

ГОУВПО
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Чермокина Регина Шамиловна

Формирование коммуникативно-творческой
направленности студентов – будущих педагогов
на основе драмогерменевтического подхода

13.00.01 – общая педагогика, история
педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Г.С.Трофимова

Ижевск 2006

Введение.....	3
Глава I. Методологические основы изучения проблемы подготовки будущего учителя в аспекте формирования коммуникативно-творческой направленности.	
1.1 Герменевтический подход как методология исследования.....	10
1.2 Традиционный и инновационные подходы в образовании в педагогических публикациях.....	23
1.3 Театральная педагогика как инновационный подход.....	37
Глава II. Педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущих педагогов.	
2.1 Сущность понятия «коммуникативно-творческая направленность» будущего учителя.....	66
2.2 Некоторые пути формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога.....	73
2.3 Драмогерменевтика как основа создания программы экспериментального обучения.....	77
2.4 Описание программы реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущего педагога в аспекте формирования его коммуникативно-творческой направленности.....	92
Глава III.. Проверка эффективности реализации драмогерменевтического подхода при формировании коммуникативно-творческой направленности личности.	
3.1 Методическое обеспечение опытно-экспериментального исследования.....	124
3.2 Проверка эффективности авторской программы формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога.....	132
Заключение.....	147
Библиографический список.....	149
Приложение	

Введение.

Актуальность исследования.

За последние три десятилетия наблюдается тенденция введения инновационных технологий в образовательный процесс школы и вуза, что продиктовано новыми требованиями. Новые принципы подразумевают перестройку системы отношений «Учащийся – Преподаватель». От преподавателя сегодня требуются такие качества, как коммуникативность, раскованность, творческий подход и др.

Наблюдения за реальным педагогическим процессом, а также анализ научно-теоретической литературы позволил выявить ряд противоречий между:

- новыми ценностно-целевыми ориентирами в образовании, направленными на партнёрство (диалог), и существующим монологическим типом взаимодействия "Преподаватель – Студент" в вузовской системе образования;
- возрастанием внутренней свободы студента, необходимой для творческой реализации имеющегося потенциала, и психологическим, профессиональным самочувствием преподавателя, его ролевой негибкостью;
- темпами изменения социальных условий современной жизни и отсутствием новых образовательных технологий, способствующих адаптации студентов в быстро меняющемся мире, формированию у них необходимых личностных качеств.

В ходе предпринятого исследования установлено, что значительным потенциалом для устранения указанных противоречий обладает драмогерменевтический подход.

Драмогерменевтический подход в педагогике – это подход, основанный на принципах театральной педагогики и герменевтики, при котором имеет

место комплексное взаимодействие вербальной, сенсорной сфер, что является условием развития вышеобозначенных качеств, в том числе коммуникативно-творческой направленности личности. При этом, ставится задача строительства словесных, ситуативных, мировоззренческих, зрительных интерпретаций как учащегося, так и преподавателя.

Исходя из вышесказанного, мы формулируем **проблему** исследования: «Каковы возможности драмогерменевтического подхода при формировании профессионально-значимых личностных качеств, в частности, коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов?»

Гипотеза исследования: формирование коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов будет более успешным, если:

1. подготовка будущих педагогов будет основана на драмогерменевтическом подходе;
2. будут выявлены педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода как основы формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога;
3. построена модель формирования коммуникативно-творческой направленности будущих учителей;
4. разработана авторская программа формирования коммуникативно-творческой направленности будущих учителей.

Цель исследования состоит в разработке и научном обосновании модели и авторской программы формирования коммуникативно-творческой направленности студентов и опытно-экспериментальной проверки её эффективности.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов.

Предмет исследования: педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода при формировании коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов.

Задачи исследования:

1. Определить степень изученности проблемы формирования коммуникативно-творческой направленности (КТН) в подготовке будущих педагогов.
2. Определить традиционные и инновационные пути и методы подготовки студентов – будущих учителей.
3. Выявить возможности использования элементов театральной педагогики в процессе формирования КТН.
4. Разработать модель и на её основе программу формирования КТН будущих педагогов на основе драмогерменевтического подхода.
5. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности авторской программы формирования коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов.

В работе были использованы следующие **методы** исследования:

1. теоретические (анализ философской, педагогической, психологической, искусствоведческой литературы, теоретическое моделирование);
2. эмпирические (наблюдение, изучение передового опыта по реализации драмогерменевтического подхода в обучении, педагогический эксперимент);
3. диагностические.

Достоверность полученных результатов обеспечена исходными непротиворечивыми теоретико-методологическими положениями и воспроизводимостью результатов проведённого исследования, разнообразием и взаимодополняемостью методов исследования, адекватных целям, объекту, предмету и задачам исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Удмуртского государственного университета, на факультете профессионального иностранного языка и историческом факультете.

Методологическая основа исследования:

- теоретические идеи театральной педагогики К.С. Станиславского, О.И. Кнебель, П.М. Ершова, С.В. Гиппиус, Л.П. Новицкой, М. Чехова, Н.П. Аникеева, Г.В. Ванникова, С.В. Смирнова;
- идеи герменевтического подхода Ф. Шлейермахера, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, В. Дильтея, В.И. Андреева и Т.А. Стефановской;
- концепции драмогерменевтики В.М. Букатова.

Теоретической базой исследования послужили труды по вопросам педагогики творчества и интенсификации учебной деятельности (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Г.С. Батищев, К.А. Баханов, О.С. Булатова, Л.К. Веретенникова, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина А.С. Макаренко, Т.И. Ильин); концепция формирования педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой; положения педагогики и психологии высшего образования В.Я. Кикотя и В.А. Якунина; теоретические представления о гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Логика и этапы исследования.

Исследование проводилось в три **этапа**:

На первом этапе (2000–2003гг.) проанализированы сущностные характеристики традиционного и инновационных подходов в образовании, установлена степень изученности идей театральной педагогики, выявлены возможности использования элементов театральной педагогики для реализации поставленной цели.

На втором этапе (2004–2005гг.) проведены констатирующий и формирующий эксперименты, выявлены и систематизированы педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода при

подготовке студентов – будущих педагогов; разработана модель и на её основе программа реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущих учителей.

На третьем этапе (2006) проведён анализ результатов анкетирования и наблюдений, сформулированы выводы, завершено оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Предложен способ реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущих педагогов как вариант совместного проживания урока студентами и преподавателем на основе понимания его цели, друг друга (взаимопонимания) и общего стремления к творческой самореализации.
2. Разработан вариант профиограммы педагога, включающий профессионально-значимые качества, определяющие успешность формирования коммуникативно-творческой направленности будущего учителя.
3. На основе использования элементов театральной педагогики предложен алгоритм разработки композиции занятия – «сценария урока коммуникативно-творческой направленности».
4. Определены и содержательно наполнены шесть уровней сформированности коммуникативно-творческой направленности будущего педагога (от высокого до очень низкого).

Теоретическая значимость исследования:

1. Категориальный аппарат педагогики расширен за счёт введения в научный обиход термина «коммуникативно-творческая направленность» (КТН).
2. Внесён вклад в теорию педагогики через обоснование и использование идеи драмогерменевтического подхода к формированию коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов в условиях образовательной деятельности в вузе.

3. Определены критерии сформированности коммуникативно-творческой направленности обучающихся.

Практическая значимость исследования:

- создан и внедрён в образовательную практику комплекс педагогических средств коррекции профессионального самочувствия будущего педагога и обеспечения его ролевой гибкости;
- разработана и используется на практике система упражнений по обеспечению внутренней свободы личности обучающегося; предложены методические материалы для преподавателей иностранного языка, позволяющие повысить уровень коммуникативно-творческой направленности студентов-педагогов.

