разработал эффективный метод психологической самопомощи – «структурированный дневник», упражнения которого служат опорой для самоисследования, при этом развивается восприимчивость к собственным переживаниям и личность настраивается на диалогическое восприятие жизни.

В нашем исследовании был введен в практику структурированный «Дневник общения», в котором описывались события и общение в группе, и проводилась рефлексия собственного участия, для того, чтобы создать условия для индивидуальной работы студентов над собственной личностью, целенаправленной саморегуляции студентами учебного взаимодействия и осуществлении внутренней работы по принятию себя и других. В рамках гуманистической психологии и транзактного анализа (Э. Берн, Т. Харрис, Д. Робертс, К. Роджерс и др.) утверждается, что человеку для ощущения психологического благополучия необходимо осознавать следующее: «Я – хороший, со мной все в порядке», и «Ты – хороший, с тобой тоже все в порядке». На этом положении основаны задания дневника. Установка на положительное отношение к себе и однокурсникам выступала в качестве одной из предпосылок создания психологически комфортного микроклимата в академической группе.

Дневник содержит методики психологической диагностики и их анализа, упражнения на рефлексия, эмпатию и активизацию диалогического общения; групповые проекты, направленные на гуманизацию межличностных взаимоотношений, с последующим их анализом.

Дневник включает в себя следующие задания (более подробно см. Приложение 1): 1) тест и анализ теста двадцати ответов М. Куна и Т. Макпартленда "Кто я?"; 2) сочинение-размышление о собственной личности; 3) задание в течение двух недель записывать и анализировать свое настроение, что на него повлияло, каким образом удается изменить свое настроение в лучшую сторону; 4) упражнение «Неприятный собеседник»; 5) тест и анализ теста «Определение ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э.Берну)»; 6) упражнение «Кто мне нравится и кто не нравится»; 7) групповой проект газета «Наша группа представляется»; 8) диагностику доброжелательности Кэмпбелла и ее анализ; 9) упражнение «Незнакомец»; 10) упражнение «Чужая компания»; 11) тест для определения своего типа темперамента и его анализ; 12) задание создать личный и групповой герб и девиз; 13) онлайн-игру «Одиссея»; 14) задание в течение двух недель фиксировать особенности своего общения с людьми; 15) задание вести протокол подготовки игры-викторины по немецко-говорящим странам; 16) упражнение «Решительный разговор»; 17) программу «новая жизнь»; 18) подготовку к общей дискуссии с другой академической группой по фильму «Эксперимент»; 19) таблицу чувств; 20) обсуждение стратегии сотрудничества; 21) рефлекссию понравившихся командных проектов; 22) задание «Вопросы Пифагора»; 23) сочинение «Что изменилось в моей личности и умении общаться за это время?».

Данная форма работы стимулировала: а) процесс самонаблюдения, студенты начинали фиксировать наблюдения за собственной личностью, за личностными особенностями других и соотносить их со своим поведением и собственным стилем общения; б) самоанализ, когда студенты учились рефлексировать по поводу своих поступков, слов и реакций; в) самоприказ, когда студенты учились ставить перед собой задачи, чтобы что-то изменить в структуре своей личности, развивать способность к общению и установлению взаимоотношений с другими людьми; г) самоотчет, когда студенты честно и искренне перед самими собой старались ответить, удалось

ли им измениться и стать лучше и чему они еще хотели бы научиться; д) самоодобрение, когда студенты оценивали, насколько хорошо они умеют общаться и выходить из конфликтных ситуаций, насколько хорошо они понимают других людей и умеют с ними взаимодействовать; е) самокритика, когда студенты по возможности объективно отмечали и признавали свои негативные стороны, анализировали, в чем они мешают плодотворно сотрудничать с другими и пытались наметить для себя путь самосовершенствования.

В рамках экспериментального обучения решалась задача создания психологически комфортного микроклимата в группе, создания установки на диалогическое общение (на мотивационно-установочном этапе) и на положительное отношение к себе и однокурсникам (на протяжении всего экспериментального обучения осуществлялось ведение структурированного «Дневника общения»; принятие свода правил поведения и общения в группе также было направлено на создание такой установки).

В начале каждого занятия создавалась позитивная эмоциональная атмосфера в академической группе, таким образом, изменялось само пространство группы и становилось возможным использовать методы активного обучения, основанные на модели субъект-субъектного взаимодействия. К таковым отнесены методы гуманизации межличностных взаимоотношений в группе и снятия стереотипов поведения, психогимнастические упражнения (на развитие внимания, межличностной чувствительности, срабатываемости группы, на использование невербальных средств общения) и др.:

1. Для создания позитивной атмосферы члены группы возвращались к обсуждению деталей свода правил поведения и общения и уточняли правила, которые действуют в этой группе, подчеркивая уважение к каждому человеку в группе и принцип сотрудничества (см. § 1.3).

2. Изменение пространственной и аудиовизуальной среды способствовало улучшению атмосферы (свободная расстановка стульев, эстетическое оформление аудитории и учебных материалов, тихая фоновая музыка и др.).

3. Игра «Передай доброе, ласковое слово». Задачей студентов было сказать каждому члену группы что-то приятное, подумать и назвать то, что им в этом человеке действительно нравится.

4. Операция «Доставь радость другому». Группа отмечала дни рождения каждого студента. Поздравление могло быть как устным, так и письменным, когда группа вывешивала небольшой плакат для именинника, где все члены группы писали, что им нравится в имениннике.

5. «Какой я сегодня и почему». В начале занятия каждый после пятиминутного размышления описывал свое настроение одним словом и кратко анализировал почему, например, «светлый, потому что хорошая погода и ярко светит солнце» или «кислый, потому что я не очень хорошо себя чувствую, наверное, простудился». В случае если кто-то не очень хорошо себя чувствовал, группа старалась улучшить его настроение, например, говоря ему комплименты. Как вариант, иногда студенты показывали свое настроение с помощью мимики и остальные угадывали.

6. Дерево. Преподаватель приносил на занятие проволочное дерево, на котором можно закреплять «листья». На каждом занятии кто-то один приносил такой «лист» из бумаги с картинкой и дарил его в подарок всей группе. При этом каждый стремился подарить что-то полезное, то, что понравится всей группе, на занятии студент подробно объяснял, почему он выбрал именно такой подарок.

7. Для создания позитивной эмоциональной атмосферы использовались элементы психологической разгрузки, например, чтение речевок и стихотворений с различным настроением или в различных ролях (злой, веселый, громко, шепотом, как ученик первого класса на выразительном чтении, с «набитым» ртом и т.п.), пение песен. Такие «маски» заданных ролей позволяли выйти за рамки привычного поведения.

8. Упражнение «Определи чувство» - студенты получали карточки с какой-либо эмоцией (радость, печаль, удивление, гнев, нетерпение, страх, беспокойство), поворачивались спиной к группе и невербально показывали эту эмоцию. Остальные пытались угадать.

9. Методика цветописи Л.Н. Лутошкина использовалась в качестве промежуточного контроля, а также в целях создания позитивной атмосферы, так как она означала проявление дружелюбия и интереса к каждому студенту группы. Обучающиеся выбирали цвет, с которым у них ассоциируется пребывание в данном коллективе и их ситуативное настроение.

Темы этапа гуманизации межличностных взаимоотношений и примеры упражнений и заданий по темам вынесены в Приложение 1. Занятия в рамках этих тем были ориентированы на повышение уровня коммуникативной компетентности, эмпатии и рефлексии, развитие гуманистической направленности личности, стимулировали самонаблюдение; каждая тема включала групповой проект, реализуемый всей академической группой. Они даны в переводе, однако занятия проводились на немецком языке по расписанию и в соответствии с учебным планом.

По итогам занятий в рамках данных тем, связанных со взаимоотношениями людей, отмечено повышение уровня коммуникативной компетентности, эмпатии и рефлексии обучающихся, поскольку работа студентов над групповым проектом осуществлялась членами всей академической группы и сплачивала группу. Однокурсники стали проявлять большой интерес друг к другу, чуткость и внимательность. Студенты осознавали, что их объединяет не только учебная деятельность, но и некая духовная общность, родство душ, которое стало возможным не только благодаря приобщению к единому информационному полю, но и благодаря разделяемым с некоторых пор ценностям, таким как: порядочность, бескорыстие, увлеченность предметом, доброжелательное отношение к людям, желание прийти на помощь, чувство локтя, ответственность и др. Новому поколению студентов неизвестны такие понятия, как коллективизм и

такие поговорки, как «Один за всех, а все за одного», «Один – в поле не воин», «Сам погибай, а товарища выручай».

Современные студенты разобщены, многие из них работают, совмещая учебу с работой нередко по специальности, а чаще выполняя некие обязанности, не связанные с будущей профессией. Именно поэтому предлагаемые нами упражнения и задания поначалу казались нашим испытуемым некоторого рода развлечением.

Однако, по мере развития социально-личностных компетенций студенты включались в игровую деятельность, понимая, что это, в конечном итоге, тренинг личностного роста, который, безусловно, будет полезен в будущей профессиональной деятельности. Молодые люди стали понимать, что работа в команде также требует мастерства и особой тренировки.

Кроме учебы в рамках формального образования, использовался ресурс неформального образования. Проводились заседания фильм-клуба для желающих на немецком языке (работа с немецкими фильмами), которые также включали инсценировку ситуаций, ролевые игры, такие встречи, воспроизводящие реальные жизненные ситуации, позволяли экспериментировать с материалом и проверить свои способности и умения общаться с людьми. По работе с немецкими фильмами было выпущено методическое пособие.

На основе метода наблюдения, экспертной оценки, беседы со студентами, интервьюирования установлена позитивная динамика процесса развития социально-личностных компетенций студентов.

IV. Рефлексивно-оценочный этап.

На завершающем этапе проводилась оценка эффективности развития социально-личностных компетенций студентов. На данном этапе студентами проводилась подготовка и презентация проектов и групповые мероприятия (Рождество, празднование дней рождения) по выбору с последующим коллективным обсуждением, в ходе которых студенты использовали и проявляли свои улучшившиеся коммуникативные способности и навыки

взаимодействия в группе. Во время обсуждения студенты анализировали, каким образом взаимодействие протекало на этот раз, и изменились ли взаимоотношения в группе.

В качестве контрольного задания было предложено написать сочинение-самоотчет о том, что изменилось в собственной личности и в умении общаться за период участия в экспериментальном обучении.

В процессе экспериментального обучения модель развития социально-личностных компетенций студентов потребовала дополнения и уточнения, обогатилась новым содержанием и может быть представлена в виде единой схемы (рис. 6, с. 110).

Подводя итог эмпирическому исследованию, подчеркнем, что методами беседы и наблюдения мы зафиксировали позитивное изменение психологического микроклимата в академических группах, повышение уровня самооценки, снижение тревожности, рост активности и самостоятельности обучающихся. Учиться студентам стало приятнее и легче, исчезли страх перед ошибками и осуждением одноклассников, напряженность, нежелание участвовать в жизни группы, неловкость, смущение. Студенты стали более уверенными в себе и более общительными.

Методы кооперативной работы обусловили сплоченность группы, развитие способности работать в команде. У студентов наметилась тенденция к анализу своих действий, слов и поступков, отношение друг к другу стало более доброжелательным. В беседе, студенты отмечают, что у них появилась потребность общаться друг с другом.

Ретроспективный анализ позволяет констатировать изменение отношения студентов к собственным трудностям в общении.



Рис. 6. Поликомпонентная модель развития социально-личностных компетенций студентов.

От обвинения других студенты, которые прежде мало задумывались над своей ролью в общении, обвиняли в собственных неудачах других людей, избегали трудных ситуаций или не встречались с ними, переходили к восприятию своих конкретных недостатков, что являлось предпосылкой преодоления трудностей общения. Аналогичные перемены происходили и в случае самообвинения. Естественно, у разных студентов изменения в восприятии других людей происходили индивидуально и в неодинаковой степени, но общая тенденция прослеживалась достаточно отчетливо.

Те испытуемые, которые до экспериментального обучения видели свои конкретные недостатки, но не могли с ними справиться и терпели неудачи в значимых ситуациях общения, поверили в свои силы, получили возможность попробовать новые способы поведения в трудных ситуациях.

В ходе экспериментального обучения анализировались типичные ошибки вступления в контакт, ведения беседы, слушания партнеров, выхода из контакта, разрешения возникающих конфликтов, восприятия другого человека, оценки собственных чувств и действий. Участники экспериментальной выборки имели возможность сравнить свое поведение с поведением других людей в аналогичной ситуации; узнать, как их воспринимают остальные члены группы; встать в непривычные для себя позиции: взрослого, родителя, руководителя. Все это поменяло восприятие самих ситуаций общения и причин трудностей. Во многом изменилось отношение испытуемых к себе и к другим.

Фрагменты сочинений студентов, приводимые ниже, свидетельствуют об изменившихся взаимоотношениях в их академической группе и об итогах работы над собственной личностью. В качестве иллюстрации приведем несколько мнений испытуемых:

1. «...Благодаря интенсивным и разнообразным творческим заданиям наша группа стала ближе, занятия стали проходить веселее и интереснее. Я много нового узнала о своих одноклассниках, а также о самой себе»;

2. «...Я стал задумываться о себе и о других людях. Мне кажется, что теперь я лучше понимаю мотивы поступков людей. Мне хочется общаться с другими и хочется проникнуть в их внутренний мир...»;

3. «...Я очень многому научилась за это время. Полученные знания я стараюсь применять на практике, думаю, что я стала успешнее общаться с людьми»;

4. «...В нашей группе теперь более терпимые и дружеские отношения. Мне приятно приходить в такую группу и видеться с друзьями»;

5. «...любой человек для меня ценен и интересен...»;

6. «...Я не знала, что другие именно так меня воспринимают. Мои представления о других также во многом оказались неправильными. Я осознала свои ошибки и постараюсь теперь по-другому относиться к людям, а они, думаю, будут по-другому относиться ко мне».

Методом наблюдения была зафиксирована положительная динамика процесса установления взаимоотношений и общения в группе, т.е. повышение уровня сформированности социально-личностных компетенций студентов. Для подтверждения данного результата, была проведена итоговая диагностика, которая осуществлялась на **контрольном** этапе. Целью данного этапа опытно-экспериментальной работы была проверка эффективности реализации программы экспериментального обучения с помощью методов математической статистики. В содержание этапа входила повторная диагностика с использованием того же комплекса методик. Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, были подвергнуты математическому анализу с целью выявления наличия или отсутствия достоверных различий между контрольной и экспериментальной выборками.

Был проведен сравнительный анализ показателей эффективности развития социально-личностных компетенций у испытуемых контрольной выборки до и после экспериментального обучения с использованием t-критерия для связанных выборок (табл. 4).

Динамика изменения показателей сформированности социально-личностных компетенций у испытуемых контрольной выборки до и после обучения (n = 31)

Уровень сформированности социально-личностных компетенций

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости* p < 0,05
	до обучения	после обучения		
Коммуникативная компетентность	6,89	6,92	- 0,426	0,673
Эмпатия	51,81	52,03	- 0,839	0,408
Рефлексия	4,8	4,8	0	1

*Под уровнем значимости подразумевается наличие или отсутствие достоверных различий между показателями; различие считается значимым, если показатель $p < 0,05$.