Материалы исследования будут полезны преподавателям в организации процесса обучения, а также применимы в системе подготовки и переподготовки педагогов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в форме участия в научно-методических конференциях, публикации статей и тезисов (Ижевск, Москва, 2001-2006). Материалы диссертации обсуждались на аспирантских научных семинарах.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование КТН будущего педагога на основе драмогерменевтического подхода обеспечивает их переход на более высокий уровень сформированности искомого качества. Способ реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущих педагогов представляет собой вариант совместного проживания урока студентами и преподавателем на основе понимания его цели, друг друга (взаимопонимания) и общего стремления к творческой самореализации.
2. Предлагаемый вариант профиограммы педагога включает профессионально-значимые качества, определяющие успешность

формирования КТН будущего учителя: коммуникативность, артистизм, творческую готовность.

3. Алгоритм разработки композиции занятия – «сценария урока, формирующего КТН» предполагает использование элементов театральной педагогики и включает 4 этапа (подготовительный, фасилитационный, формирующий, завершающий). Осваивая предложенный алгоритм студент вовлекается в процесс саморазвития и профессионального становления.
4. Анализ результатов реализации авторской программы формирования КТН позволил определить и содержательно наполнить шесть уровней сформированности КТН будущего педагога (от высокого , трёх слоёв среднего, низкого и очень низкого).

Глава I. Методологические основы изучения проблемы подготовки будущего учителя в аспекте формирования коммуникативно-творческой направленности.

1.1. Герменевтический подход как методология исследования.

В данном параграфе мы определим принципы герменевтического подхода, которые стали основой драмогерменевтического подхода.

Герменевтика (греч. *hermeneia* – толкование, *hermeneutikos* – разъяснять, истолковывать, сообщать, делать понятным) – направление в философии и гуманитарных науках. В своем развитии она прошла несколько этапов. Изначально её возникновение связано с необходимостью толковать волю богов, намерений и знамений (в древнегреческой мифологии Гермес был посредником между богами и людьми, ему же приписывается изобретение языка и письменности). В средние века — экзегетика (греч. *exegesis* – экзегеза – разбор, истолкование текстов) – толкование Священного Писания, Библии. В эпоху Возрождения преобладает реконструкция в виде филологической герменевтики: отделение в Писании божественного от привнесённого человеком (170).

Фридрих Шлейермахер, которого считают отцом современной герменевтики, предложил новую интерпретацию герменевтики. Он стал рассматривать её как практическое искусство истолкования специфических текстов, то есть как общую теорию лингвистического понимания (191).

Вильгельм Дильтей определяет понимание как особый тип научности, характерный для наук о духе (подразумеваются гуманитарные науки), в противовес наукам о природе (естественнонаучным). Особая «понимающая» методология обусловлена тем, что «природу мы объясняем, душевную жизнь – понимаем» (56, с.27).

Идеи В.Дильтея развивались в экзистенциальной философии Мартина Хайдеггера, который рассматривал понимание как условие социального бытия. Оригинальность его подхода состояла в понимании (себя) как характеристики бытия, без которой не может быть подлинного, истинного понимания. Но поскольку процесс понимания бесконечный, то техника понимания может быть представлена в виде круга, в котором целое понимается из частей, части - из целого. Поэтому процедура понимания раскрывалась им с помощью герменевтического круга (круга понимания) (168).

В трактовке Ф.Шлейермахера (191) и В.Дильтея (56) проблема состоит в следующем: для того, чтобы понять, надо объяснить, а чтобы объяснить, необходимо понять. Возможность принципиально преодолеть замкнутость, а значит, понять, заключается в наличии у человека *предпонимания*, как писал М.Хайдеггер (168), или *предрассудка*, как называл это Х.-Г.Гадамер (48). Предпонимание составляет традицию, определяющую характер осмысления, а практическая деятельность сознания имеет вторичный характер. Существующая система обучения это не учитывает, а между тем отсутствие предпонимания как изначальной предпосылки разрушило бы вообще всякую возможность познания.

Герменевтика как метод понимания включает в себя следующие этапы:

1. выдвижение некоторой гипотезы, в которой содержится предчувствие или предпонимание смысла текста как целого;
2. интерпретация, исходя из этого смысла отдельных его фрагментов, т.е. движение от целого к его частям;
3. корректировка целостного смысла исходя из анализа отдельных фрагментов текста, т.е. обратное движение от частей к целому (85, с.328).

При этом, одной из герменевтических техник является вживание. Согласно Шлейермахеру, герменевт должен вжиться, вчувствоваться во внутренний мир автора текста и воспроизвести его мысль (воспроизведение истинного смысла или ситуации его возникновения), выйти на диалог

(формирование нового смысла) (168), то есть, особое внимание уделяется эмпатии, настрою на переживание и сопереживание.

Диалог рассматривается как процесс, в котором одновременно выступают две основные операции интеллекта. Одна из них заключается в том, чтобы сформулировать определенную мысль, а другая - в том, чтобы понять то, о чём говорится в речи. В готовом тексте интерпретатор имеет дело только с пониманием текста, сам же первоначальный процесс формулирования мыслей скрыт от него. Ф. Шлейермахер рассматривает понимание как реконструктивный процесс, посредством которого интерпретатор раскрывает структуру и значение слов и предложений текста (168).

«Понимание», «переживание» и «выражение» тесно взаимосвязаны. «Переживание» актуализируется в «выражении», но это происходит неосознанно, осознание приходит с «пониманием», которое и помогает пониманию. В связи с вышесказанным уместно привести ещё одно высказывание В.Дильтея о том, что «понимание» - это процесс, в котором духовная жизнь приходит от чувственных её проявлений к самопознанию. Дух, объективированный в человеческом, содержит общее для Я и ТЫ: чтобы понять себя, надо обратиться к другому, но чтобы его понять, следует перевести его внутренний мир на язык собственных переживаний (56).

М. Хайдеггер считал, что язык играет важную роль в феномене понимания («существо человека покоится в языке», «язык - это дом бытия») (168).

А.Брудным было выдвинуто предположение о необходимости организации образовательного процесса на базе языка, литературы, соответствующей структуры учебно-воспитательных мероприятий. Проведённые им эксперименты доказали преимущество повествовательных текстов тем, что их понимание, происходящее в результате внутреннего диалога, является одновременно для человека пониманием самого себя (31).

Понимание возникает как индивидуальная реализация познавательных возможностей личности. Результат понимания – отнюдь

не обязательно истина в последней инстанции. Понимание плюрално, оно существует во множестве вариантов, каждый из которых отражает ту или иную грань объективной действительности. В понимании находит выражение связь индивидуального существования с общезначимыми фактами. (31, с.22)

А.А. Брудный рассматривает три поля понимания. В поле 1 решающую силу имеет противопоставление: есть на самом деле – нет на самом деле; в поле 2: истинно – неистинно; в поле 3: хорошо – плохо, а так же все модификации этого противопоставления. Мир, представленный в поле 1, - это мир отношений между предметами, в поле 2 – отношений между понятиями, в поле 3 – отношений между людьми (31, с.28-33).

Так и мы в образовании, ставя цель овладения знаниями в определённой области, в большинстве случаев размещаем учащихся в 1 и 2 полях, оставляя 3 поле, предполагая, что оно является прерогативой внеучебной деятельности. В то время, как герменевты предостерегают нас, что в случае нарушения гармоничной связи этих автономных полей, когда то или иное поле обособляется, понимание отходит от сущности предмета, мифологизируется. Поэтому главными условиями герменевтического подхода мы считаем общение и познание, которые связаны воедино и, по мнению герменевтов, есть основа понимания. По мнению А.А. Брудного, понимание начинается с взаимного понимания между людьми (31, с.22).

Общение, как считают герменевты, выполняет несколько функций, причём подразделение их условно, нередко они взаимодействуют, взаимно проникают друг в друга. Различают четыре основные функции общения: инструментальную, синдикативную, функцию самовыражения и трансляционную. В традиционной системе обучения общение в основном выполняло функции инструментальные (рабочая функция общения для

передачи информации, существенной для исполнения действия) и трансляционные (функция передачи конкретных способов деятельности, оценочных критериев и программ). Согласно выводам герменевтов, необходимость реализации всех функций общения в обучении, как и в жизни, очевидна. В обучении иноязычному общению это требование возводится в квадратную степень в силу увеличения степени понимания слов, предложений, идей и реалий.

Следовательно, важно развивать герменевтическое сознание, которое чутко к инаковости языка и мышления другого.

И если в коммуникативном методе обучения говорению учитель пытается придать обучению характер общения, то при герменевтическом подходе общение – первое условие реализации подхода.

Герменевтическая ситуация – это всегда диалог. Сущность понимания, как считал Х.-Г. Гадамер – это открытость бытия в мире, которая проявляется через диалектику вопроса и ответа. Постановка вопроса обусловлена предпониманием вопрошающего. Наличие предпонимания одновременно гарантирует и то, что ответ на вопрос будет иметь определённый смысл, ибо ответ имеет смысл только в соответствии с вопросом. (90, с.334)

Таким образом, герменевтический подход в обучении подразумевает диалогичность (скорее - полилогичность). Этот диалог - многоуровневый и разнонаправленный.

Проблема диалога в обучении и воспитании не является новой, однако в ряде технологий она сводится к проблеме общения, актуализации смыслообразующей, рефлексивной и других функций личности. В технологии «Диалога культур», в основу которой положены идеи М.М.Бахтина «о культуре как диалоге» (19), идеи «внутренней» речи Л.С.Выготского (45) и положения «философской логики культуры» В.С. Библера (21), сам диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является важнейшей составляющей процесса обучения. Можно выделить

внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология) и диалог культурных смыслов, на котором и строится технология диалога культур. Нам интересны все формы диалогов, и герменевтический подход позволяет это, более того, мы считаем, отчуждение одного из видов диалога приводит к механизации, отдалению от реального живого диалога, который, в сущности, является объединением всех предложенных им видов диалога.

Представим концептуальные идеи, на которые мы ориентировались в своём исследовании: диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности; многоголосье мира («карнавал мироощущения», по М.М.Бахтину (19)) существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога. Следовательно, если мы хотим добиться понимания и интерпретации, необходимо обеспечить диалогичность. Причём, диалог должен формировать культуру понимания. Идея карнавализации – это, на наш взгляд, средство достижения объединения диалогов. Его идея базируется на системном анализе средневековых праздников дураков, ослов, карнавала, во время которых происходит перемещение «низа» и «верха». При этом король и шут меняются местами: ругаемое и восхваляемое заполняются иными объектами. В этом случае стирается грань между актёрами и зрителями, здесь нет рамп, карнавал не созерцают, в нём живут, и живут все, потому что по идее своей он всенароден, пока карнавал совершается, ни для кого нет другой жизни, кроме карнавальной (19, с.12).

Осознание герменевтической ситуации с помощью анализа, согласно Г.Гадамеру, и есть действительно сознание. Оно подвижно из-за подвижности человеческого бытия и, подобно горизонту, который не имеет пределов, вбирает в себя всё (47).

По Г.Гадамеру, центральной проблемой герменевтики является применение, которое всегда включено в понимание. С этой позиции, в отличие от мнения Ф.Шлейермахера, понимание, не только репродуктивно,

но и продуктивно, тем самым признается плюрализм интерпретаций. И здесь Г.Гадамер идёт дальше В.Дильтея, трактовавшего понимание как отождествление интерпретатора с автором текста. Надо вслушаться в другого, понять его, но остаться собой (47).

В.И. Андреев отмечает, что герменевтические принципы наиболее характерны для гуманитарных наук, таких как философия, литература, право, педагогика (10). В современной философии с герменевтикой связана надежда на целостное смысловое понимание целого ряда наук, определения их значения для понимания культурных общечеловеческих ценностей, на поиск универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации как известного, так и нового научного знания.

Герменевтические принципы весьма ценны для педагогики, так как они позволяют лично осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций.

Если определить предмет гуманитарных наук как исследование поведения, ориентированного на определённые смыслы, полагает Г.Гадамер, то в этом случае поведение можно анализировать так же, как анализируется текст. Подобно тому, как при истолковании текста необходимо прояснить смысловую связь, так и анализ человеческой деятельности имеет своей целью обнаружение её смысловых структур. Поэтому текст можно рассматривать в качестве модели социального явления, а принципы его интерпретации – в качестве методологической парадигмы (90, с.338).

Герменевтика – это путь к «понимающему образованию», который открывает мир человеку, а человека миру, не срывая все покровы насильно и разом, не показывая смыслы, но давая их почувствовать (90).

Каждый раз, когда мы понимаем, мы понимаем заново. Если понимается произведение искусства, то оно каждый раз новое для нас, так как, по

предположению Г.Гадамера, художественное повторение есть игра, а значит, существует только в действии. В этом заключается творческий, конструктивный характер понимания (48).

Ещё раз обратим внимание на то, что «понимающее» образование основополагается на процедуру понимания, а значит, истолкования. И что важно для герменевтического подхода это - что интерпретацию нельзя делать канонической, она есть процесс индивидуального осмысления.

Вывод о равенстве интерпретаций означает расстановку сил в образовательной среде, гуманизацию отношений преподавателя и учащегося, сущностный отказ от субъект-объектных отношений. Учащий и учащийся уравниваются в признании их творческих возможностей.

Понимание даёт глубинное единение познающего субъекта и познаваемого. Возникает осознание единства человека и окружающего мира. С пониманием мир входит в человека, и человек соотносит себя с ним и тем самым его постигает. Глубина понимания позволяет судить, насколько индивидуум допустил в себя мир, насколько человек может принять чужое горе и чужую радость, насколько глубоко может сочувствовать и сопереживать. Связь познавательного фрагмента понимания с эмоционально-чувственной сферой человека убеждает в наличии гуманистических основ процесса понимания.

В «понимающем образовании» учащийся в равной мере напряженно *в-*слушивается, напряженно *в-*сматривается, напряженно *в-*читывается, *в-*чувствуется. Герменевтика придаёт этому «*в-*» большое значение - значение основного характера навыков, которыми овладевают учащиеся.

Таким образом, с пониманием происходит, по М.М.Бахтину, «миросвечение» и «самосвечение» (19). Человек должен творить благо понятому им миру и понятому для себя, своего естества, тогда он проявит себя гуманистом. Понимание лежит в основе добра. Мера ценности и сама

ценность - в понимании, глубине сознания. Оно является естественным фактором образования, формирования личности.

И если понимание приходит в результате диалога, то образование для обучаемого - наиболее благоприятная среда. Образование концентрирует в себе предмет рассмотрения герменевтики, которая предполагает особый статус педагога, считая, что процесс понимания всегда есть столкновение и борьба противоречий.

Самоактуализации периодически возникающих перед учителем всё новых и новых профессионально-значимых проблем требует от него их глубокого осмысления. Корни же смыслообразования профессионально-творческой деятельности учителя лежат в глубоких его потребностях помочь созидательным силам своих учащихся. Герменевтический принцип, применительно к обучению, должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением.

Герменевтика главной целью образования определяет нахождение человеком своего места в мире, в области же когнитивного ставится задача развития ума. Ум может перейти и в мудрость, но практика показывает, что в большинстве случаев эта возможность, откладываемая на потом, для «настоящей жизни» и не реализуется никогда. Образование свои цели должно строить исходя из того, что ученичество и студенчество уже и есть жизнь. Это возможно, если понимание и взаимопонимание взаимосвязаны. Поэтому центральная задача учителя не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, личностно-ориентированную помощь учащемуся с учётом конкретно складывающейся ситуации затруднения. Но в осмыслении изучаемого материала главное усилие должно всё-таки ложиться на самого учащегося, а преподаватель должен включаться, вмешиваться в этот процесс только в ситуациях действительных затруднений.