Характеристики межличностного взаимодействия в академических группах

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости p < 0,05
	до обучения	после обучения		
Групповая сплоченность	9,74	9,83	- 1	0,325
Психологический климат	12,97	13,97	- 1,98	0,056*
Атмосфера в группе	58,26	58,9	- 1,96	0,06*

* Выявлены значимые сдвиги.

Были выявлены значимые сдвиги по показателям «психологический климат группы» и «атмосфера группы», что, вероятно, связано с тем, что студенты контрольной выборки, в которой не проводилось экспериментальное обучение, в ходе процесса обучения общались друг с другом, лучше узнавали своих одногруппников, что и привело к определенному улучшению психологического климата и атмосферы.

На основе сравнительного анализа показателей сформированности социально-личностных компетенций у испытуемых экспериментальной выборки до и после экспериментального обучения с использованием t-критерия для связанных выборок были получены значимые изменения по всем показателям (табл. 5).

Динамика изменения показателей сформированности социально-личностных компетенций у испытуемых экспериментальной выборки до и после экспериментального обучения (n = 31)

Уровень сформированности социально-личностных компетенций

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
	до обучения	после обучения		
Коммуникативная компетентность	7,14	7,65	- 4,75	0,0001
Эмпатия	51,10	57,58	- 6,07	0,0001
Рефлексия	4,61	5,87	- 5,93	0,0001

Характеристики межличностного взаимодействия в академических группах

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
	до обучения	после обучения		
Групповая сплоченность	9,19	13,94	- 9,98	0,0001
Психологический климат	11,52	27,52	- 9,81	0,0001
Атмосфера в группе	56,45	70,61	- 6,37	0,0001

По параметру «коммуникативная компетентность» динамика показателей наблюдалась, в основном, в рамках одного уровня (выделяют следующие уровни коммуникативной компетентности - высокий, средневысокий, средний, средненизкий, низкий). Переход с одного уровня коммуникативной компетентности на более высокий произошел приблизительно у 26 % испытуемых экспериментальной выборки, причем коммуникативная компетентность испытуемых повышалась только до следующего уровня, роста на два и более уровней выявлено не было. Это объясняется тем, что программа экспериментального обучения не содержала отдельного когнитивного блока структуры коммуникативной компетентности личности студента. В ходе экспериментального обучения внимание уделялось поведенческим и эмоциональным проявлениям коммуникативной

компетентности студентов, тесно связанным с эмпатией, рефлексией, гуманистической направленностью личности.

По параметру «эмпатия» рост показателей наблюдается в основном на среднем уровне (выделены следующие уровни эмпатии – очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий). На высокий уровень эмпатии перешли те испытуемые, которые до начала экспериментального обучения находились на границе среднего и высокого уровней. Вместе с тем, в целом наблюдается положительная динамика показателей.

У 19 % испытуемых экспериментальной выборки при первичной диагностике был выявлен низкий уровень рефлексии (выделяют высокий, средний и низкий уровни рефлексии). Итоговая диагностика выявила, что у этих испытуемых уровень рефлексии вырос до среднего; несомненный рост показателей наблюдается также и у остальных испытуемых экспериментальной выборки.

При исследовании данных по параметру «групповая сплоченность» итоговая диагностика подтвердила включенность каждого испытуемого в общегрупповые мероприятия и положительное к ним отношение, что в целом свидетельствует о позитивном влиянии программы экспериментального обучения.

При исследовании данных по параметрам «психологический климат» и «психологическая атмосфера» после проведения экспериментального обучения установлена позитивная динамика внутригрупповых отношений в экспериментальной выборке. Это было подтверждено методом наблюдения за реальным педагогическим процессом. При исследовании показателя «психологический климат» до начала экспериментального обучения некоторые студенты отметили пункт «Коллектив невозможно поднять на совместное дело» как характеризующий климат в их академической группе, после проведения экспериментального обучения студенты уже чаще отмечали противоположный по смыслу пункт «Коллектив быстро откликается, если нужно сделать полезное дело». При исследовании

психологической атмосферы в академической группе до начала экспериментального обучения встречались такие ответы как «равнодушие», «отсутствие сотрудничества», «холодность», «скука», при итоговой диагностике таких ответов выявлено не было.

Был проведен сравнительный анализ показателей эффективности развития социально-личностных компетенций по всем параметрам в контрольной и экспериментальной выборках по итогам экспериментального обучения (табл. 6).

Таблица 6

Достоверность различий показателей сформированности социально-личностных компетенций у испытуемых ЭГ и КГ после экспериментального обучения (n = 31)

Уровень сформированности социально-личностных компетенций

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
	ЭГ	КГ		
Коммуникативная компетентность	7,65	6,92	3,15	0,003
Эмпатия	57,58	52,03	2,24	0,029
Рефлексия	5,87	4,8	2,65	0,010

Характеристики межличностного взаимодействия в академических группах

Этапы и показатели Параметры	Значение		t-критерий	Уровень значимости $p < 0,05$
	ЭГ	КГ		
Групповая сплоченность	13,94	9,84	5,26	0,0001
Психологический климат	27,52	13,87	4,9	0,0001
Атмосфера в группе	70,61	58,90	4,1	0,0001

Как показывают вышеприведенные данные, достоверно значимые различия были получены по всем параметрам. Особенно значимые различия были получены по параметрам, касающимся межличностных взаимоотношений в группе – «групповая сплоченность», «психологический климат» и «атмосфера в группе» – $p = 0,0001$, что вполне закономерно, так как экспериментальное обучение было направлено на гуманизацию

межличностных взаимоотношений и на активизацию диалогического общения в академических группах, студенты лучше узнали своих одногруппников и научились работать с ними как равноправные партнеры, в группах создавался психологически комфортный микроклимат. Наблюдаются значимые различия по показателям «коммуникативная компетентность», «эмпатия» и «рефлексия», студенты экспериментальной выборки стали более толерантны в общении, стали задумываться о своих успехах и неудачах в общении, стараются вникать в чувства собеседника. Наблюдения за учебным процессом подтверждают эти результаты, у студентов экспериментальной выборки наблюдаются проявления эмпатийного поведения по отношению к своим одногруппникам и направленность на диалогическое общение. В экспериментальной выборке количество испытуемых с гуманистической направленностью личности составляет 84 %, в контрольной - только 26 %; количество испытуемых с эгоцентрической направленностью в экспериментальной выборке – 13 %, в контрольной – 64,5 %; с социоцентрической в экспериментальной – 3 %, в контрольной – 9,5 % (рис. 7).

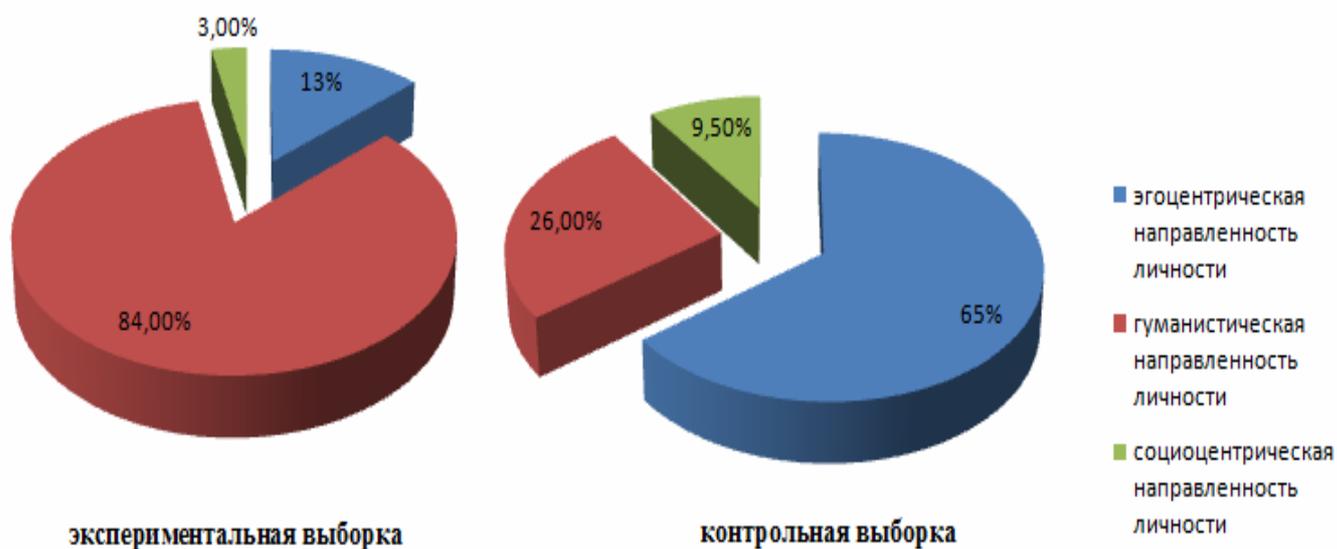
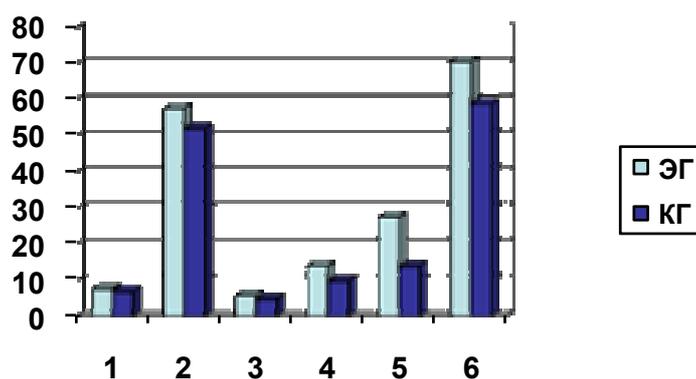


Рис. 7. Направленность личности испытуемых в экспериментальной и контрольной выборках после экспериментального обучения

Как следует из приведенных данных, у 16 % испытуемых экспериментальной выборки направленность личности по-прежнему осталась

не гуманистической, однако у этих испытуемых все же изменились ценностные ориентации. Они уже не ставят на первое место в списке терминальных ценностей «материально обеспеченную жизнь», а указывают такие ответы как «активная деятельная жизнь», «жизненная мудрость», «здоровье», в списке инструментальных ценностей часть из этих испытуемых назвала «честность», из чего можно сделать вывод о том, что эти испытуемые уже в большей степени ориентированы на человеческие взаимоотношения и общение, хотя по-прежнему велико количество таких ответов, как «независимость».

Из всего вышеприведенного можно сделать вывод о положительном влиянии экспериментальной программы на развитие социально-личностных компетенций студентов экспериментальной выборки. Графически эти данные можно представить следующим образом:

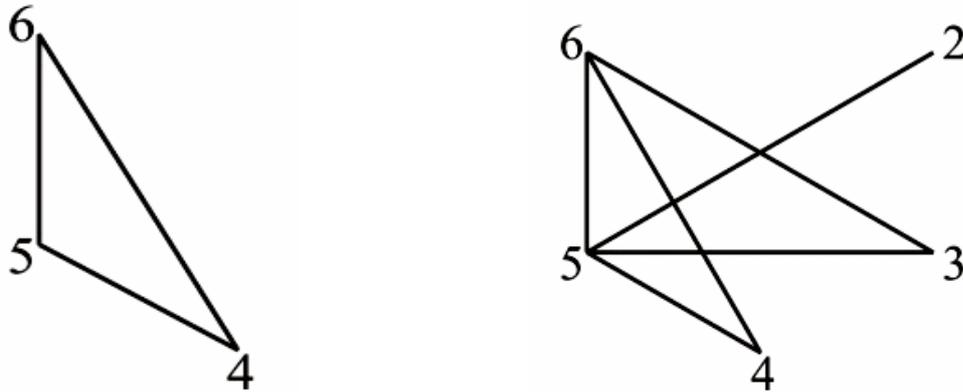


1 – коммуникативная компетентность, 2 – эмпатия, 3 – рефлексия, 4 – групповая сплоченность, 5 – психологический климат, 6 – атмосфера в группе

Рис. 8. Достоверность различий показателей сформированности социально-личностных компетенций ЭГ и КГ после экспериментального обучения (n = 31)

Также решено было провести корреляционный анализ, под таким анализом понимается комплекс методов статистического исследования взаимозависимости между переменными, связанными корреляционными отношениями. Корреляционный анализ является одним из основных методов статистической обработки эмпирического материала в прикладных психодиагностических исследованиях.

Был проведен корреляционный анализ между изучаемыми показателями у испытуемых экспериментальной выборки до и после проведения экспериментального обучения с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона (Pearson) (рис. 9).



До экспериментального обучения

После экспериментального обучения

Условные обозначения:

————— — Сплошная линия свидетельствует о прямой зависимости между показателями.

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1 – коммуникативная компетентность | 4 – групповая сплоченность |
| 2 – эмпатия | 5 – психологический климат |
| 3 – рефлексия | 6 – атмосфера в группе |

Рис. 9. Схема корреляционных связей между показателями до и после экспериментального обучения

При содержательном анализе плеяды была учтена мощность и крепость плеяды. Наличие значимых связей между показателями, прочность и устойчивость связей между ними позволили оценить меру развития связей исследуемой структуры, а также определить системообразующие признаки внутри плеяды. При анализе корреляционной плеяды в экспериментальной выборке до проведения экспериментального обучения видно, что данная плеяда не является мощной, так как количество значимых связей между показателями невелико. Значимые корреляционные связи были получены между тремя показателями: 4, 5 и 6 (групповая сплоченность, психологический климат, атмосфера в группе), каждый из этих показателей имеет по две значимые связи, связей с остальными показателями не

выявлено. Анализ корреляционной плеяды в экспериментальной выборке до проведения экспериментального обучения однозначно свидетельствует о том, что система связей не развита.

С целью проверки данных был проведен корреляционный анализ между изучаемыми показателями у испытуемых экспериментальной выборки после проведения экспериментального обучения с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона (Pearson) (рис. 9). Значимые корреляционные связи в экспериментальной выборке после экспериментального обучения были получены по показателями 6, 5, 4, 3, 2. Ядром плеяды можно считать показатель 5 (психологический климат), так как значимых связей между показателем 5 и другими исследовавшимися показателями насчитывается четыре. Система связей между показателями плеяды несомненно более развита по сравнению с данными первичной диагностики в экспериментальной выборке.

В ходе контрольного этапа удалось доказать эффективность программы экспериментального обучения с помощью методов математической статистики. По данным наблюдения и беседы студенты экспериментальной выборки стали задумываться о своих успехах и неудачах в общении, стараться вникнуть в чувства собеседника. Зафиксировано эмпатийное поведение по отношению к своим одноклассникам, т.е. студенты постепенно переходили в позицию субъектов учебного взаимодействия. Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии программы экспериментального обучения на развитие социально-личностных компетенций студентов.

Выводы по второй главе.

Концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой, теории гуманистической психологии и гуманизации образования, идеи личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов, теория гуманистической диспозиции личности В.А. Ядова лежат в основе разработанной нами модели развития социально-личностных компетенций студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие принципы организации учебного взаимодействия в академической группе как фактора развития социально-личностных компетенций студентов: принцип самооценности личности; толерантности; субъектности; интерактивной конгруэнтности; взаимной поддержки и сотрудничества.

В качестве педагогических условий развития социально-личностных компетенций студентов были выделены: формирование установки на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и окружающим, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат, повышающий эффективность обучения и стимулирующий развитие социально-личностных компетенций студентов; осуществление ценностно-смыслового согласования всех членов академической группы: группа принимает свод правил поведения и общения, условия которого выполняются каждым студентом группы; включение каждого студента в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе путем ведения структурированного «Дневника общения», который способствует рефлексии собственного участия в событиях и общении в академической группе, тем самым, создаются условия для регуляции студентами учебного взаимодействия, для осуществления внутренней работы по принятию себя и других.

Выделено два основных критерия сформированности социально-личностных компетенций – переход студентов на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций и эффективное межличностное взаимодействие в академических группах. Данные критерии выражаются через: а) показатели сформированности социально-личностных компетенций: гуманистическая направленность личности; эмпатия и эмпатийное поведение; коммуникативная компетентность личности; рефлексия; б) показатели, характеризующие эффективность межличностного взаимодействия в академической группе: групповая сплоченность; благоприятный психологический климат; благоприятная психологическая атмосфера.

В основе программы экспериментального обучения - методы, направленные на развитие социально-личностных компетенций студентов, гуманизацию межличностных взаимоотношений и создание психологически комфортного микроклимата в академической группе, а также на становление субъектной позиции каждого студента: учебная работа в творческих группах, моделирование социально значимых ситуаций общения, дискуссии, ролевые игры, дидактические игры, метод проектов; методы кооперативного обучения; психогимнастические упражнения и элементы психологических тренингов, направленные на развитие эмпатии и рефлексии и др.

В рамках экспериментального обучения большое значение придавалось созданию психологически комфортного микроклимата в группе, для чего у студентов создавалась установка на диалогическое общение и на положительное отношение к себе и однокурсникам. Ведение структурированного «Дневника общения» и принятие свода правил поведения и общения в группе также направлены на формирование таких установок. Дневник содержит методики психологической диагностики и их анализа, упражнения на рефлексия, эмпатию и активизацию диалогического общения; групповые проекты с последующим их анализом. Помимо этого, в начале каждого занятия создавалась позитивная эмоциональная атмосфера в

академической группе, таким образом, изменялось само пространство группы и становилось возможным использовать более сложные методы, основанные на гуманистическом взаимодействии. Для этого использовались специальные методы гуманизации взаимоотношений в группе, такие как снятие стереотипов поведения, психогимнастические упражнения (на развитие внимания, межличностной чувствительности, срабатываемости группы, на использование невербальных средств общения) и др.

С целью определения эффективности программы экспериментального обучения, направленного на развитие социально-личностных компетенций студентов, была проведена диагностика с помощью комплекса следующих методик: методики по определению уровня коммуникативной компетентности (модифицированная методика Г.С. Трофимовой по определению уровня педагогической коммуникативной компетентности), диагностики уровня эмпатии по И.М. Юсупову, методики определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), модифицированной методики определения доминирующей личностной направленности по И.Д. Егорычевой, методики определения «ценностных ориентаций» личности (М. Рокич), методики определения индекса групповой сплоченности Сишора, методики определения психологического климата группы (Л.Н. Лутошкин), методики оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидпера.

Эффективность экспериментальной модели развития социально-личностных компетенций студентов доказана с помощью проведенного экспериментального обучения и подтверждается следующими результатами эксперимента:

- Студенты экспериментальной выборки перешли на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций (определено, что большая часть студентов группы обладает гуманистической направленностью личности, повысился уровень эмпатии, рефлексии и коммуникативной

компетентности студентов экспериментальной выборки); наблюдается позитивная динамика во взаимоотношениях и общении в академических группах – академические группы стали более сплоченными, в каждой группе был создан психологически комфортный микроклимат и благоприятная психологическая атмосфера.

- Данные сравнительного и корреляционного анализа подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют об эффективности экспериментальной программы обучения.

Данные экспериментального обучения позволяют утверждать, что нами были показаны пути, приемы и методы и создана функциональная программа для реализации процесса формирования социально-личностных компетенций студентов в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подписание Россией Болонского соглашения привело к пересмотру результатов образования и к проблеме ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза, к которым, помимо профессиональных, относятся также универсальные. Среди последних называют социально-личностные компетенции, т.е. способность будущего выпускника вуза жить в социуме, плодотворно общаться и взаимодействовать с окружающими, работать в команде, придерживаться определенных ценностных установок и действовать в соответствии с ними, что обуславливает необходимость формирования у студентов данного вида компетенций.

Целью настоящего исследования было выявление педагогических условий и создание модели развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе, их научное обоснование и проверка эффективности их реализации. Формулировка цели определила ряд задач, которые было необходимо решить для ее достижения.

В соответствии с первой задачей было проанализировано современное состояние проблемы развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе в научно-педагогической литературе. В результате учебного взаимодействия в академической группе было определено как взаимосвязанная совместная учебная деятельность обучающегося с преподавателем и другими обучающимися, в ходе которой выстраиваются и изменяются формы сотрудничества и общения и происходит познавательное и личностное развитие субъектов учебно-воспитательного процесса. Анализ педагогических публикаций позволил прийти к тому, что наибольшей эффективностью в познавательном и личностном развитии студентов обладают групповые и коллективные формы организации учебного взаимодействия, основанные на сотрудничестве и активном общении. Однако в научно-педагогической литературе не определены практические

пути и способы реализации модели развития социально-личностных компетенций студентов и созданной на ее основе программы экспериментального обучения. Отвечающей целям исследования представлялась такая организация учебного взаимодействия в академических группах, при которой студенты большую часть учебного времени были бы погружены в деятельность общения и сотрудничества. Было определено, что важную роль играет психологический микроклимат группы и делегирование студентам роли со-организаторов учебного взаимодействия.

В соответствии со второй задачей была создана поликомпонентная модель развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе и определены критерии сформированности социально-личностных компетенций студентов:

- переход студентов на более высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций, показателем чего является: гуманистическая направленность личности студентов, достаточный уровень коммуникативной компетентности личности студентов, способность к рефлексии и эмпатии);
- эффективное межличностное взаимодействие в академических группах (психологически комфортный микроклимат и благоприятная атмосфера для взаимодействия студентов в группе).

В соответствии с третьей задачей были выявлены и обоснованы педагогические условия развития социально-личностных компетенций студентов, основными из которых являются: формирование установки на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и окружающим, которая создает психологически комфортный микроклимат; осуществление ценностно-смыслового согласования всех членов академической группы.

В соответствии с четвертой задачей был определен и научно обоснован способ включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе - ведение структурированного

«Дневника общения», который создает условия для саморегуляции студентами учебного взаимодействия, осуществления внутренней работы по принятию себя и других.

В соответствии с пятой задачей на основе модели развития социально-личностных компетенций студентов была разработана программа экспериментального обучения, в основе которой лежали методы, направленные на развитие социально-личностных компетенций студентов, гуманизацию межличностных взаимоотношений в академической группе: организация групповых и коллективных форм учебного взаимодействия на принципах взаимной поддержки и сотрудничества; психогимнастические упражнения и элементы психологических тренингов, направленные на формирование эмпатии и эмпатийного поведения и на развитие рефлексии; методы, направленные на создание психологически комфортного микроклимата в академической группе – создание психологической установки на диалогическое общение в академической группе и на положительное отношение к себе и однокурсникам, принятие свода правил поведения и общения в группе, создание позитивной эмоциональной атмосферы в начале каждого занятия; ведение структурированного дневника общения.

Была проведена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности реализации программы экспериментального обучения и выявленных педагогических условий. Эффективность разработанной программы подтверждается следующими результатами эксперимента:

Во-первых, в экспериментальной выборке у студентов академических групп наблюдается позитивная динамика показателей сформированности социально-личностных компетенций: коммуникативной компетентности, эмпатии, рефлексии, гуманистической направленности личности.

Во-вторых, данные сравнительного и корреляционного анализа подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют об эффективности программы экспериментального обучения.

Таким образом, можно считать, что цель исследования достигнута, а задачи решены. В гипотезе исследования было высказано предположение о том, что процесс развития социально-личностных компетенций студентов будет эффективен, если создана и реализуется модель развития социально-личностных компетенций и выполняются следующие педагогические условия:

- целенаправленно организуется эффективное учебное взаимодействие в академической группе, в процессе которого между студентами устанавливаются отношения равноправного партнерства, взаимной поддержки и сотрудничества;
- определен способ включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе, способствующий становлению их субъектной позиции;
- у студентов формируется установка на диалогическое общение и на положительное отношение к себе и окружающим в контексте образовательного процесса, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат в академической группе.

Это предположение подтвердилось результатами корреляционного и сравнительного анализа экспериментальной и контрольной выборок после решения пятой задачи исследования. Таким образом, по результатам эксперимента можно констатировать, что гипотеза доказана.

Предметом дальнейшего исследования может послужить создание программы, содержащей отдельный когнитивный блок, направленный на формирование коммуникативной компетентности в контексте учебного взаимодействия в вузе; разработка комплексного междисциплинарного подхода к формированию социально-личностных компетенций студентов в условиях перехода на двухуровневую систему образования.

Результаты исследования вносят вклад в развитие теории высшего образования и в совершенствование учебно-воспитательного процесса высшей школы. Модель развития социально-личностных компетенций

студентов и созданная на ее основе программа могут быть использованы на курсах повышения квалификации преподавателей высшей школы, в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров. Дидактические материалы, разработанные в рамках исследования, могут найти применение в реализации современных федеральных образовательных стандартов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе, системах ВПО, ССО, НПО.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агавелян, Р. О. Формирование эмпатии у студентов – психологов : учеб. пособие / Р. О. Агавелян. – Челябинск : Челябин. гос. ун-т, 1998. – 66 с.
2. Алексашина, И. Ю. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы : учеб. пособие / И. Ю. Алексашина. – СПб. : СпецЛит, 1995. – 104 с.
3. Алексашина, И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение : практ. методология решения пед. задач. / И. Ю. Алексашина. – СПб. : СпецЛит, 2000. – 223 с.
4. Алексашина, И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования (гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем) : монография / И. Ю. Алексашина. – СПб. : Петрополис, 1997. – 153 с.
5. Алексеев, С. В. Педагогика окружающей среды, безопасности и здоровья человека: интерактивные образовательные технологии : учеб.-метод. пособие / С. В. Алексеев [и др.]. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 104 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Освита, 1991. – 111 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-ий Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
8. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2005. – 432 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

10. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Ананьев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
11. Артюхович, Ю. В. Обучение ценностям: аксиологический подход к проблеме образования [Электронный ресурс] / Ю. В. Артюхович // Вестник СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2003. – № 10. – Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/10/>.
12. Бабочкин, П. И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе / П. И. Бабочкин. – М. : Социум, 2000. – 176 с.
13. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55 с.
14. Бартоломей, А.А. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А. А. Бартоломей [и др.]. – М. : НИИВО, 1997. – 40 с.
15. Бездухов, А. В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студентов в процессе обучения в педагогическом университете : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Бездухов. – Самара, 2000. – 218 с.
16. Бездухов, В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
17. Белокрылова, Н. В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Белокрылова. – Ижевск, 2007. – 168 с.
18. Бехтерев, В. М. Проблемы развития и воспитания человека / В. М. Бехтерев. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
19. Блюмкин, В. А. Моральные качества личности (их сущность, структура, типология и особенности формирования в социалистическом

- обществе) / В. А. Блюмкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. – 186 с.
20. Блюмкин, В. А. Мир моральных ценностей / В. А. Блюмкин. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
21. Блюмкин, В. А. Нравственное воспитание / В. А. Блюмкин, Г. Н. Гумницкий, Т. В. Цырлина. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 142 с.
22. Бобрышов, С. В. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма: монография / С. В. Бобрышов ; под ред. Е. Н. Шиянова, С. В. Бобрышова. – Ставрополь : СКСИ, 2007. – 484 с.
23. Бовина, М. В. Общекультурные компетентности специалиста / М. В. Бовина // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема : материалы науч.-метод. сессии учеб.-метод. совета УдГУ. – Ижевск, 2007. – С. 56–59.
24. Богданова, О. А. Психолого-педагогические условия развития эмоционального взаимодействия педагога и учащихся : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Богданова. – СПб., 2008. – 199 с.
25. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 328 с.
26. Бодалев, А. А. Об одаренности человека как субъекта общения / А. А. Бодалев. // Мир психологии. – 1998. – № 4. – С. 274.
27. Бодалев, А. А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – СПб. : Речь, 2005. – 323 с.
28. Бодалев, А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань : РВШ МВД РФ, 1994. – 90 с.
29. Бойко, В. В. Оценка эмпатии личности / В. В. Бойко, О. А. Клиценко. – СПб. : Сударыня, 2002. – 32 с.

30. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1993. – С. 18–34.
31. Бордовская, Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : метод. рек. / Н. В. Бордовская. – СПб. ; Архангельск : ПГУ, 2003. – 72 с.
32. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
33. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса в вузе / Г. А. Бордовский // Ценности современного образования : регион. аспект / Сев.-зап. отд-ние РАО, ПГУ. – Архангельск, 2004. – С. 178–180.
34. Борисенко, С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Б. Борисенко. – Л., 1988. – 14 с.
35. Борытко, Н. М. Система профессионального воспитания в вузе : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко. – М. : АПКиППРО, 2005. – 120 с.
36. Боханова, Г. Ф. Влияние деятельностной направленности студентов на функционирование академических групп : автореф. дис. ... канд. соц. наук / Г. Ф. Боханова. – Н. Новгород, 2003. – 27 с.
37. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема : монография / Т. Г. Браже. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 156 с.
38. Братченко, С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 16 с.
39. Брим, Н. Е. Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Брим. – Ижевск, 2007. – 18 с.
40. Бурдуковская, Е. А. Личностное становление студента в социокультурной среде вуза / Е. А. Бурдуковская, А. А. Шумейко, Н. К. Щепкина. – Благовещенск : Амур. гос. ун-т, 2006. – 176 с.

41. Ванюшкина, Л. М. Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство: монография / Л. М. Ванюшкина. – СПб. : СПбГУПМ, 2003. – 224 с.
42. Варчев, А. Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Э. Варчев. – М., 2003. – 21 с.
43. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М : Ось–89, 1999. – 176 с.
44. Вершловский, С. Г. Воспитание активной позиции личности / С. Г. Вершловский. – Л. : Лениздат, 1981. – 144 с.
45. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
46. Виноградов, В. Л. Управление сплочением академических групп (педагогический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Л. Виноградов. – Казань, 1996. – 22 с.
47. Вилькеев, Д. Формировать отношение к жизни через отношение к знаниям / Д. Вилькеев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 70–71.
48. Вилюнас, В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
49. Витрук, Е. Е. Психолого-педагогические основания нравственного развития личности / Е. Е. Витрук // Вестник ТГПУ. Сер. Психология. – 2006. – Вып. 2 (53). – С. 39–47.
50. Волкова, О. Л. Научно-методологические аспекты личностно-ориентированной парадигмы образования в свете акмеологического подхода [Электронный ресурс] / О. Л. Волкова // Педагогический полилог. – 2006. – № 1/2. – С. 61. – Режим доступа: http://www.petropavl.kz/skoipkppk/pp_12_06/index.shtml.