Однако при этом, понятия «смысл» и «значение» трактуются исследователями по-разному. "Значение" в трудах А.Н.Леонтьева представляет субъективное отношение, то есть значение для субъекта, в котором индивидуализируются и субъективизируются объективно существующие значения (100). Существует и обратная трактовка: существует множество значений, но смысл обретается в конкретном контексте.

Оба варианта вполне уместны, но, чтобы не вносить путаницы, воспользуемся вторым вариантом.

В процессе обучения обращают внимание на уровень знаний и умений, который получает учащийся, но редко обращают внимание на проблему обмена личностных смыслов между преподавателем и учащимся, расширение границ "смыслового поля", в котором они находятся.

Обзор научно-теоретической литературы показывает, что герменевты сходятся в мнении о том, что условиями решения вышеуказанной проблемы являются диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания.

В работе И.М. Юсупова вопрос понимания в образовании дополняется уточнением о важности взаимопонимания преподавателя и учащегося, что требует саморазвития преподавателем такого качества, которое психологи именуют эмпатией (189).

Исследователями ставится особый вопрос – вопрос о самопонимании. Это подразумевает взаимосвязь настоящего я, своего естественного я, глубинного я со своим социальным я, которое имеет предпонимание, данное существующими нормативно-ценностными установками, существующей культурой, что ещё трактуется, как понимание себя (своего физического статуса, своей духовности) с точки зрения сегодняшнего дня: понять себя в эпохе, культуре, науке, государстве, обществе. Отмечается и необходимость обратного процесса, когда естественное я человека осуществляет социальное я (120).

Для нашего исследования представляет интерес философская герменевтика как принцип организации образовательного процесса, способствующего развитию определённых качеств будущих педагогов, которые позволят им реализовывать поставленные обществом цели, не вступая в убийственное противоречие со своими возможностями. А.Н. Колмогоров предлагает скомпоновать образовательный процесс так, чтобы сенсорная, вербальная и структурная информация гармонично сочетались друг с другом в оптимальном количестве. Таким образом, осуществление герменевтического принципа подразумевает подготовку учащегося к жизни как овладение языком этой жизни, реализацию его потребностей и способностей (84).

В зарубежной педагогике герменевтический подход так же определяется как «понимающая» и «объясняющая» наука (92).

Главный вопрос, решаемый при герменевтическом подходе - насколько много и глубоко мы понимаем в обучении, воспитании, особенно в личности учащегося, насколько глубоко мы понимаем, каковы истинные условия и барьеры, факторы и механизмы развития и саморазвития учащегося.

В решении главного вопроса в большей степени нас интересует коммуникация во всех проявлениях. В этой области необходимо отметить работу Густава Шпета (188), который чётко вычленил коммуникативный аспект, лежащий в основе герменевтики: сообщение есть та основа сознания, в которой живёт и движется понимание. Сообщаемое – сфера герменевтики. Data, которые ведут к предмету понимания и на которых организуется всё его содержание. Более того, считает он, картина меняется, только когда мы на действия и поступки соответствующих лиц будем смотреть не как на следствие причин, а как на знаки, за которыми скрывается свой известный смысл (мотивация), т.е. когда они вставляются в контекст общих мотивов, предопределяющих место и положение данного поступка.

С точки зрения герменевтического метапринципа и для педагогики творческого саморазвития очень важно развитие у преподавателя способности к всестороннему пониманию своих учащихся.

Мы пользуемся термином «понимание», хотя, по утверждению А.А. Брудного, терминологически единого употребления слова «понимание» не существует и поныне. Для нас является интересной и приемлемой классификация Дж. Ли Ирвинга, который выделил семь значений, а А.А. Брудный частично видоизменил (31, с.34).

Понимание 1 – следование заданному или избранному направлению. Если рассматривать с точки зрения приведённых выше типов общения, то данное понимание – это адекватное инструментальное общение.

Понимание 2 – способность прогнозировать. Уровень пред-общения.

Понимание 3 – способность дать словесный эквивалент. Уровень трансляционного общения.

Понимание 4 – согласование программ деятельности. Уровень синдикатного общения.

Понимание 5 – решение проблемы. Обобщение вне общения или уровень самовыражения.

Понимание 6 – способность осуществить приемлемую реакцию. Необходимый элемент общения любого уровня.

Понимание 7 – адаптация нашего концептуального мышления к совокупности новых явлений (перефразировано В. Гейзенбергом). Полагаем, что это понимание тоже можно отнести к уровню самовыражения.

Для традиционного обучения важны понимания 1 и 3. В подходе, именуемом драмогерменевтический, в первую очередь важно понимание 6, что больше коррелирует с толерантностью и эмпатией. Понимания 3 и 1, в большей степени, относятся к общей эрудиции и зависят от степени сложности инструментального и трансляционного общения. Понимание 4 – соотносится с коммуникативными качествами личности. Понимание 2 – это

то, к чему стремимся, на более высоком уровне понимание 2 вырастает до сверхсознательного пред-ощущения, пред-чувствия. Понимание 5 и 7 – высший уровень, продуктивный, творческий, к которому мы идём, постепенно развивая в себе различные качества для более быстрого понимания 5 и 7.

Таким образом, философская герменевтика как метапринцип образовательного процесса предполагает его разностороннее развитие. Это значит, что:

- понимание как цель образования, базирующаяся на философской герменевтике, обуславливает необходимость преподавания учебных дисциплин, которые раскрывают смысл объекта понимания и вооружают навыками осуществления понимающих процедур, методами изучения объекта;
- осуществление герменевтического принципа подразумевает подготовку учащегося к жизни, овладение языком этой жизни, реализацию его потребностей, возможностей и способностей, то есть первоначально у учащегося должно сложиться целостное миропонимание. «Не спешите с прикладной реальностью, - писал Н.И. Пирогов (130, с..265). - Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку, и у вас будут моряки и юристы, а главное - у вас будут люди и граждане».

Принципы герменевтического подхода согласуются с современными требованиями. Помимо герменевтического подхода, существуют разнообразные подходы в образовании, но их можно расположить в два блока, координально отличающихся друг от друга подходов: традиционный и инновационные. В следующем параграфе будут рассмотрены данные подходы, их принципы и то, как они соотносятся с герменевтическими принципами.

1.2 Традиционный и инновационные подходы в образовании в педагогических публикациях.

Изучение научно-теоретической литературы показывает, что понятие «традиционный» в педагогике воспринимается неоднозначно.

Большинство исследователей принимают априори синонимичность традиционного и классического образования, сложившегося со времён античности и до сравнительно недавнего времени, когда в противовес стали возникать инновационные технологии.

На некоторых сайтах интернета доказывается, что традиционное образование берёт своё начало во времена появления школ и классно-урочной системы, что, по мнению авторов сайта, стало тормозом в эффективном образовании учащихся (<http://rebenok.h1.ru/ind06spors.htm>, <http://rebenok.h1.ru/ind200603p3.htm>).

В.Т. Салосин к традиционным относит методы, опирающиеся на философские воззрения Дж. Локка и Ж.Ж. Руссо. (150).

Более доказательным представляется утверждение В.Е. Черниковой, основанное на результатах её научного исследования. Традиционная теория образования и воспитания развивалась в значительной мере под влиянием концепции образования известного французского социолога-классика Э. Дюркгейма, в которой он продемонстрировал применение социологического метода (57).

Идеал воспитания, по определению Эмиля Дюркгейма, формулируется как обществом в целом, так и специфической социальной средой и представляет для общества лишь способ, с помощью которого оно подготавливает в душах молодых людей основные условия для своего собственного существования. Сам индивид, как считает Э. Дюркгейм, заинтересован в подчинении этим требованиям. Воспитание, развивая индивидуальные качества и способности человека, создает в нём новое

социальное существо, приспособленное к социальной среде, где ему предстоит жить (57, с. 13-21).

Традиции этого подхода продолжают оказывать существенное влияние на теорию и практику образования. Особенно отчётливо это влияние проявилось в советской педагогической мысли, в которой цели и идеалы образования определялись общественными целями и идеалами. Такой подход к обучению и воспитанию во многом носит традиционный характер и обусловлен влиянием господствующих в отечественной и западной науке представлений о роли образования в обществе.

К зарубежным представителям традиционной модели образования относятся Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.

Анализ методов и принципов традиционного обучения показывает, что роль преподавателя при традиционном подходе авторитарна, что проявляется во взаиморасположении преподавателя относительно студентов (вдали, возвышаясь), в формах подачи материала (монологическое, статическое, малоэмоциональное), в формах закрепления материала (упражнения на воспроизведение, трансформацию или подстановку).

Данные отношения были проанализированы Г.С. Трофимовой с позиции теории транзактного анализа Э. Берна и представлены в соотношении Опекающего или Контролирующего Родитель – Послушного Дитя. Не умоляя достижений традиционной педагогики в области преподавания иностранных языков (формирование языковых знаний, умений, навыков), Г.С. Трофимова отмечает, что выявленная позиция препятствует выходу Дитя на новый уровень самостоятельного свободного творца (166, с.12).

Основные формы работы - индивидуально-фронтальные, которые признаются как наиболее информативные, что вполне соответствует традиционному взгляду на проблему обучения и воспитания. Считалось, что

учебная деятельность оказывает обучающее и воспитывающее воздействие только через содержание изучаемого материала, а не через организацию.

К традиционным средствам обучения относят нетехнические в контрасте с современными средствами обучения, что объясняется бурным развитием техники за последние 30 лет. На новом этапе – это компьютеры, вмещающие в себя весь спектр функций, выполнявшихся ранее звуко и видео воспроизводящими и записывающими средствами (проигрывателями, магнитофонами, проекторами, фотоаппаратами, телевизорами), и более того, имеющие новые функции.

Изучение классификации подходов по Е.С. Яхонтову (199) показывает, что подход, определяемый им как когнитивный, идентичен традиционному подходу.

Когнитивный подход к обучению строится на информационном обеспечении учащихся. Он основывается на научении через наблюдение и слушание. Воспринимая информацию от преподавателя, учащиеся формируют свое видение познаваемого объекта и соответствующее отношение, которые сохраняются в долговременной памяти и в дальнейшем могут найти свое выражение в конкретной модели поведения.

Е.С. Яхонтов подчёркивает, что этот подход является доминирующим в российской высшей школе, где основной формой обучения являются лекции и семинары, зачастую мало отличающиеся от лекций. При этом подходе студенты почти все время остаются только слушателями - то есть пассивно воспринимают информацию, исходящую от преподавателя. Согласно выработанной привычке, они ожидают массивного информационного потока и зачастую не готовы прилагать собственные усилия по анализу и взаимному обмену изучаемой информацией (199, с.34).

Е.С. Яхонтов определяет, что успешность когнитивного подхода во многом зависит от подготовленности преподавателя, его информированности, увлеченности своим делом и умения поддерживать

внимание аудитории к предмету лекции на всём протяжении занятий. Такой подход отнимает много сил и энергии, но оставляет у преподавателя уверенность, что он незаменим и очень важен. Эффективность не высока, поскольку во многом она зависит от настроения и готовности учащихся воспринимать и усваивать получаемую информацию (199, с.36)

Следовательно, при традиционном подходе преподаватель выполняет следующие функции:

- выбирает и систематизирует учебный материал;
- передает информацию учащимся;
- создает и поддерживает конструктивную атмосферу во время занятий;
- организует контрольные мероприятия по проверке знаний.

В свою очередь, к функциям учащихся относятся:

- восприятие информации от преподавателя;
- критическое осмысление новой информации;
- запоминание полученной информации.

Принимая во внимание требования современности и принципы и доминанты традиционного подхода, Е.С. Яхонтов определяет положительные и отрицательные вектора (199, 37).

К положительным можно отнести следующие моменты:

- развитие и систематизация сознания учащихся;
- возможность выработки перспективного видения проблемы;
- повышение общей эрудиции учащихся;
- развитие памяти и внимания учащихся;
- чёткие критерии оценки обучающихся.

К отрицательным или слабым моментам можно отнести следующее(199,38):

- отсутствие прямой связи с реальной ситуацией и актуальными потребностями учащихся;

- недооценка значения развития опыта творческой деятельности и эмоционального отношения;
- учащиеся рассматриваются как объекты воздействия.

Традиционные подходы к обучению демонстрируют свою эффективность в конкретных случаях и при конкретных целях обучения.

Упрощённо цель традиционного подхода можно представить следующим способом: формирование системы знаний, в принципе необходимых специалисту в определенной области деятельности.

Исследования, проведённые К.С. Чебановым в 2004 году (180), показывают, что большая часть респондентов (62,3%) использует однообразные средства взаимодействия, создающие монотонность общения; часто использует дисциплинирующие и отрицательно эмоционально окрашенное воздействие на учащихся (49,7%), реализует авторитарный стиль общения (48, 7%), имеет ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися (42,3%) и т. д. Результаты комплексной диагностики указывают на то, что всё-таки именно традиционный подход остаётся основным в сфере образования. Им так же выявлено, что большинству респондентов присущ средний (36,2%) и низкий (34,9%) уровень сформированности педагогических умений (180, с. 13-16).

В работах советских педагогов, представителей традиционного подхода, подчёркивается социальная ценность таких качеств личности, как самостоятельность, инициативность, творчество, готовность к инновациям, которые становятся востребованными на современном уровне технологического развития общества. Процесс обучения и воспитания в высшей школе включает в себя не только овладение определённым объёмом знаний, но и формирование у студента устойчивой потребности и способности к непрерывному самообразованию, обновлению знаний, к поиску нового, постоянному совершенствованию и повышению уровня своей культуры (3, с.36). Однако анализ научной литературы по вопросам

эффективности реализации поставленных целей при традиционном подходе показывает, что развитию указанных выше качеств личности не уделяется внимание. И в теории, и на практике образование остаётся авторитарной системой, подавляющей индивидуальность, субъективность личности как студента, так и преподавателя. В противовес выступают инновационные технологии, предлагающие пути выхода на другой уровень обучения и воспитания. Подробно достоинства и недостатки инновационных методов будут рассмотрены во втором параграфе.

В 30-40-х годах XX столетия были разработаны концепции принципиально новых методов обучения, но, как отмечает В.Т. Салосин, в педагогической практике до 70-80-х годов довольно успешно работали традиционные методы, опирающиеся на педагогические и философские идеи Э. Дюркгейма (146). Поэтому педагоги-практики не видели особой необходимости в разработке новой методики на основе психологических трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других. И только тогда, когда в условиях развёртывания научно-технической революции и быстрого нарастания потоков информации старые методы обучения стали сдерживать процесс усвоения знаний, деятельность педагогов сосредоточилась на поиске новых принципов и методов интенсификации (Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильина, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый и др.) и активизации деятельности.

С 70-80-х годов в теории и практике организации целостного образовательного процесса наблюдался переход от жёстких регламентированных способов организации и управления образовательным процессом к развивающим, активизирующим, интенсивным, проблемным, игровым, к системе поддержки и стимуляции познавательной «самодеятельности» учащихся, к созданию условий для творчества, к «обучению творчеством», переносу акцента с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность учащегося. Это выражалось в требовании активизации учебной работы учащихся, попытках «научить

учащихся учиться», в реализации принципа активности личности в обучении. Всё это предполагает повышение уровня личностной активности учащихся (4, с.7).

Активизация познавательной деятельности вытекает из определения, что главная функция мозга - не фиксация, а переработка воспринимаемой информации, её классификация, распределение по «полочкам». Переработка, «сортировка» информации требует определённого времени.