51. Ворожцова, И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И. Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2000. – 344 с.
52. Ворожцова, И. Б. Самостоятельная работа студентов в партнерском обучении / И. Б. Ворожцова // Самостоятельная работа студентов : сб. материалов междунар. науч.-метод. конф. – Ижевск : Ижевск. полиграф. комбинат, 2004. – 268 с.
53. Ворожцова, И. Б. Школа культуры общения / И. Б. Ворожцова, В. Ю. Черезова, Н. А. Щенина. – Ижевск : Издательство Удмуртского университета, 2006. – 150 с.
54. Гагин, Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Ю. А. Гагин. – СПб. : Балт. пед. акад., 2000. – 222 с.
55. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. – М. : Институт педагогических инноваций РАО, 1995. – 103 с.
56. Газман, О. С. Система работы классного руководителя (классного воспитателя) / О. С. Газман, А. В. Иванов. – М. : «Классный воспитатель», 1991. – 61 с.
57. Гарибова, Л. В. Реализация культурологического подхода в преподавании иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] / Л. В. Гарибова // Вестник СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2007. – Вып. 5. – Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/10/>.
58. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1992. – 154 с.
59. Грибовский, М. В. Реформа высшей медицинской школы на рубеже 1920–1930-х годов [Электронный ресурс] / М. В. Грибовский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 141 – 152. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/>.

60. Гуманизация воспитания в современных условиях : сборник / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М. : УВЦ "Инноватор", 1995. – 115 с.
61. Гуманизация образования – императив 21 века : материалы межрегион. конф. Вып. 2 / науч. ред. И.А. Зимняя. – Н. Челны : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 160 с.
62. Гуманная педагогика – путь преобразования человека и мира : материалы пед. чтений по гуманной педагогике / отв. ред. вып. В.М. Кононов – Владивосток : МГУ им. адмирала Г. И. Невельского, 2005. – 189 с.
63. Гущина, Л. И. Диагностика проблем педагогического взаимодействия и определение способов их решения в деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Гущина. – СПб., 2007. – 140 с.
64. Данюшенков, В. С. Современные представления о социальном пространстве / В. С. Данюшенков, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.
65. Добрынина, Е. В. Формирование готовности студента – будущего преподавателя вуза к реализации воспитывающего обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Добрынина. – Самара, 2006. – 26 с.
66. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М. : Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
67. Дьяченко, В. К. Общие формы организации процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения / В. К. Дьяченко. – Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1984. – 184 с.
68. Егорычева, И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 264–277.
69. Загвязинский, В. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень: Изд-во Тюменск. ун-та, 1978. – 91 с.

70. Загвязинский, В. И. Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. – Свердловск : Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. – 183 с.
71. Запесоцкий, А. С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование / А. С. Запесоцкий. – СПб : Изд-во СПбГУП, 1996. – 320 с.
72. Запесоцкий, А. С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования? / А. С. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 45–60.
73. Захарченко, М. В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления : монография / М. В. Захарченко. – СПб. : СПбАППО, 2007. – 164 с.
74. Звенигородская, Г. П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя / Г. П. Звенигородская. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2002. – 117 с.
75. Зимняя, И. А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 с.
76. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 22 с.
77. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
78. Ильинский, И. М. Образование. Молодежь. Человек : статьи, интервью, выступления / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. – 560 с.
79. Кагерманьян, В. С. Оценка качества образовательных профессиональных программ ВПО и образованности выпускников. Перспективный подход [Электронный ресурс] / В. С. Кагерманьян //

- Проблемы научно-методического и организационного обеспечения единого образовательного пространства : тез. докл. всерос. конф. – М., 2001. – Режим доступа: http://old.sgu.ru/orgwork/docs/mat_vosp.doc.
80. Калинина, И. Ю. Гуманитаризация образования как новый тип мышления / И. Ю. Калинина // Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации : материалы науч.-метод. сессии. – Ижевск, 2008. – 275 с.
81. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
82. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 1999. – 336 с.
83. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики : учеб. пособие для вузов и ссузов / П. Ф. Каптерев ; отв. ред. А. А. Корольков. – СПб. : Алетейя, 2004. – 560 с.
84. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 256 с.
85. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. – 424 с.
86. Кибардина, М. П. Воспитание нравственной культуры студентов во внеучебной работе колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. П. Кибардина. – Киров, 2006. – 19 с.
87. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург: РИО ОГПИ, 1996. – 188 с.
88. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 1987. – 103с.
89. Коваль, С. А. Педагогика сотрудничества, коммунарская методика как интеллектуальное наследие в работе со студентами [Электронный ресурс] / С. А. Коваль // Коммунарское движение и педагогика

- сотрудничества: вчера, сегодня, завтра : межрегион. науч.-практ. конф. – Архангельск : Правда Севера, 2001. – 157 с. – Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/23/7/18?page=&print=1>
90. Колеченко, А. К. Развивающаяся личность и педагогические технологии : метод. рекомендации / А. К. Колеченко. – СПб : Изд-во СПб ун-та, 1992.– 103 с.
91. Кон, И. С. Дружба / И. С. Кон. – СПб. : Питер, 2005. – 330 с.
92. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаев. – М. : Academia, 2007. – 256 с.
93. Коханович, Л. И. Гуманизация образования и создание комфортной гуманитарной среды в вузе / Л. И. Коханович [и др.] // Система воспитания в высшей школе : обзор информации / НИИВО. – М., 1994. – Вып. 3. – 28 с.
94. Коханович, Л. И. Гуманизм – нравственная основа формирования личности студента / Л. И. Коханович, Л. П. Рябов // Система воспитания в высшей школе : обзор информации / НИИВО. – М., 1993. – Вып. 7. – 28 с.
95. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – С. 43–44.
96. Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением : монография / С. С. Куклина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.
97. Кульневич, С. В. Личностно-ориентированное воспитание: концепция, содержание, реализация : автореф. дис. ... д. пед. наук / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1995. – 44 с.
98. Кульневич, С. В. Педагогика личности : лекционно-практ. курс / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : ТЦ "Учитель, 1995. – 165 с.

99. Лебедев, О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы : метод. пособие для самоанализа управлен. проблем / О. Е. Лебедев. – СПб. : СпбАППО, 2006. – 96 с.
100. Леонов, Н. И. Основы конфликтологии : учеб. пособие / Н. И. Леонов. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2001. – 122 с.
101. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. ; Нальчик : Эль-фа, 1996. – 96 с.
102. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
103. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
104. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П. Ф. Лесгафт. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 1998. – 416 с.
105. Лисовский, В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России / В. Т. Лисовский. – СПб. : СПбГУП, 2000. – 489 с.
106. Лисовский, В. Т. Социальные изменения в молодежной среде [Электронный ресурс] / В. Т. Лисовский // Credo new. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/260/27/>.
107. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ч 1 / под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995. – 288 с.
108. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М. : ИКЦ Академкнига, 2003. – 332 с.
109. Лобыгин, А. Н. Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Лобыгин. – Ижевск, 2006. – 18 с.
110. Ляудис, В. Я. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор / В. Я. Ляудис. – М. : ИНИОН, 1992. – 50 с.

111. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 37–52.
112. Макарычева, Н. В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях гуманизации образовательного процесса педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Макарычева. – Киров, 2004. – 23 с.
113. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. – 156 с.
114. Манжелей, И. В. Конструктивное взаимодействие в физкультурном образовании [Электронный ресурс] / И. В. Манжелей // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 12. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/ТРФК/2004N12/ p24-27,39-42.htm>.
115. Маслоу, А. Г. Психология бытия / А. Г. Маслоу. – М. : Рефлбук, 1997. – 300 с.
116. Мотивация личности : сб. науч. тр. / отв. ред. А. А. Бодалев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1982. – 120 с.
117. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М. : Пед. общество России, 2001. – 320 с.
118. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
119. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
120. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
121. Новиков, А. М. Развитие отечественного образования : полемические размышления / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

122. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Электронный ресурс] / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.
123. Оплетин, А. А. Педагогическая технология социально-нравственного саморазвития личности учащихся колледжа (на материале физического воспитания) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Оплетин. – Ижевск, 2005. – 18 с.
124. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
125. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
126. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
127. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общей ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д. : Март, 2002. – 320 с.
128. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – 528 с.
129. Петрова, В. Н. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. – М. : Сентябрь, 1999. – 128 с.
130. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 112 с.
131. Пидкасистый, П. И. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Б. В. Горячев. – М. : МОПИ им. Н.К. Крупской, 1991. – 76 с.
132. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 354 с.

133. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов / Е. С. Полат [и др.]. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
134. Пролеева, Л. М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно полезной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Пролеева. – Ижевск, 2005. – 21 с.
135. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
136. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – 224 с.
137. Пшеничная, Л. Ф. Педагогика в сестринском деле / Л. Ф. Пшеничная. – М. : Феникс, 2002. – 354 с.
138. Роджерс, К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, практика и применение / К. Роджерс. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2007. – 560 с.
139. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
140. Рожков, М. И. Воспитание свободного человека: педагогическое кредо / М. В. Рожков. – Ярославль : [б. и.], 2006. – 30 с.
141. Романов, К. В. Культурная антропология образования и семья : монография / К. В. Романов ; науч. ред. Б. И. Федоров. – СПб. : СПбГУПМ, 2003. – 346 с.
142. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 600 с.
143. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 249 с.
144. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – М. : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

145. Рубцов, В.В. Современные проблемы психологии образования: возрастной подход / В.В. Рубцов // Вестник практической психологии образования. 2005. – №1. – С. 8-12.
146. Рудестам, К. Групповая психотерапия психокоррекционные группы: теория и практика [Электронный ресурс] / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 384 с. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rudes01/index.htm>.
147. Русскова, Г. Г. Формирование гуманистической направленности личности студентов (на примере кооперативного вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Русскова. – Ульяновск, 2003. – 19 с.
148. Рябков, А. М. Фасилитация в профессиональном образовании / А. М. Рябков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 78–79.
149. Савельева, М. Г. Развитие рефлексивных способностей учащихся в обучении и воспитании : науч.-метод. пособие / М. Г. Савельева, Е. В. Маслова. – Ижевск, 2005. – 89 с.
150. Сенчикова, Е. О. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного развития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. О. Сенчикова. – Ставрополь, 2002. – 21 с.
151. Серова, Т. С. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению / Т. С. Серова, Т. А. Горева. – Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2005. – 167 с.
152. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон ; Минск : Панпринт, 1989. – С. 135.
153. Соколова, В. В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д. пед. наук / В. В. Соколова. – Чебоксары, 1999. – 41 с.
154. Сороковых, Г. В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Г. В. Сороковых. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.

155. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Моск. психолого-социал. ин-т ; Флинта, 1998. – 368 с.
156. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) : материалы XI симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», г. Москва, 16–17 марта 2006 г. / под науч. ред. проф. И. А. Зимней. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.
157. Талбаков, К. Ч. Воспитание нравственных качеств студентов в процессе преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. Ч. Талбаков. – Душанбе, 1993. – 20 с.
158. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методолог. семинара. Авторская версия. / Ю. Г. Татур. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
159. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
160. Трофимова, Г. С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя : метод. рекомендации для учителей / Г. С. Трофимова. – Ижевск, 1997. – 24 с.
161. Трофимова, Г. С. Образовательный процесс как предмет педагогических исследований / Г. С. Трофимова // Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации : материалы науч.-метод. сессии учеб.-метод. совета УдГУ / под ред. Г. С. Трофимовой. – Ижевск, 2008. – С. 6–10.

162. Трофимова, Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам : (предмет. дидактика) : монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 1999. – 282 с.
163. Трофимова, Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности : (методол. аспект) : монография / Г. С. Трофимова. – 2 - е изд., испр. и доп. – Ижевск : Купол, 2000. – 90 с.
164. Утехина, А. Н. Куратору академической группы: метод. рекомендации / А. Н. Утехина, Д. В. Кузнецова. – Устинов: Удмурт. гос. ун-т им. 50-летия СССР, 1985. – 36 с.
165. Учебно-воспитательный коллектив и его среда : межвуз. сб. / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького ; редкол. В. Д. Сенемов (отв. ред.) [и др.]. – Свердловск : УрГУ, 1980. – 142 с.
166. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова [и др.]. – М.: Педагогика, 1974. в 2 т.
167. Фёдоров, Б. И. Наука обучать : учеб. пособие для студентов / Б. И. Фёдоров, Л. М. Перминова. – СПб. : СММО Пресс, 2000. – 288 с.
168. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Моск. псих.-соц. ин-ут : Флинта, 1999. – 672 с.
169. Ферапонтова, О. И. Формирование внутригрупповых отношений студентов вуза в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Ферапонтова. – Самара, 2001. – 163 с.
170. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.
171. Фомичева, И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации : монография / И. Г. Фомичева. – Тюмень : ТГУ, 1997. – 256 с.

172. Формирование компетентности социального взаимодействия участников детских и молодежных объединений : науч.-метод. пособие / авт.-сост. Е. А. Иванаевская. – Самара : Офорт, 2008. – 80 с.
173. Формирование нравственно-психологического климата в коллективе : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. И. Е. Шварц. – Пермь : ПГПИ, 1985. – 113 с.
174. Ханипова, Л. Б. Моделирование педагогического взаимодействия с академическими группами в условиях педвуза : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Ханипова. – Казань, 2005. – 201 с.
175. Хитрова, И. В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Хитрова. – Рязань, 2006. – 22 с.
176. Хрестоматия по педагогической аксиологии : учеб. пособие / сост. В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2005. – 480 с.
177. Чабыев, И. П. От группы к коллективу : (пособие для кураторов) / И. П. Чабыев. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 1995. – 36 с.
178. Часовская, И. А. Творческое саморазвитие учащихся в системе учреждений дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Часовская. – М., 2007. – 22 с.
179. Человек и образование в современной России : социол. очерки : сб. ст. / под ред. Л. А. Вербицкой, В. Т. Лисовского, В. Т. Пуляева. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. – 488 с.
180. Чернышев, А. С. Социально-психологические основы организованности коллектива / А. С. Чернышев, А. С. Крикунов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 164 с.
181. Чошанов, М. А. Малая группа в учебном процессе : о кооператив. методах обучения / М. А. Чошанов // Директор школы. – 1999. – № 4. – С. 65–72.

182. Шабунина, В. А. Организация воспитательной работы в академической группе : учеб. пособие / В. А. Шабунина [и др.]. – М. : Изд-во МСХА, 2004. – 110 с.
183. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.
184. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
185. Шайденко, Н. А. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н. А. Шайденко [и др.]. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000. – 108 с.
186. Шакиров, И. К. Формирование гуманистического стиля взаимоотношений студентов в академической группе : дис. ... канд. пед. наук / И. К. Шакуров. – Казань, 2007. – 167 с.
187. Шакуров, Р. Х. Мир человеческих отношений и образования: монография / Р. Х. Шакуров. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2006. – 340 с.
188. Шиян, Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами : учеб. пособие / Л. К. Шиян. – М. : РИЦ Альфа, 2003. – 228 с.
189. Школа сотрудничества : практ. рук. для тех, кто хочет стать любимым учителем / А. Адамский [и др.]. – М. : Первое сентября, 2000. – 262 с.
190. Шкунова, А. А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лица : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Шкунова. – Н. Новгород, 2004. – 28 с.
191. Щербакова, Н. А. Эмпатические способности студентов-психологов : учеб. пособие / Н. А. Щербакова. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2006. – 240 с.
192. Щуркова, Н. Е. Воспитание на уроке / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагог. поиск, 2007. – 160 с.