Активизация разных форм художественного мышления учащихся идёт посредством образов (зрительных, музыкальных, двигательных, слуховых). Эмоциональные методики, при всём разнообразии индивидуальных педагогических школ С.Ф.Шаталова, Ш.А.Амонашвили, С.Н. Лысенковой, В.А.Ильева, как отмечает А.В.Петровский, имеют много общего: обращение к личности учащегося как высшей цели педагогической работы; стремление создать ситуацию эмоционального переживания, сопровождающего процесс познания мира на материале своих учебных дисциплин; осмысление необходимости «уметь» во имя осознанной и пережитой цели (124, с.141). Делают они это разными способами: С.Ф. Шаталов реализует радостную энергию игры, Ш.А. Амонашвили обращается к вдохновляющей силе искусства как иллюстративному материалу, С.Н. Лысенкова и В.А. Ильев используют эффект неожиданных сопоставлений (69; 101). Это работает на уровне школы, когда вместе с детьми предлагается посмотреть на мир с разных сторон, вслушаться, ощутить всё богатство его проявления. Ребёнку предлагается много конкретных примеров, которые помогли бы вызвать у него различные ассоциации, пробудить интуицию, чувство.

Все наглядные средства обучения, воздействуя на аппарат чувственного восприятия, вызывают эстетические переживания, формируют этические отношения, что позволяет усваивать знания в их связи с целостной картиной мира. Наглядное, образное «обставление» урока - это и эмоциональное его

«обставление». Эмоции скажутся на отношениях к объекту изучения и опосредовано на восприятии процесса познания и обучения в целом.

С точки зрения Л.Г. Савенковой, «учителю предстоит активно задействовать разные виды памяти (зрительную, слуховую, чувственную, осязательную, двигательную). Опираясь на чувства детей, эмоции и интуицию, необходимо активизировать их внимание, мышление в направлении возникновения индивидуальных ассоциаций, фантазий и на их основе создавать индивидуальные образы (состояния, настроения или характера). Представленный мысленно образ (по-другому - воображаемый образ) будет служить основой для творческой деятельности - творения образа визуального (в цвете, графике, линии, форме) или создания образа в действии, движении, слове, звуке и так далее» (149)

Кратко представим основные принципы, на которые базируется большинство инновационных подходов:

- принцип личностно-деятельностного подхода;
- творческого развития и чувственного восприятия;
- принцип самодеятельности.

Личностный подход в образовании провозглашён ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики (отечественные учёные - Е.В. Бондаревская, В.И. Гинецинский, В.С. Ильин, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, А.П. Тряпицына, Г.А. Цукерман и др.; зарубежные – В. Белль, П. Брендвайн, Дж. Найсбит, М. Полани, Дж. Шваб и др.), однако он не имеет однозначного понимания среди учёных и практиков. Именно поэтому, как утверждает В.В. Сериков, есть все основания вести речь о множественности концепций личностно-ориентированного образования (152) Общим для всех концепций является то, что все они рассматривают образование как гуманистическое в том смысле, чтобы оно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогало ему обнаружить то, что в нём уже заложено природой, а не «отливалось» в

определённую форму, придуманную кем-то заранее, априори. Педагоги данной ориентации создают условия для самопознания и поддержки уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, предоставляют как можно больше свободы выбора и условий для реализации ребенком своих природных потенциалов и самореализации. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

На основе первого принципа в его целостности работает феноменологическая модель образования (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.), которая предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер».

На практике максимально индивидуализирована программа обучения студентов США. Интересна, на наш взгляд, методика индивидуального консультирования Дьюка Джона С.Барроу, приведённая в статье И.В. Василевской. (139, с.111-117). Методика позволяет в полной мере учитывать межиндивидуальные различия студентов, проявляющиеся через актуализацию когнитивных стилей учения. Джон С.Барроу выделяет следующие стили консультирования:

- мотивационный (цель: достижение и развитие взаимопонимания консультанта и студента);
- тренировочный (цель: развитие специфических когнитивных стратегий для преодоления чувства тревожности и ощущения внутреннего дискомфорта);
- эмпирический (цель: за счёт совместного решения проблемы создание благоприятных условий для развития индивидуальности студента);
- конвергентный (цель: развитие умения осуществлять дедуктивные умозаключения);

- дивергентный (цель: развитие умения студента рассматривать ситуации исходя из множества точек зрения, на основе синтеза, сравнения, противопоставления, интерпретации, принятия альтернативных решений...);
- ассимилятивный (цель: формирование умения обобщать, осуществлять индуктивные умозаключения, конкретизации теоретических знаний);
- аккомодационный (цель: направление студента к активному самостоятельному поиску и использованию информации на основе интуиции, пересмотре теоретических положений и изменении плана работы в случае, когда они не подкрепляются доказательствами).

Данные стили консультирования являются одноимёнными с когнитивными стилями учения студентов. Недостатком данной методики, по нашему мнению, является положение о существовании постоянных, присущих только данному студенту, когнитивных стилей учения, что отрицает возможность динамики развития личности. Все эти стили возможны и необходимы для определённых этапов.

На основе преимущественно принципа самодеятельности работает модель развивающего образования (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Такое построение позволяет удовлетворять потребности различных слоёв населения страны в образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг. Образование также получает реальную возможность быть востребованным другими сферами — напрямую, без дополнительных согласований с государственной властью.

Различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, связанные со вторым принципом (творческого развития и чувственного восприятия), получили собирательное название «методы

активного обучения» (МАО). Методы активного обучения - это группа методов, характеризующаяся активной позицией обучаемого, позволяющая сократить путь от приобретения знания к их применению на практике. Методы активного обучения способствуют развитию у обучаемых самостоятельности, инициативности, творчества.

В исследованиях А.А. Вербицкого, Н.М. Галанчука, Р.М. Грановской, Р.Ф. Жукова, А.М. Матюшкина, А.Н. Сергеева, А.М. Смолкина, И.М. Сыроежина, Н.Г. Ярошенко раскрыты подходы к понятию «методы активного обучения». Авторы отмечают, что их использование позволяет интенсифицировать учебно-познавательный процесс, повысить его эффективность.

Соответственно были разработаны различные методы, согласующиеся с выше приведенными принципами и моделями. Ниже приведена систематизация активных методов обучения Г.С. Трофимовой по В.И. Чупрасовой (см. таблицу 1) (166).

Таблица 1

Активные методы обучения (по В.И. Чупрасовой)

Коммуникативные методы	Групповые дискуссии Мозговой штурм Лекции
Игровые методы	Дидактические игры Деловые и ролевые игры
Конструкт. Методы	Проблемное обучение Программированное обучение
Коррекционные методы	Аутотренинг Игровая психотерапия Психодраматизация

Е.А. Подосенова приводит иные методы, получившие признание и распространение в практике подготовки учителей: анализ конкретных ситуаций, решение педагогических задач, метод инцидента, дидактический тренинг, метод разыгрывания ролей, игровое проектирование, педагогические игры (172, с. 30-36). Но методы, приведённые ею, не систематизированы, одни включают другие. Так метод инцидента – частный случай решения педагогических задач, а решение педагогических задач может быть заключительным этапом анализа конкретных ситуаций. Дидактический тренинг в том ключе, в котором предлагает Е.А. Подосенова – разновидность метода разыгрывания ролей.

Проблемное обучение является одним из наиболее востребованных систем обучения и представляет собой совокупность приёмов, отражающих три рода связей: преподаватель-информация, учащийся-информация и преподаватель-учащийся. Систематические основы активного обучения были заложены в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению: А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева, М.И. Махмутова, И. Лернера, В. Оконь и др. В зависимости от типа соотношений этих трёх разновидностей связей, все методы проблемного обучения подразделяются М.И. Махмутовым на три разноуровневых крупных блока. Эффективность проблемного обучения во многом зависит от мастерства преподавателя, но в большей степени от готовности к проблемному обучению самих студентов.

Между тем, по данным Г.С. Лаптевой, из 200 учителей истории только 5 % владеет проблемным обучением на уровне творчества, 83% учителей используют лишь отдельные элементы проблемного обучения. Студенты же, потенциальные преподаватели, вовсе не владеют даже элементами проблемного обучения, поскольку их этому не учат, да и в системе высшего образования в настоящее время утрачена традиция систематического посещения курсов повышения квалификации (97).

К особому пласту относятся методы интенсивного обучения, которые опираются и воздействуют на бессознательное.

Что касается метода активизации резервных возможностей личности обучаемого, разработанного под руководством Г.А. Китайгородской на основе психолого-педагогических принципов, сформулированных Г. Лозановым, немногие преподаватели решаются использовать метод в своей педагогической деятельности. Причина глубже, чем предлагаемая самими преподавателями версия об индивидуальных предпочтениях. Диалектическое единство целеполагания, которое является одним из главных принципов активизации резервных возможностей, предполагает прочную взаимосвязь субъективного и объективного факторов педагогического процесса, единство осознаваемого и неосознаваемого освоения языка. (2, с.10) То есть преподаватель не только должен осознавать это, но и быть очень тонким психологом и иметь креативное мышление для создания условий для выхода на резервные возможности через подсознание, а также выведение сознательного на сверхсознательное. Данная методика предъявляет к преподавателю большие требования и предполагает раскрепощенный и высоко творческий подход к ведению занятий. Таким образом, неготовность может быть в большей степени, связана с закрепощённостью и неуверенностью в своих силах по причине неподготовленности не только теоретической, но и практической.

Н.Г. Прашкович в своей диссертации предлагает разделение уроков на традиционные и нетрадиционные по структуре урока (136). Он выделяет четыре сущностных отличительных черты, которые являются отступлениями от сложившихся традиций:

1-ая отличительная черта – отступление от традиций в использовании основной дидактической структуры урока, характеризующееся тем или иным вариантом перестановки, сокращения или совмещения её структурных компонентов (оргмомент, опрос, изложение, объяснение, задание на дом);

2-ая отличительная черта – отступление от традиционного организационного построения урока в аспектах группировки обучаемых; их взаимодействия друг с другом (учебного сотрудничества); взаимодействия учителя с учащимися (учебного руководства);

3-ая отличительная черта – отступление от традиций монопредметного содержательного наполнения урока;

4-ая отличительная черта – отступление в организации учебно-познавательной деятельности: придание ей формы досуговых, общественно-полезных, художественно-творческих, профессиональных и других социально-значимых видов деятельности, известных в общественной практике. Автор считает, что к нетрадиционным относят уроки, обладающие как всеми четырьмя отличительными чертами, названными выше, так и лишь некоторыми из них (136, с. 10-13).

Н. Г. Прашкович предлагает балловую оценку меры нетрадиционности и соответственно разрабатывает типологию нетрадиционных уроков (не совсем традиционный – 1-5 баллов; весьма нетрадиционный – 6-9 баллов); совсем нетрадиционный – 10-12 баллов) (136, с.10-13).

Организация занятий не в традиционном режиме связано с введением нового инструментария, предполагающего действенные методы и создания насыщено эмоциональной атмосферы и, соответственно, качественно иной подготовки преподавателей. Пришло осознание важности чувственного восприятия не только на уровне наглядности и использования технических средств обучения, но и на уровне восприятия, способного контролировать и в известной мере корректировать результаты деятельности абстрактного мышления. Но осознание не равносильно способности реализовать принцип на практике – необходимо нечто, что подвело бы к этому. Насыщенность чувств, появляющихся в процессе обучения, ориентированного на личность и на диалог, то есть общение, зависит от того, как построен этот диалог и каковы характеристики порождения высказывания. К таким признакам

устного общения Т.Ф. Кияненко относит деятельностьную обусловленность, триединство мотивационно-ориентировочной, исполнительной и контрольной фаз, адресованность, инициативность, эмоциональность и спонтанность (2, 12).

Приведенные выше принципы и методы, актуальны на данном этапе и активно используются в театральной педагогике.

1.3 Театральная педагогика как инновационный подход.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что к инновационным методам относят и элементы театральной педагогики.

В последние годы внимание педагогов-исследователей всё больше привлекает идея использования достижений театральной педагогики в учебно-воспитательном процессе вуза в целях развития творческого потенциала личности будущего учителя (Москва, Екатеринбург, Полтава, Барнаул...). Интерес учёных к данной проблеме - закономерный и своевременный, если учесть тот факт, что деятельность педагога и актёра имеют общую концептуальную основу (воспитательная функция; особенность работы, не поддающейся автоматизации; чувство аудитории, способность завоевать её внимание; вдохновение, чутьё, такт, интуиция, эмоции, диалектический подход к реализации системы требований, предъявляемых психофизическому аппарату учителя и актёра, постоянное участие во внутренней работе, целенаправленное освоение передового новаторского опыта, теоретическое осмысление его, наличие собственного самостоятельного и свободного творчества как основы искусства – важные составляющие деятельности актёра и педагога).

Многие теоретики и практики подчёркивают общность педагогической «техники» с «техникой» актёрского искусства и режиссуры (В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.И. Ершов, Е.П. Ершова, К.С. Станиславский...).

Перечислим общие точки соприкосновения, исходя из мнения исследователей, перечисленных выше (34; 35; 59; 60;156):

1. Опора на общие принципы деятельности (эстетика – этика – техника);
2. Построение драматургии урока (экспозиция, завязка, кульминация, интрига; если одного из составляющих нет, потенциал поля напряжения на уроке падает, а с ним интерес к уроку, в итоге – к предмету);
3. Использование адаптированных к учительской деятельности упражнений из области театральной педагогики для развития способности восприятия и выражения особенностей человеческого поведения и вариативности в общении.

Наиболее полно общие черты и различия выделены О.С. Булатовой (35). К ним относят следующие общие черты:

1. содержательный признак – коммуникативность, общей основой является взаимодействие, живое сотрудничество разных индивидуальностей;
2. инструментальный признак – личность творца и его психофизическая природа как инструмент воздействия;
3. целевой признак – воздействия человека на человека и вызов определённого переживания у партнёра;
4. процессуальные характеристики: творчество осуществляется в условиях публичности, регламентировано во времени, результат творчества динамичен, наблюдается общность переживаний актёра и зрителя, актёра и режиссёра, педагога и ученика, объект воздействия одновременно является и субъектом творчества, сотворцом, творчество носит коллективный характер;
5. структурный признак – анализ материала, определение проблем, противоречий, рождение замысла, разрешающего противоречия, воплощение, анализ результата, корректировка;
6. концептуальные:

- наличие элементов работы самостоятельного и свободного творчества не поддающихся автоматизации;
- осуществление социальной функции – функции воспитания;
- присутствие интуиции, чутья, вдохновения;
- специфические профессиональные эмоции;
- необходимость непрерывной внутренней работы;

7. требования к личности творца: развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние. (35, с.12)

Необходимо отметить, что театральная педагогика накопила очень ценный и объёмный опыт по воспитанию творческой личности актёра. Психотехника, разрабатываемая театральной педагогикой на основе знания законов психотехники (К.С. Станиславский) и специфических законов художественного творчества (уподобления, освоения вживанием, свободы в системе ограничений деятельности)..., организует не формальную сторону обучения, а внутреннее самоощущение учащегося, подготавливает его к восприятию нового – к чувственному восприятию, к реализации воспринятого и к дальнейшему развитию идей. Идеи есть результат последовательности действий, среди которых лидирующее место занимает воображение, заключающееся не в суммировании образов, а в создании нового образа, нового продукта, что и является сутью театральной педагогики.

В дошкольном и школьном образовании процесс интеграции театральной педагогики идет достаточно активно: созданы школы, в основе которых лежат принципы театральной педагогики: школа театральной культуры в Новокузнецке, гуманитарный лицей 2 в Барнауле (161).

В высшем учебном звене эти позитивные тенденции сталкиваются с медленным темпом реформирования устаревших методов и технологий в практике образовательного процесса. Речь идет не только о новых

профессиональных приемах преподавания, но, в первую очередь, о глубинных сущностных изменениях типов взаимодействия двух главных субъектов системы образования: Преподавателя и Студента.