193. Щуркова, Н. Е. Нежная педагогика / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагог. поиск, 2005. – 160 с.
194. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. // Избранные психологические труды. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
195. Юдина, Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике с 1 тысячелетия до н. э. до начала 20 века / Н. П. Юдина. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гуманитар. ун-та. – 267 с.
196. Юсупов, И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание / И. М. Юсупов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 202 с.
197. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... д. психол. наук / И. М. Юсупов. – СПб., 1995. – 34 с.
198. Ядов, В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: курс лекций / В. А. Ядов. – СПб. : Интерсоцис, 2006. – 112 с.
199. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – М. : Добросвет, 2000. – 596 с.
200. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
201. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – М. : Изд-во ин-та практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998. – 304 с.
202. Яковлева, О. Н. Педагогические условия формирования основ профессионального мастерства у будущих переводчиков: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Яковлева. – Ижевск, 2006. – 150 с.
203. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

204. Ярмакеев, И. Е. Воспитательный потенциал учебных дисциплин / И. Е. Ярмакеев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 64 – 70.
205. Dallapiazza, R. Tangram 1 B / R. Dallapiazza, E. Jan, T. Schönherr. – Ismaning : Max Hueber Verlag, 2008. – 224 s.
206. Johnson, D. W. Roger T. Johnson, Karl A. Smith. Cooperative Learning Returns to College / D. W. Johnson, R T. Johnson, K A. Smith. // Change. – 1998. – July/August. – P. 27–35.
207. Konrad, K. Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung / K. Konrad, S. Traub. – Baltsmannsweiler : Schneider-Verlag, 2005. – 72 s.
208. Renegar, S. L. All of us know more than each of us: cooperative learning in higher education / S. L. Renegar; Active Learning Strategies for the Higher Education. – Szeged : JATEPress, 1997. – P. 47–57.
209. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.chemport.ru>.
210. Элементы психологических тренингов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krotov.info/lib_sec/shso/77_vach.html#31.
211. Тренинги сотрудничества Е. С. Ячменевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/414580/>.
212. Элементы психологических тренингов и методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидпера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.univer.omsk.su/omsk/Edu/PSYCHOLOGY/relation.htm>.
213. Элементы психологических тренингов Н. Козлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d3113/print/?resultpage=12> ;
<http://nkozlov.ru/library/psychology/d3992/?resultpage=2>.
214. Элементы психологических тренингов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/traning5.htm>.

215. Упражнения на невербальную коммуникацию в разных культурах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur042.htm#2.3>.
216. Методика измерения ценностных ориентаций М. Рокича [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psy-files.ru/2006/11/21/metodika_cennostnye_orientacii_m_rokicha.html.
217. Маслоу, А. Теория человеческой мотивации [Электронный ресурс] / А. Г. Маслоу. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/library/maslow>.
218. Определение типа темперамента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyportal.info/psypage/test21.shtml>.
219. Определение типа темперамента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gesundheit.de/test/temperament-test/index.html>.
220. Определение типа темперамента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.st-maximin.de/schulleben/fundgrube/pages/temperament/temperament.htm>.
221. Поисковая онлайн-игра Одиссея [Электронный ресурс] / Гёте-институт. – Режим доступа: <http://www.goethe.de/lhr/pro/odyssee/info.htm>.
222. Упражнения на взаимодействие, отработка стратегии сотрудничества во взаимодействии [Электронный ресурс] / Издательство Хубер. – Режим доступа: www.hueber.de.
223. Принцип личностного общения [Электронный ресурс] / Шк. Китайгородской науч.-образоват. центр. – Режим доступа: http://www.kitaygorodskaya.ru/school2_principle1.htm ; http://www.kitaygorodskaya.ru/school2_principle3.htm.
224. Методика цветописи Л. Н. Лутошкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nesterova.on.ufanet.ru/issledovaniya/0036.htm>.
225. Биографические методы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/98823>.

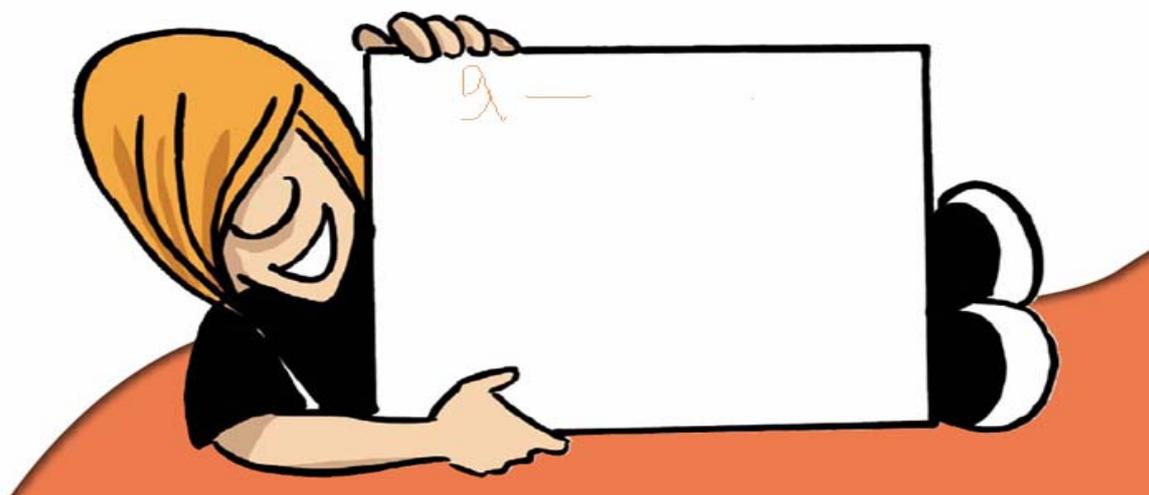
226. Биографические методы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rl-online.ru/articles/rl4_04/318.html.
227. Прогофф, А. Метод структурированного дневника [Электронный ресурс] / А. Прогофф. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x3633.htm>.
228. Проект «Российская модель пересчета кредитов ECTS на основе методологии Tuning для применения в рамках Болонского процесса в области гуманитарных наук» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-ects.csu.ru/ru/node/11>.
229. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
230. Общевропейский проект TUNING (Настройка образовательных структур) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1**
Дидактическое обеспечение экспериментальной работы**1. Дневник общения (в переводе)**

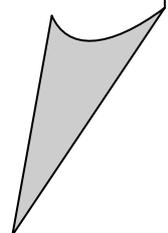
МОЕ ИМЯ:	
Мое прозвище:	
Мой родной язык:	
Мои иностранные языки:	
Мой любимый язык:	

1. Кто я?

Напишите 20 различных ответов на простой вопрос: "Кто я?". Отвечайте так, как Вы ответили бы себе лично, а не кому-то другому. Пишите ответы в том порядке, в каком они приходят Вам в голову. Не заботьтесь о логике и важности ответов.



- 1. Я
- 2. Я
- 3. Я
- 4. Я
- 5. Я
- 6. Я
- 7. Я
- 8. Я
- 9. Я
- 10. Я
- 11. Я
- 12. Я
- 13. Я
- 14. Я
- 15. Я
- 16. Я
- 17. Я
- 18. Я
- 19. Я
- 20. Я



Анализ теста двадцати ответов М. Куна и Т. Макпартленда "Кто я?". Проанализируйте, пожалуйста, свои ответы. Для анализа используйте следующие правила:

Ответы делятся на четыре группы:

А – физическое Я (как объект во времени и пространстве: "Я – блондин", "Я живу в Казани"),

Б – социальное Я (место в группе, социальная роль: "Я – студент", "Я – дочь"),

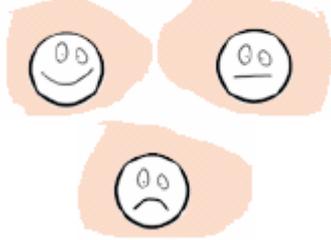
В – рефлексивное Я (индивидуальный стиль поведения, особенности характера: "Я – веселый", "Я люблю рок-музыку"),

Г – трансцендентальное Я (абстрактная рефлексия вне зависимости от конкретной социальной ситуации: "Я – живое существо", "Я – часть вселенной").

Обычно ответы группы А и Г составляют меньшинство, поэтому анализируются, как правило, ответы групп Б и В. Измеряется количество таких ответов, где человек, отвечая, относит себя к определенной группе ("Я – отец", "Я – бухгалтер", "Я – охотник" и т.п.) и таких, где он преимущественно фиксирует свои личностные черты или характеристики ("Я – вспыльчивый", "Я – педант", "Я – не усидчивый" и т.п.).

В многочисленных исследованиях установлено, что количество "ролевых" отчетов всегда значительно превышает число личностных ответов.

3. Настроение. В течение двух недель записывайте и анализируйте, пожалуйста, свое настроение, что на него повлияло, каким образом удастся изменить свое настроение в лучшую сторону.

Сегодня ...	 Мое настроение ...	Почему?	Как я могу улучшить мое настроение (в случае необходимости)?
1.			
2.			
3.			
4.			

5. Определение ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э.Берну).

Назначение и инструкция.

Согласно Э. Берну, обращаясь к другому человеку, мы выбираем одно из возможных состояний нашего «Я»: состояние Родителя, Взрослого или Ребенка (Дитя). Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении. Для этого оцените приведенные утверждения в баллах от 0 до 10.



Опросник

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более зрелые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, что мне хочется подурочиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Как и многие люди, я бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети безусловно должны следовать указаниям родителей.
16. Я увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.

18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданы лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать правила независимо от обстоятельств.

Оценка результатов

Подсчитайте сумму баллов отдельно по строкам таблицы:

1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 Дитя (Д)

2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 Взрослый (В)

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 Родитель (Р)

Расположите соответствующие символы в порядке убывания их значения.

Если у вас получилась формула ВДР, то вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и нравоучениям. Постарайтесь сохранить эти качества.

Если вы получили формулу РДВ, то для вас характерны категоричность и самоуверенность. Кроме того, «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Поэтому таким людям желательно работать не с людьми, а с машинами, кульманом, этюдником и т. п.

Если на первом месте в формуле Д, то это вполне приемлемый вариант для научной работы. Но детская непосредственность хороша только до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то пора взять свои эмоции под контроль.

6. Кто мне нравится, и кто мне не нравится?

Общаясь с окружающими, мы замечаем, что они нравятся нам или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей, которые нами воспринимаются, а не с особенностями собственного восприятия. Цель этого упражнения — продемонстрировать существование переменных, которые имеются у нас самих и не касаются других людей,

которых мы оцениваем. Это наглядно проявляется в нашем отношении, часто противоречивом, к людям, которых мы хорошо знаем.

А. Вспомните двух людей, которые Вам очень нравятся. Укажите пять качеств, которые Вас в них больше всего привлекают.

Инициалы первого _____ Инициалы второго _____

Качества:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Качества:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Б. Вспомните двух людей, которые Вам совершенно не нравятся. Обозначив их тем же образом, запишите качества, которые Вам не нравятся.

Инициалы первого _____ Инициалы второго _____

Качества:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Качества:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

В. Указав все эти качества, Вы сможете увидеть, чем похожи люди, которые Вам нравятся или не нравятся. Проведя сравнение второй пары, Вы увидите сходство людей, которые Вам не нравятся (например, «жестокий», «жадный»). Теперь сравните все четыре списка и определите, какие личностные параметры людей заставляют Вас любить или ненавидеть их. Определите, какие качества людей важны для Вас, что Вы ищете в окружающих, и что Вас в них отталкивает. Запишите свои выводы.

.....



Теперь совсем нетрудно увидеть связь собственной самохарактеристики (тест 20 вопросов) с характеристиками, которые Вы даете другим людям, и сделать вывод, что каждый индивид может понять другого лишь в границах собственной Я-концепции. Кроме того, упражнения помогают подойти к чувственному пониманию феномена «отношение». Оно не совпадает с объективным (адекватным) отображением действительности, а содержит в себе истоки субъективизма, который препятствует полному взаимопониманию людей. В конце концов, Вы сами можете перечислить множество выполняемых Вами ролей.

В целом следует сделать вывод о коллективистской природе Я-концепции человека, ее зависимости от окружающих. Здесь возникает реципрокная связь: чем большее нам нравятся люди, тем более мы нравимся им и, как следствие, улучшить себя можно лишь путем улучшения тех групп и коллективов, участниками которых Вы являетесь.

7. Газета «Наша группа представляется».

Сначала вся группа составляет вопросы для интервью. Возможные вопросы:

- Что ты планируешь делать после окончания университета?
- Какой будет твоя жизнь через 20 лет?
- Какие три вещи ты хотел бы взять с собой на необитаемый

Если у Вас нет с собой фотографий, Вы можете выбрать для себя одну из этих:



На следующем занятии мы проведем викторину о группе, тот, кто сможет ответить на большую часть вопросов, получит фотографию всей группы!

8. Насколько Вы доброжелательны?

Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла).

Инструкция к тесту:

Внимательно прочитайте (прослушайте) пары суждений опросника. Если вы считаете, что какое-либо суждение из пары верно и соответствует вашему представлению о себе и других людях, то в банке ответов напротив номера суждения отметьте степень вашего согласия с ним, используя предложенную шкалу.

Если у вас возникли какие-нибудь вопросы, задайте их, прежде чем начнете выполнять тест.

1.

А. Человек чаще всего может быть уверен в других людях.

В. Доверять другому небезопасно, так как он может использовать это в своих целях.

2.

А. Люди скорее будут помогать друг другу, чем оскорблять друг друга.

В. В наше время вряд ли найдется такой человек, которому можно было бы полностью довериться.

3.

А. Ситуация, когда человек работает для других, полна опасности.

В. Друзья и сотрудники выступают лучшим гарантом безопасности.

4.

А. Вера в других является основой выживания в наше время.

В. Доверять другим равнозначно поиску неприятностей.

5.

А. Если знакомый просит в займы, лучше найти способ отказать ему.

В. Способность помочь другому составляет одну из лучших сторон нашей жизни.

6.

А. «Договор дороже денег» - все еще лучшее правило в наше время.

В. В наше время необходимо стремиться угрожать всем независимо от собственных принципов.

7.

А. Невозможно перепрыгнуть через себя.

В. Там, где есть воля, есть и результат.

8.

А. В деловых отношениях не место дружбе.

В. Основная функция деловых отношений состоит в возможности помочь другому.

Ключ к тесту

Выборы, отражающие доброжелательное отношение к другим людям: 1А, 2А, 3В, 4А, 5В, 6А, 7В, 8В.

При совпадении ответа испытуемого с ключом он оценивается в 1 балл, при несовпадении - в 0 баллов. Баллы суммируются.

Интерпретация результатов теста

4 балла и меньше - низкий показатель доброжелательного отношения к другим;

4 – 8 баллов - средний показатель доброжелательного отношения к другим;

8 баллов и выше - высокий показатель доброжелательного отношения к другим.

Хотели бы Вы что-нибудь изменить в своем отношении к другим людям?

9. Незнакомец.

Ведите, пожалуйста, в течение недели в Дневнике следующие записи: выберите незнакомого человека (в общественном транспорте, в магазине и т. п.), постарайтесь “угадать” профессию, биографию, общественное, служебное, семейное положение этого человека и т.д. Особенно важным в этом упражнении является самоотчет по поводу того, что именно обусловило ту или иную гипотезу.



Где встретился?	Кто этот незнакомец?	Почему Вы так решили?

10. Чужая компания.

После совместного занятия с другой академической группой постарайтесь ответить на следующие вопросы:

Кто из группы пользуется наибольшей популярностью и уважением?

.....

Почему (его личностные, деловые или иные качества)?

.....

Кто пользуется наименьшей популярностью?

.....

Почему?

.....

Кто входит в негласный актив группы?

.....

Кто есть кто в этом активе (организатор, деловой и эмоциональный лидер, умельцы и т. п.)?

.....

Кто является наибольшим индивидуалистом?

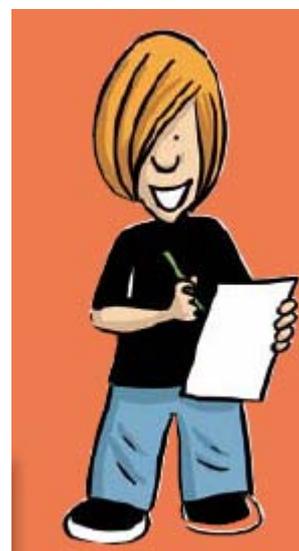
.....

Какие группы людей связаны более близкими отношениями?

.....

Что их может связывать?

.....



Правильность своих выводов Вы можете проверить, войдя в контакт с членами исследуемой группы, что уже само по себе представляет новый уровень освоения навыков общения.

11. Определить свой тип темперамента.

Вы:

1. Отличаетесь неусидчивостью.
2. Вспыльчивы и импульсивны.

3. Чаще всего нетерпеливы.
4. Инициативны и решительны.
5. Упорны, даже упрямы.
6. Быстро ориентируетесь в спорах, находчивы.
7. Ритм вашей деятельности неравномерный, скачкообразный.

8. Любите рисковать.

9. Легко прощаете обиды.

10. Ваша речь быстрая и пылкая.

11. Часто страдаете от своей
неуравновешенности.

12. Не терпите недостатков.

13. Вас привлекает все новое.

14. Ваше настроение часто меняется.

15. Вы жизнерадостный и веселый
человек.



16. Энергия бьет ключом, вы всегда собраны.

17. Часто бросаете начатое на полдороге.

18. Не всегда адекватно оцениваете свои силы.

19. Ваши интересы и увлечения часто меняются.

20. К изменившимся планам и новым обстоятельствам привыкаете
легко.

21. Вам не трудно отвлекаться от своих дел, вы быстро разбираетесь
с чужой проблемой.

22. Тщательная проработка деталей и кропотливый труд не для вас.

23. Вы отзывчивы, любите общение.

24. Ваша речь внятная и громкая.

25. Вы не паникуете даже в сложных ситуациях, у вас отличное
самообладание.

26. Легко засыпаете и быстро просыпаетесь.

27. Вам сложно сосредоточиться, принять обдуманное решение.

28. Вы рассеяны, невнимательны.
29. Вы сдержанный и хладнокровный человек.
30. В своих словах и делах вы отличаетесь последовательностью.
31. Вы осторожны и рассудительны.
32. Выдержанны, умеете выжидать.
33. Неразговорчивы, не любите пустопорожней болтовни.
34. Ваша речь размеренна, спокойна.
35. Вы грамотно распределяете свои силы, никогда не выкладываетесь полностью.
36. У вас существует четкий режим дня, вы планируете свои рабочие дела.
37. Спокойно воспринимаете критику, равнодушны к порицанию.
38. Вам трудно с ходу переключиться на другую деятельность.
39. С другими людьми у вас ровные, хорошие отношения.
40. Аккуратны, педантичны в мелочах.
41. Вам сложно приспособиться к новой обстановке и изменившимся планам.
42. Вы не любите много двигаться, медлительны.
43. Вы застенчивый человек.
44. Новая обстановка вызывает у вас замешательство.
45. Вы неуверенны в себе, своих силах.
46. Одиночество не тяготит вас.
47. Неудачи и неприятности надолго выбивают вас из колеи.
48. В сложные жизненные периоды вы замыкаетесь в себе.
49. Вы не слишком выносливы, быстро устаете.
50. Ваша речь тихая, иногда невнятная.
51. Вы автоматически перенимаете черты характера собеседника и его манеру говорить.
52. Сентиментальны и впечатлительны.
53. Вы перфекционист, у вас завышенные требования к себе и

окружающему миру.

54. Вам свойственна некоторая мнительность и подозрительность.

55. Вас легко обидеть.

56. Вам приятно, когда окружающие сопереживают Вам.

В тесте 4 группы вопросов, в каждой группе 14 утверждений. Первые 14 (с первого по четырнадцатое утверждение) описывают холерический темперамент. Вторая группа, с 15-го по 28-ое утверждение описывает сангвиника. Третья группа, с 29 по 42 – флегматический тип темперамента. И последняя группа, с 43 по 56 утверждение описывает меланхолический темперамент.

Если в какой-то из групп вы получили больше 10 плюсов, то этот тип темперамента у вас доминирующий. Если количество плюсов 5-9, то эти черты выражены у вас в значительной мере. И если положительных ответов меньше 4, то черты такого типа темперамента слабо выражены.

12..Личный герб и девиз.

Попробуйте создать свой личный герб и девиз.

Девиз и герб являются такими символами, которые предоставляют возможность человеку в предельно лаконичной форме отразить жизненную философию и свое кредо. Это один из способов заставить человека задуматься, сформулировать, описать и

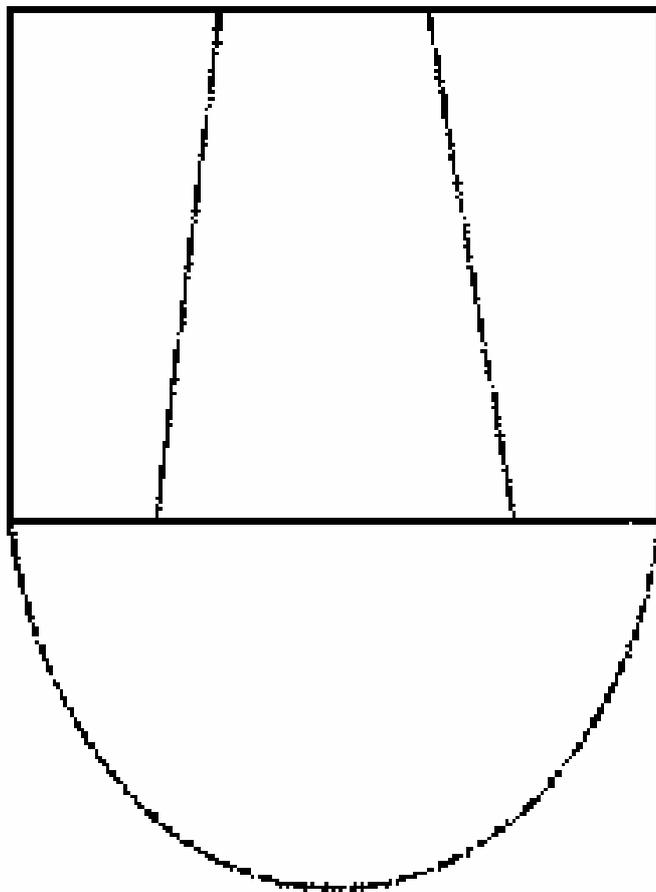


представить другим главнейшие стержни своих мировоззренческих позиций.

Левая часть герба – мои главные достижения в жизни. Средняя – то, как я себя воспринимаю. Правая часть – моя главная цель в жизни. Нижняя часть мой главный девиз в жизни.

Обсудите в малых группах, что именно Вам показалось похожим и близким в Ваших гербах и девизах, что в них является наиболее важным. Через пятнадцать минут каждая малая группа должна будет представить всем

остальным не только свои выводы, но и предложить общий – для членов малой группы – символ и объединяющий их девиз.



13.Поисковая онлайн-игра «Одиссея».

<http://www.goethe.de/lhr/pro/odyssee/info.htm>

Эту игру организует Гёте-институт. В игре участвуют 3-4 класса школ или академические группы университетов, продолжительность игры – 5 недель. Один раз в неделю классы или группы пишут друг другу электронные письма, в каком городе и стране живет другая группа неизвестно, это необходимо выяснить по письмам в течение первых 3 недель. Каждый класс получает темы для писем каждую неделю, в течение 4 недели становится известно решение, в течение 5 недели проходит оценка игры и группы прощаются друг с другом.



Н
О
В
А
Я

Мой план:

Ж
З
В
И
Б

Результат:

18. Общая дискуссия с другой академической группой по фильму «Эксперимент».

Дискуссия будет проходить в форме ток-шоу, Вашей группе нужно выбирать ведущего, основных участников и приглашенных экспертов.

Для проведения дискуссии необходимо, во-первых, подготовить сообщение о произошедших в фильме событиях, которое зачитает ведущий, во-вторых, выбрать двух основных участников – Беруса и Тарека (героев фильма), которые заранее заготовят рассказ-презентацию о своей роли в эксперименте, объяснят мотивы своих поступков и расскажут о своей жизни через 3 года после произошедших в фильме событий (исполнители этих ролей должны предположить, какой будет жизнь этих персонажей через 3 года), роли двух других героев фильма исполнят студенты второй академической группы (роли профессора Тона и его ассистентки доктора Гримм), в-третьих, приглашенные эксперты (ученые, психологи, журналисты) заранее формулируют свое экспертное заключение по поводу данных событий, зрители готовят вопросы участникам.

В ходе дискуссии будут затронуты следующие темы:

- Как далеко может зайти наука и где находятся границы морали?
(прежде всего, эксперименты с людьми)
- Что могло послужить причиной такого развития событий?
- Какие факторы влияют на поведение в экстремальных ситуациях?
- Что было бы, если бы эксперимент проводился с женщинами?
- Какие функции у черного ящика?
- Как могут закрытые люди превратиться в авторитарных?
- Эксперимент свидетельствует о том, что баланс нашего поведения определяется больше внешними или внутренними факторами?
- Считаете ли Вы журналистику под прикрытием допустимой?
- Реалити – шоу – насколько они нужны?

Ведущий будет следить за регламентом выступлений, представлять гостей и руководить дискуссией.

19. Таблица чувств.

Заполните,
пожалуйста,
таблицу

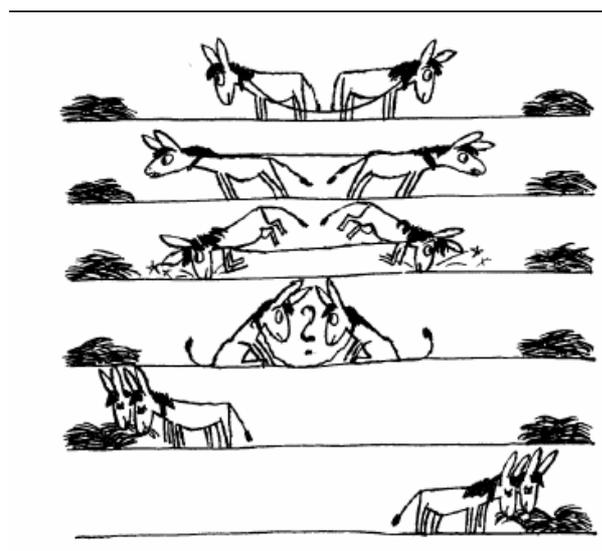


чувств, которые характерны для Вас обычно, и тех, которые Вы испытываете сегодня. В первой колонке выписываются „имена" чувств. Можно по 5—10-балльной системе оценить интенсивность чувства.

„Имена" чувств	Места, где я обычно испытываю эти чувства:	Обычно или только сегодня	Интенсивность чувства
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Дома ○ На улице ○ В университете ○ В новой компании ○ Среди друзей В других местах (где?)		

20. Обсуждение стратегии сотрудничества в человеческих взаимоотношениях.

Напишите, пожалуйста, по этим картинкам историю с названием «Командная работа». Используйте, пожалуйста, следующие слова и выражения: *командная работа, вместе, разговаривать друг с другом, каждый за себя, эгоизм, достичь цели, научиться, процесс обучения, сметливый, умный.*



21. Подумайте, пожалуйста, какие командные проекты за этот год Вам больше всего понравились? Заполните таблицу:

МОЯ КОМАНДА	НАШИ ЗАДАЧИ / НАШ ПРОЕКТ	ДАТА



22. Вопросы Пифагора.

Вопросы, которые Пифагор рекомендовал своим ученикам:

Для утра: «Прежде чем встать от сладостных снов навеваемых ночью, мысли раскинь, какие дела тебе день приготовил».

Когда ученики Пифагора

готовились ко сну, то они должны были задать себе следующие вопросы: «Что сделал я сегодня? Чего я не сделал? Какие поступки заслуживают осуждения? Каким следует радоваться? И что мне осталось?».

Давайте сформулируем наши вопросы в группе и запишем их на странице слева. Справа будем записывать ответы, рассказывая о своем дне. Постарайтесь, пожалуйста, две недели заполнять дневник общения таким образом, оцените насколько Вы внимательны к окружающим.



Datum:



2. Примеры упражнений и заданий из программы экспериментального обучения.

Мотивационно-установочный этап.

Фрагмент занятия по теме «Мое представление о себе как о профессионале»,
песня о профессии:

<p>Die Prinzen "Politiker" Sie sehen sehr gepflegt aus, sind meistens nicht mehr jung. Sie tragen gern Krawatten und manchmal Verantwortung. Sie sitzen oft im Fernsehen rum und hören sich gern reden, sie reden viel und sagen wenig, doch sie sagen`s jedem.</p> <p>Politiker die haben`s wirklich schwer sie haben niemals Zeit. Politiker die haben`s wirklich schwer deshalb tun sie mir leid.</p> <p>Sie zeigen uns wo`s langgeht, das wissen sie genau. Sie haben Abitur und wirken deshalb ziemlich schlau. Manchmal treten sie sich gegenseitig ins Genick, und wenn sie danebentreten, treten sie zurück.</p> <p>Politiker die haben`s wirklich schwer sie haben niemals Zeit. Politiker die haben`s wirklich schwer deshalb tun sie mir leid. Politiker die haben`s wirklich schwer sie fühl`n sich oft allein. Politiker die haben`s wirklich schwer Ich bin so froh, keiner zu sein. Politiker die haben`s wirklich schwer...</p>	<p>Группа Принцы «Политики» Они выглядят очень ухоженно, И, как правило, уже далеко не молоды. Они любят носить галстуки И иногда они несут ответственность. Их часто можно увидеть по телевизору токующими как тетерев. Они много разговаривают, а говорят мало, Но говорят это каждому.</p> <p>Политикам живется на самом деле трудно, У них никогда нет времени. Политикам живется на самом деле трудно, Поэтому мне их жаль.</p> <p>Они говорят нам, что нужно делать, Это они точно знают. Они закончили гимназию и производят действительно умное впечатление. Иногда они наступают друг другу на пятки, И если они промахиваются, они отступают.</p> <p>Политикам живется на самом деле трудно, У них никогда нет времени. Политикам живется на самом деле трудно, Поэтому мне их жаль. Политикам живется на самом деле трудно, Они часто чувствуют себя одинокими. Политикам живется на самом деле трудно, Я так рад, что я не из них. Политикам живется на самом деле трудно.</p>
---	---

Пример отрывка из биографии К. Тухольского (Н. Берновская):

*«Для советского, а потом и российского читателя Курт Тухольский
оказался одним из «пропущенных» авторов. Несколько его стихотворений
были напечатаны в журнале «Интернациональная литература» в конце
1930-х годов, кажется, по настоянию Генриха Манна, несколько*

прозаических историй в «Вопросах литературы» в 1990 году. И это всё. Тухольский был антифашистом и жертвой фашизма, был пацифистом, антимилитаристом, борцом против национализма и реакции всякого рода. И всё-таки... Так почему же? Ответа минимум два. 1. Вышел в свое время из Союза Спартака и потом из СПГ. Больше ни к кому не примыкал. Советский Союз не славословил никогда. Правда, и не хулил. 2. Антифашизм был не того сорта. Он шел от гуманизма, от любви к человеку, который для Тухольского всегда оставался главной проблемой и центром. Актуальный публицист Тухольский, конечно, устарел. Но из шести томов его собрания сочинении и сейчас можно сделать одну книгу перлов, которые составят интерес отнюдь не только исторический. И еще «Замок Гринсхольм», гимн любви к человеку, актуальность которого ничуть не поблекла. Ведь не случайно Тухольский и похоронен там, в Швеции, около этого замка».

Темы этапа гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе.

Темы этапа гуманизации межличностных взаимоотношений в академической группе (на примере лексико-грамматических тем учебника по немецкому языку *Tangram 1 B*, издательства Hueber):

- Тема 1. Мы все разные и каждый интересен – принятие себя и принятие другого;
- Тема 2. Скажи мне, кто твой друг – познание себя и познание другого;
- Тема 3. Люди среди людей – социальные роли в процессе взаимодействия;
- Тема 4. Человек человеку.....? – конфликты и стратегии поведения в конфликте;
- Тема 5. Человек человеку – друг! – сотрудничество, плодотворное взаимодействие, партнерство.

Тема 1.

Мы все разные и каждый интересен – принятие себя и принятие другого (на материале темы учебника «Семья и домашнее хозяйство»)

В рамках данной темы использовались такие упражнения как разогревающая игра в начале каждого нового занятия «Снежный ком», психогимнастическое упражнение «Ты такой же...», опрос, упражнение «Найти три вещи, которые нас объединяют», игра в перевоплощение «Известные семьи», игра на лучшее узнавание членов группы «Додо», упражнение «Зубы дареного коня», тест «Какой ты человек?», упражнение для развития рефлексии «Мусорные детективы», ролевая игра «Спор в общежитии», игра на развитие эмпатических способностей «Помочь госпоже Янсен», упражнение «Видение другого», ролевая игра-инсценировка, упражнения на развитие эмпатических способностей «Живая картина» и «Оживший портрет», игра-кооперация «Печатная машинка».

Тема 2.

Скажи мне, кто твой друг - познание себя и познание другого (на материале темы учебника «Современная молодежь»)

В рамках данной темы использовались такие упражнения как определение эмоциональных состояний человека «Умеете ли Вы читать по лицу?», упражнение «Настроения», задание «Удерживать внимание аудитории», упражнения с мимикой и жестами, ролевая игра на ведение дискуссии по правилам с уважительным отношением к остальным участникам «Семья Неезер дискутирует», упражнение на рефлекссию «Телефильм», взаимные презентации, упражнения на рефлекссию «Верю - не верю» и «Помощник и антипомощник», тест на определение типа темперамента, упражнение на использование и оценку жестов «Разговор через стекло», упражнение «Эмпатия», упражнение на самооценку «Суд над самим собой».

Тема 3.

Человек среди людей – социальные роли в процессе взаимодействия (на материале темы учебника «Отпуск и путешествия»)

В рамках данной темы использовались такие упражнения как ролевые игры «Семья планирует свой отпуск», «Почетный гость», «Первобытное

племя», задание на выработку общей стратегии «Крушение», упражнение «Беседа», упражнения на обучение активному слушанию, игра «Передай сообщение», задание «Двойной диалог», упражнение «Перехват инициативы в диалоге», «Чемодан», «Ответы за другого», игра «Угадай стиль общения» и др.

Тема 4.

Человек человеку.....? – конфликты и стратегии поведения в конфликте (на материале темы учебника «Будьте здоровы! – Спасибо!»)

В рамках данной темы использовались такие упражнения как работа с ассоциативным рядом конфликт, упражнение по разрешению конфликтов «Третий нелишний», работа с тестом конфликтности Томаса, игры по управлению конфликтами, дискуссия-соревнование, конкурс ораторов, ролевое обсуждение тем, студенты пробовали себя в роли руководителей дискуссии, игра-стратегия «Альпинисты», упражнение на эффективное взаимодействие «Встреча двух цивилизаций», задание «Убеди другого», упражнения «Запрещение «нет» и «не» и «Запрещение повелительного наклонения» и др.

Тема 5.

Человек человеку – друг! – сотрудничество, плодотворное взаимодействие, партнерство (на материале темы учебника «Цвета и типы»)

В рамках данной темы использовались такие упражнения как дискуссии в малых группах «Пустой стул», упражнение «Зеркало и антизеркало», упражнения по работе над академическим материалом и передаче информации другим членам группы «Мозаика» и «Разрезная головоломка», трехступенчатое интервьюирование, групповое исследование, упражнение «Кооперация в кооперации», «Межличностная поддержка», упражнения на внимательное и невнимательное невербальное поведение и подстройку по невербальным признакам, упражнение по избавлению от стереотипов «Нетрадиционное приветствие», тренировка внимательности и умения

слушать «Копия», тренировка взаимопонимания без слов «Взаимопонимание» и др.

Примеры упражнений и заданий по темам:

Тема 1.

Мы все разные и каждый интересен – принятие себя и принятие другого (на материале темы учебника «Семья и домашнее хозяйство»)

1. Снежный ком.

Данное упражнение использовалось как разогревающая игра в начале каждого нового занятия: каждый студент называет свое имя с добавлением какого-либо слова или словосочетания на заданную тему, например, «Моя мечта», «Мое самое большое достоинство», «Предмет моей гордости» и т. п. На следующем занятии студент называет слово с прошлого занятия и новое слово по новой теме. Все остальные по кругу повторяют то, что называлось до них, и добавляют свое имя вместе со словом. В результате выполнения упражнения студенты узнают много дополнительной информации друг о друге, а также происходит хорошая тренировка памяти. Темы использовались только положительные, так как многократное повторение имен друг друга в сочетании с называнием проблем закрепило бы их в сознании обучающихся.

2. Психогимнастическое упражнение «Ты такой же...».

Студенты группы разбиваются на пары и садятся напротив. Сначала они по очереди говорят друг другу «Ты такой (такая) же, как я, у тебя...» (называют общее). При этом необходимо стараться подстроиться под темп, тембр, высоту голоса, интонацию партнера. На втором этапе студенты говорят друг другу: «Я очень отличаюсь от тебя, я...».

3. Игра «Додо»

Для создания позитивной эмоциональной атмосферы в группе также использовались игровые методы, позволяющие студентам ближе

познакомиться друг с другом и дать почувствовать каждому, что он интересен и ценен как личность для остальных.

Преподаватель просит студентов найти в своей сумке какой-нибудь предмет «Додо», который говорил бы что-нибудь о характере владельца, его жизни. Студенты работают в парах и с помощью вопросов, требующих ответа да или нет, касающихся «Додо» партнера, пытаются выяснить как можно больше о партнере. В конце студенты рассказывают всей группе о том, что им удалось выяснить.

4. Метод «Зубы дареного коня»

Каждый студент получает карточку с именем другого студента группы. Преподаватель предлагает сделать друг другу подарки, которые действительно помогут однокласснику измениться, по-настоящему нужны и ценны для него. Студенты не ограничены в своей фантазии и способны дать «имениннику» то, что он хочет. Для того чтобы сделать подарок, студентам необходимо внимательно посмотреть на «именинника» и ответить на вопросы: «Какой у него жизненный опыт? Что он ценит больше всего на свете? Кого он любит? О чем мечтает? Что он хотел бы получить в подарок?» Любые подарки принимаются «именинником» без критики – независимо от того, понравились они или нет. Он присматривается к подарку, прислушивается к себе, оценивает необходимость каждого подарка для себя и честно говорит дарящему, насколько он «попал в точку» со своим подарком. «Именинник» четко аргументирует свое мнение. Если он не желает принимать преподнесенный ему дар, объясняет, стараясь не обижать дарящего, почему он это делает. Дарители не могут спорить с «именинником», даже если они категорически с ним не согласны. После того, как каждый получит свои подарки, педагог просит всех собраться в общий круг для обсуждения следующих вопросов: «Кому из участников удалось подобрать такие подарки, которые были с благодарностью приняты «именинниками». За счет чего это произошло? Какого типа были подарки? Каков самый оригинальный подарок? Все ли сумели быть искренними?

Какие подарки оказались отвергнутыми и почему? Насколько трудно было отказаться от подарков?» Данный метод направлен на развитие рефлексии и умения излагать свои мысли.

5. Ролевая игра «Спор в общежитии» (www.hueber.de).

Каждый студент получает карточку с ролью, где описано, какие работы по дому ему нравятся и получаются, а какие нет. Задача студентов – распределить работу по дому. Целью данного упражнения было научиться выражать корректное согласие или несогласие с мнением собеседника, научиться выслушивать собеседника и дружелюбно высказывать свое собственное мнение.

 <p><i>Габриэла, 29 лет</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • работает секретарем • работает с 9 до 17 часов • ей нравится наводить порядок • ненавидит гладить • ей нравится готовить, но приготовленная Габриэлой еда не очень вкусная 	 <p><i>Анника, 21 год</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • студентка • ей нравится чистить ванну • ей не нравится делать покупки • она часто остается у своего друга 	 <p><i>Карин, 30 лет</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • менеджер • ненавидит все, что касается домашнего хозяйства • очень хорошо зарабатывает • может вносить половину платы за квартиру
 <p><i>Кирстен, 22 года</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • студентка • уходит в университет обычно только после обеда • ей нравится готовить • ей не нравится наводить порядок 	 <p><i>Марко, 23 года</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • работает в банке • у него никогда нет времени • очень много работает • ему нравится ходить за покупками • ему не нравится чистить ванну 	 <p><i>Саския, 20 лет</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • безработная • целый день сидит дома • очень много разговаривает по телефону • ей нравится стирать • очень поздно встает

 <p><i>Корнелия, 20 лет</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • проходит практику на предприятии • начинает работать в 8 часов • ей не нравится мыть посуду • ей нравится делать покупки, но она тратит всегда слишком много • каждый день готовит завтрак 	 <p><i>Нико, 21 год</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • студент • постоянно съедает все, что есть в холодильнике • ему не нравится делать покупки • ему нравится гладить • часто остается у своей подруги 	 <p><i>Давид, 20 лет</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • студент • не умеет готовить • ест только экологически чистые продукты • ходит на йогу • сортирует мусор • участвует в движении «зеленых»
---	--	---

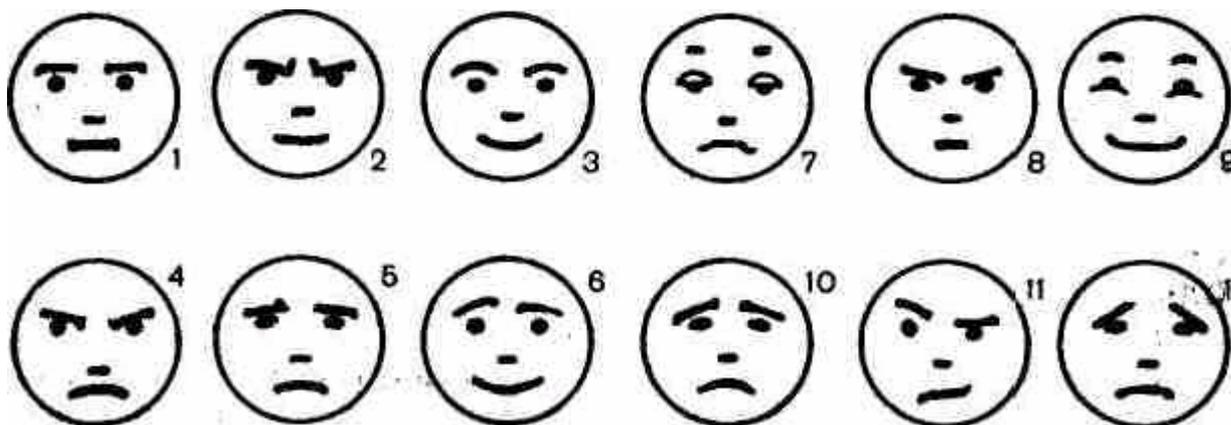
Тема 2.

**Скажи мне, кто твой друг - познание себя и познание другого
(на материале темы учебника «Современная молодежь»)**

1. Умеете ли Вы читать по лицу?

Данное упражнение выполнялось до работы над фотоисторией «Дети-бумеранги», где студенты должны были реконструировать историю по фотографиям.

Задачей студентов было описать эмоциональное состояние для каждого из двенадцати выражений лица.



А потом сравнить с правильными ответами (правильными считаются ответы, находящиеся в одном синонимическом ряду с данными ниже формулировками):

Безразличие.
Враждебность

Веселье.
 Сильная злость.
 Грусть.
 Застенчивая радость.
 Плохое самочувствие.
 Злость.
 Бурная радость.
 Глубокая печаль.
 Скепсис.
 Скорбь.

Затем студенты описывали эмоциональное состояние героев на каждой фотографии фотоистории.

2. Удержать внимание аудитории.

На нескольких занятиях студенты делали подготовленные дома доклады на заданную тему, их задачей было удержать внимание аудитории в течение 10 минут. После этого вся группа анализировала выступление и старалась дать советы (в случае необходимости) выступавшему.

3. Телефильм.

Из студентов выбирается один эксперт, который полностью смотрит фильм. Другой студент смотрит фильм в течение 5 минут, а затем пытается письменно охарактеризовать увиденных в отрывке героев, их взаимоотношения и дальнейшую судьбу. Затем написанное сравнивается с мнением “эксперта”, смотревшего фильм полностью, выявить расхождения и по возможности уточнить их причины. По мере тренировки время просмотра отрывка должно снижаться — сначала до трех, а потом до одной минуты.

4. Взаимные презентации.

Студенты делятся на пары и в течение 10 минут пытаются выяснить все, что можно о темпераменте и личностных качествах друг друга. Затем один из членов пары сидит на стуле, второй встает за его спиной, положив первому руки на плечи. Стоящий говорит от лица сидящего в течение одной минуты, называя себя именем своего партнера. После этого остальные студенты группы задают различные вопросы. Задача стоящего понять, почувствовать, как ответил бы его партнер; "вчувствоваться" в другого человека настолько,

чтобы домыслить недостающую информацию. Тот, кого презентуют, не может вмешиваться и вынужден все время молчать. Вопросы начинаются с обращения по имени к человеку, которого презентуют, и касаются темперамента и личностных качеств, например:

- Какие качества ты больше всего ценишь в людях?
- Что ты считаешь самым отвратительным?
- Есть ли человек, который оказал сильное влияние на твою жизнь? Кто он?
- Чего бы тебе хотелось добиться в жизни?

Упражнение завершается обсуждением чувств и мыслей участников и успешности презентации.

Тема 3.

Человек среди людей – социальные роли в процессе взаимодействия (на материале темы учебника «Отпуск и путешествия»)

1. Крушение.

Данное упражнение имеет широкий диапазон задач: отработать навыки поведения в дискуссии, умения вести диспут, быть убедительным, изучить на конкретном материале динамику группового спора, открыть для себя традиционные ошибки, совершаемые людьми в полемике, потренировать способности выделять главное и отсеивать "шелуху", видеть существенные признаки предметов, научиться осознавать стратегические цели и именно им подчинять тактические шаги и т. д.

Инструкция: «С этого момента все вы – пассажиры авиалайнера, совершавшего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар, двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить пятнадцать предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы. Ваша задача – проранжировать эти предметы в соответствии с их значимостью для вашего спасения».

Список предметов:

Охотничий нож.	1.
Карманный фонарь.	2.
Летная карта окрестностей.	3.
Полиэтиленовый плащ.	4.
Магнитный компас.	5.
Переносная газовая плита с баллоном.	6.
Охотничье ружье с боеприпасами.	7.
Парашют красно-белого цвета.	8.
Пачка соли.	9.
Полтора литра воды на каждого.	10.
Определитель съедобных животных и растений.	11.
Солнечные очки на каждого.	12.
Литр водки на всех.	13.
Легкое полупальто на каждого.	14.
Карманное зеркало.	15.

Сначала студенты ранжируют предметы индивидуально, затем в парах, следующий этап игры – общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов. Два студента из группы так, чтобы не было слышно остальным студентам, назначаются супервизорами. Их задача – наблюдать за тем, как проходит взаимодействие в группе, и проанализировать действия каждого, насколько он помог или помешал группе придти к решению, выделился ли в ходе обсуждения лидер и т.д. Затем результаты наблюдения обсуждаются со всеми вместе.

Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументировано

доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

Обсуждение итогов игры должно подвести группу к тому, чтобы разобраться в вопросе, как наилучшим способом организовывать дискуссии, как избежать грубых столкновений в споре и расположить других к принятию своего мнения. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем: фазы, через которые проходит практически любая дискуссия, лидер и его качества, навыки эффективного общения, умения самопрезентации и т. д.

2. Передай сообщение.

Инструкция: «При приеме и передаче информации очень важно быть точными и внимательными, поэтому сейчас Ваша задача будет заключаться в приеме и передаче сообщений. Один студент останется здесь, а все остальные подождут за дверью». Преподаватель зачитывает оставшемуся студенту текст (по возможности это упражнение записывается на видео для последующего обсуждения), затем преподаватель последовательно приглашает студентов, ожидающих за дверью, каждый из которых выслушивает сообщение предыдущего и затем пересказывает его следующему участнику. Последнему студенту, получившему сообщение, преподаватель задает вопрос: «Вы только что получили сообщение. Скажите, пожалуйста, что Вы будете делать после того, как получили информацию?»

Вариант текста сообщения: «Иван Петрович уехал в 11 часов, не дождавшись вас, очень огорчился, что не смог с вами переговорить лично, и попросил передать вам, что если он не вернется к обеду, а это будет зависеть от того, сколько времени он пробудет на совещании в министерстве, то совещание в 15.30 надо проводить без него. Кстати, на совещании будет обсуждаться вопрос о поставке новых компьютеров, которые ничем не хуже импортных. И еще, на совещании надо не забыть объявить, что все начальники отделов

должны пройти обследование у психологов, которые будут работать в 20 комнате с 10 часов утра ежедневно до 2 октября».

Перед обсуждением необходимо сказать о том, что при приеме информации происходит ее структурирование, предполагающее последовательное выделение всех прозвучавших идей (студенты выполняют эту работу, опираясь на текст, использовавшийся в упражнении), а затем их ранжирование по степени важности. Например, важной является информация, которая требует от получателя каких-то срочных практических действий. Однако очень часто ранжирование идей производится до того, как были выделены все полученные, что приводит к субъективным преобразованиям информации и ошибкам. Преподаватель выделяет три типа ошибок, характерных для передачи сообщений: а) утрата; б) искажение; в) дополнение. Если есть видеозапись, студенты смотрят ее, выделяя допущенные ошибки, если нет, вспоминают свои высказывания.

Упражнение дает большой поучительный материал, ошибки легко дифференцируются и вызывают оживленные комментарии. Динамичность упражнения, его отчетливые, «прозрачные» результаты обладают большим мотивирующим эффектом, увеличивают включение студентов в групповой процесс.

3. Игра «Угадай стиль общения».

Студенты делятся на 3 подгруппы. Разделение может быть произвольным, например, в однородной, сплоченной группе — по желанию студентов. Группу с ярко выраженными лидерами и группировками необходимо разделить преподавателю по своему усмотрению.

Каждая подгруппа конструирует и готовит к демонстрации сцену, отражающую определенный стиль общения (краткое описание стиля на отдельной карточке предлагается каждой подгруппе). Во время демонстрации сценки «зрители» должны угадать, что это за стиль.

Тема 4.

Человек человеку.....? – конфликты и стратегии поведения в конфликте (на материале темы учебника «Будьте здоровы! – Спасибо!»)

1. Работа с ассоциативным рядом «конфликт».

Студенты рассаживаются в круг и получают инструкцию: «В фокусе нашего внимания — конфликт. Когда мы говорим это слово, у нас возникает ряд ассоциаций, чувств. Мы слышали о конфликте, знаем, как он выглядит в поведении людей. Сейчас мы исследуем, как конфликт отражается на внутреннем состоянии человека. Пусть каждый скажет, с чем ассоциируется слово „конфликт“. Какой образ подсказывает ваше воображение?»

После первого ряда произвольных ассоциаций можно провести следующие:

- если конфликт — это мебель, то какая?..
- если конфликт — это посуда, то какая?..
- если это одежда...

2. Третий нелишний.

Главным действующим лицом выступает здесь не кто-то из конфликтующих, а “третейский судья” — человек, который должен способствовать разрешению конфликта, используя принципы так называемого “косвенного разрешения конфликта”, предложенные психологом А.Б. Добровичем:

- Принцип выхода чувств (то есть предоставления возможности беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции по поводу кого-то или чего-то им сделанного, что обычно умиротворяет конфликтогена).
- Принцип эмоционального возмещения (действенного сочувствия неправому — а неправы обычно оба, — которое чаще всего порождает у него ростки раскаяния).
- Принцип авторитетного третьего (остающегося тайной для конфликтующих) — использование обоюдоизвестного и обоюдоуважаемого ими лица в качестве “посланца доброй воли”.

- Принцип принудительного слушания (когда “третий” предлагает конфликтующим отвечать оппоненту только после того, как они повторят последнюю реплику или смысл тирады, что, как правило, наглядно демонстрирует ссорящимся, что они попросту не слышат друг друга, и соответственно снижает накал страстей).
- Принцип обмена позиций (тот же “авторитетный третий” предлагает враждующим поменяться местами и от имени друг друга продолжать ссору, что позволяет им — возможно, впервые — увидеть себя со стороны глазами другого).
- Принцип расширения духовного горизонта спорящих (за счет записи ссоры на магнитофон и предъявления ее конфликтующим, которые обычно оказываются не просто удивлены, но даже шокированы тем, что услышали).

Пример одной из ситуаций:

Партнер А: Ваш немецкий коллега пригласил Вас к себе домой. Домашняя обстановка, неформальное общение, так Вы подумали и оделись соответственно. Когда Вы пришли к своему коллеге, то Вы обнаружили, что другие гости уже там и все одеты очень элегантно. Очевидно, Вы не совсем правильно поняли своего коллегу. Теперь Вам очень неудобно. Что Вы скажете?

Партнер Б: У Вас сегодня большой праздник – Вы празднуете свой 40-ой юбилей. Ваш иностранный коллега случайно оказался в городе, и Вы его пригласили. Коллега пришел в джинсах и свитере и растерянно стоит в дверях. Либо он не понял, что у Вас праздник, либо у него дома такая одежда в порядке вещей. Вам лично это совершенно не мешает, но коллега очень смущен. Помогите ему.

Тема 5.**Человек человеку – друг! – сотрудничество, плодотворное взаимодействие, партнерство (на материале темы учебника «Цвета и типы»)****1. Метод «Пустой стул».**

На полу на листах бумаги раскладываются три высказывания. Например, в рамках изучения темы «Внешность» использовались следующие высказывания: «Маленькие детки, маленькие бедки; большие детки, большие бедки»; «Человек низкого роста редко делает карьеру»; «Красивый мужчина редко бывает верным». Каждый студент выбирает то высказывание, с которым он согласен, и садится возле него. Таким образом, создаются малые группы для дискуссии. Каждая группа в течение 10-15 минут обсуждает содержание высказывания, фиксируя, в чем все участники группы согласны с высказыванием. После обсуждения в малых группах перед каждой из них ставится пустой стул, на который садится представитель группы, чтобы высказать совместно выработанное мнение по обсуждаемой теме и начать дискуссию. Завершив выступление, он возвращается к малой группе. Каждый участник может продолжить дискуссию, высказывая свое мнение, поддерживая аргументами позицию группы или подчеркивая неточности предыдущих выступлений. Для того чтобы включиться в обсуждение, он должен занять пустой стул. Один участник может занять пустой стул только один раз.

2. Упражнение «Зеркало и антизеркало».

Участвуют двое.

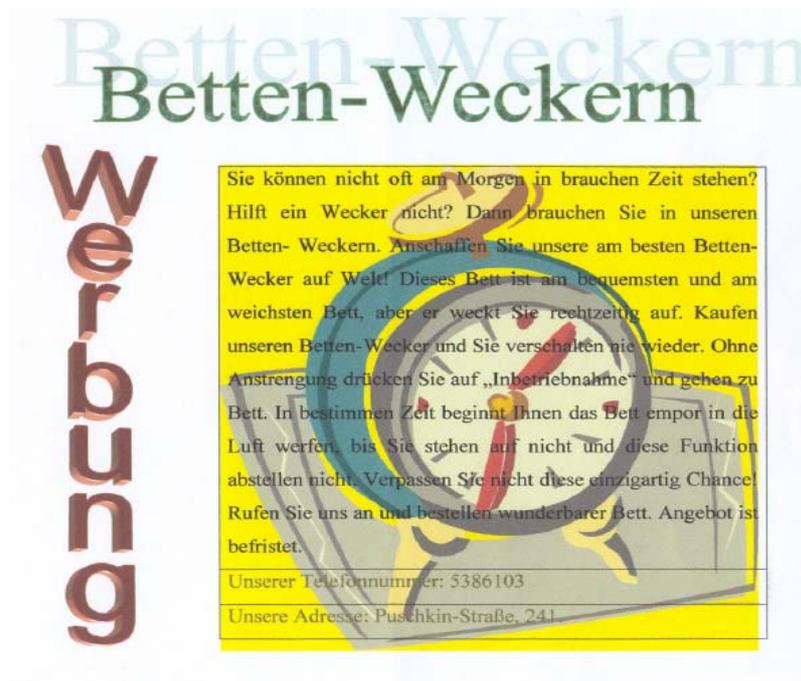
1. Участники выбирают тему разговора, в которой они совершенно согласны друг с другом (бизнес, путешествия, воспитание детей и т. д.).
2. Партнер А выбирает какую-либо позу (стоя или сидя), а партнер В принимает позу, максимально отличную от него и слегка напрягается.
3. В таком положении участники поддерживают общую тему разговора в течение 2-3 минут.

4. Партнеры выбирают тему разговора, относительно которой они имеют диаметрально противоположные мнения.
5. Оба они принимают по возможности одинаковую (желательно, максимально удобную) позу, и в таком положении пытаются спорить в течение 2-3 минут.
6. Партнеры обсуждают свои впечатления: насколько просто им было мирно беседовать в первом случае и спорить — во втором.

На данном этапе также проводились заседания фильм-клуба для желающих на немецком языке (работа с немецкими фильмами), которые также включали инсценировку ситуаций, ролевые игры и др. Данные формы и методы воспроизводят реальные жизненные ситуации, позволяют экспериментировать с ними и дают возможность испытать свои способности и умение общаться с людьми. По работе с немецкими фильмами было выпущено методическое пособие.

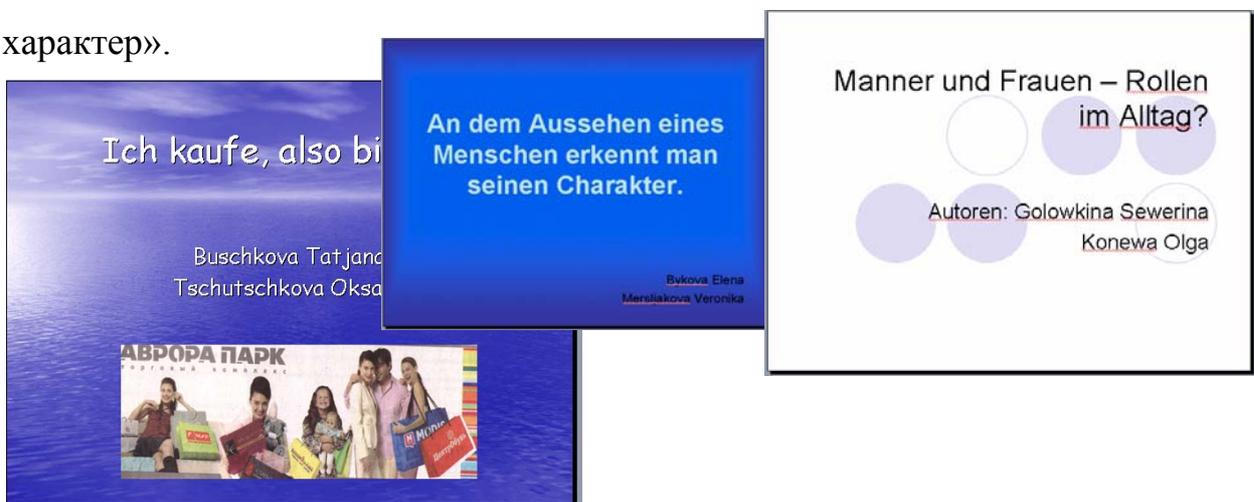
3. Продукты творческой деятельности студентов:

1. Образец работы в творческих группах: студентам в малых группах в рамках темы «Немецкие изобретатели» было задано придумать какое-либо еще несуществующее изобретение, которое помогло бы человечеству. Студенты одной из групп придумали кровать-будильник, которая подбрасывает спящего вверх до тех пор, пока он не проснется.



2. Примеры презентации проектов:

В одной из учебных групп были представлены следующие проекты: «Я покупаю, следовательно я существую?», «Мужчины и женщины – роли в повседневной жизни», «По внешности человека можно определить его характер».



3. Образец сочинения «Умею ли я общаться с людьми» студентки В.:

Сочинение

« Умею ли я общаться с людьми »

Я думаю, что я умею общаться с людьми, я с пониманием отношусь к другим, всегда могу найти тему для обсуждения и общаюсь мне, как правило, нравится. Когда я целый день сижу дома и никого не вижу, мне не хватает человеческого общения.

Когда определяете трудности в общении я много испытываю. Например, я не всегда могу отстаивать свою точку зрения в разговоре или в споре и отказываюсь от нее, из-за того по поводу и сомневаюсь решить что-то, хотя мне это и не совсем удобно. В итоге, я думаю, что я коммуникабельной человек, могу пойти контакт почти с любым человеком, мне нужно научиться быть настойчивее с другими.

И мне мне не нравится, когда мне не слушают. В разговоре я всегда стараюсь проявить дружелюбие и интерес к собеседнику, когда собеседник не делает этого в ответ,

не правится внешние по мне и
мне слова, показывает, что ему
все равно, и расстраиваюсь и теряю
интерес к общению.

Я думаю, что общение с морями -
это то, чему надо учиться и это
не всегда простой труд. Мне хотелось
бы научиться отстранять свою
точку зрения и привлекать внимание
собеседника, чтобы мне внешне
случалось.