Как справедливо отмечено В.А. Кан-Каликом, в практике начинающего педагога мы часто сталкиваемся с уже известным противоречием: учитель нагружен знаниями, он хорошо знает методику, но не владеет своей психофизической природой, через которую реализуется всё остальное. Она неподвижна, не размягчена для творчества, в результате чего педагог испытывает тяжелейшие нервные перегрузки (80).

Нами было проведен опрос методом интервьюирования преподавателей с целью определения уровня осведомлённости в вопросах «театральной педагогики». Было опрошено сорок человек. Выяснилось, что у 60 % человек словосочетание «театральная педагогика» вызывает ассоциации только с театральными постановками. 22,5 % опрошенных попытались дать определение термину, которое, по сути, совпадает с тем, что сформулировал методист по инновационной деятельности Новокузнецкой школы, В.П. Резникова: «Театральная педагогика - это совокупность театроведческих и культурологических методов, средств и способов воздействия на ребёнка с целью обучения, развития и воспитания его в системе театральной культуры» (161). 10 % воздержались от ответа. Только 7,5 % предположили, что это - особый подход в обучении (не акцентируя в школе или вузе) с использованием различных методик, чаще всего игровых, применяемых при работе со студентами театральных вузов.

Согласно результатам интервьюирования, выяснилось, что есть определенный стереотип о несовместимости театроведческих методов в стенах вуза.

Директор школы, в которой достижения театральной педагогики интенсивно используются, В.И. Илларионов, расширяет данное определение, но не уходит дальше школы: «Театральная педагогика - это

особая педагогическая технология, направленная на раскрепощение творческих возможностей учителя и развитие творческих способностей учеников». (161)

Полагаем, что сам педагог должен быть подготовлен к такого рода деятельности.

Это касается не только средней школы, но и вузов. Р.В. Фастовец (2, с.30-32) в статье «Критерии оценки адекватности иноязычного и естественного общения студентов» к признакам устного общения, характеризующим процесс порождения высказывания, относит деятельностьную обусловленность, триединство мотивационно-ориентировочной, исполнительской и контрольной фаз, адресованность, инициативность, эмоциональность и спонтанность. Надо отметить, что семинары и лекции в вузах построены на основе устного общения, но насколько преподаватели инициативны в своей работе, ни парадоксально ли слышать от предметника «Думаете, мне это интересно?!», или слушать монотонное чтение с листа, а если не чтение, то отрешённое безэмоциональное и никому неадресованное послание.

Роль педагога сегодня значительно возрастает. Взрослый студент, как и ребёнок, нуждается в живом, чувствующем, удивляющемся, страдающем и радующемся собеседнике. Педагог должен уметь быть интересным студенту, иначе контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен. Иначе и знание культуры, которое педагог передает студенту, будет последнему неинтересно. Однако к этой новой роли преподаватель в большинстве своём не готов и не будет готов, если не изменится система его профессиональной подготовки, поскольку одной теорией и декларированием идей гуманизации не обойтись.

Профессия учителя, преподавателя, педагога - одна из тех редких профессий, где личность, её опыт, характер, мировоззрение являются инструментом профессиональной деятельности. "Я - инструмент свой", -

говорил о сущности актерской профессии великий русский актёр Михаил Чехов. Эти слова в полной мере можно отнести к профессии учителя (182).

Есть мнение о том, что не каждый и далеко не каждый педагог обладает артистическими данными. Е.П. Ильин подтверждает, что типологически обусловленные свойства высшей нервной системы проявляются, в частности, в полуосознанной склонности к деятельности определённого характера (монотонной, скоростной...) (70).

Согласно данному факту, учителя инертного типа (монотонные) более привязаны к определённому стереотипу урока, менее способны к творчеству и импровизации. Мы придерживаемся мнения О.С. Булатовой, которая утверждает, что прямой и постоянной зависимости стиля учителя от его природных особенностей нет (35, 16). В большей степени, это есть результат определённого подхода к подготовке преподавателей и их жёсткое ограничение не столько программами и временными рамками, сколько административными требованиями, распоряжениями, стереотипами и отношением к учителю со стороны администрации, оценивающей работу учителя формально по своевременности и аккуратности оформления многочисленных документов и выполнения формальных директив.

В программах подготовки преподавателей большинства вузов не отражены элементы театральной педагогики. Порой в курсе методики преподавания включают информацию о возможности использования с несколькими примерами, но не подразумевают комплексную подготовку будущих учителей как специалистов, обладающих навыками и умениями актёра, режиссёра, сценариста.

Утверждается, что современный педагог должен быть способен одновременно на разных языках (слово, мимика, жест...) раскрывать смыслы различных фрагментов содержания образования и в связи с ними происходящее в душе. Но, как известно, овладение языками, какими бы они ни были, эффективнее проходит в среде языка. И чем больше

преподавателей, готовящих студентов к педагогической практике, владеет этими языками и параллельно естественным образом обучает им, тем больше вероятности овладения ими.

В отличие от актёра, учитель проживает свою жизнь, но задача его заражать студентов, погружать их в пространство своего предмета при ограниченных временных и материальных возможностях. Для этого необходимо овладение актёрско-режиссёрскими навыками и умениями для воплощения сценария, и соответственно - ещё навыками сценариста.

То есть логично, что достижения театральной педагогики должны быть каким-то образом употреблены на благо будущих учителей.

И.Ф. Кривонос видит два вида внедрения достижений театральной педагогики в педагогические системы за пределами театральных учебных заведений (3, 65):

- инициативное внедрение, когда отдельные педагоги в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса стремятся использовать все новое и передовое в обучении и воспитании;
- внедрение, осуществляемое в экспериментальных целях, сюда относится апробирование новых вариантов программ, учебников и т. д.

В области преподавания иностранных языков игры и элементы драматизации широко используются уже более трёх десятков лет. Изданы специальные учебники и пособия, предлагающие различные варианты и подходы в использовании игр и элементов театрализации при обучении английскому как иностранному (серия книг под редакцией Алана Мейли и Алана Дафф). В их представлении элементы театрализации на уроке – это не разыгрывание диалогов, сценок перед классом, не механическое заучивание ролей, а, прежде всего, процесс общения, целенаправленная деятельность всех учащихся класса, отражение реальной жизни.

Некоторые преподаватели, используя их, не осознают глубинного смысла игровых, театрализованных заданий и механически вставляют в

канву занятия, не учитывая степени психологической готовности к такого рода деятельности, что приводит к формальному инсценированию, вялому игровому ритуалу. Это в свою очередь вызывает нежелание учащихся участвовать в подобных мероприятиях, а у преподавателей накапливается негатив либо по отношению к учащимся, либо к опыту использования театральной педагогики.

В.А. Кан-Калик считает, что развитие психофизической природы педагога должно начинаться с осознания самими будущими учителями необходимости её формирования.(76, с.77) На наш взгляд, необходимо дать возможность окрепнуть студенту, вселить в него веру в свои силы, ценностно определиться и косвенным образом подвести к осознанию необходимости дальнейшего развития. Игры, драматизации являются таким мостиком: от неосознанного развития к сверхсознательному осознанию.

Как составная часть учебного процесса, драматизация состоит из трёх этапов: этапа наблюдения, этапа интерпретации и этапа взаимодействия. Роль преподавателя и его активность снижается от этапа к этапу.

Более 10 лет назад насущная необходимость социальных изменений в обществе подвигла многих педагогов на поиски нового уровня демократизации и гуманизации педагогического процесса. Сотрудниками научно-исследовательского института, тогда еще носившего название "НИИ художественного воспитания АПН СССР", педагога-новатора Л.К. Филякиной, и театральных педагогов А.П. Ершовой и В.М. Букатова и усилиями известного психолога Е.Б. Шулешко, возникло новое, или "хорошо забытое старое", что получило название "социо-игровая педагогика".

Бережно переняв у народной педагогики дух демократичности, возрастное сотрудничество, синкретичность процесса обучения и, обогатив это базой практических упражнений из театральной педагогики, основанной на методе К.С. Станиславского и "теории действий" П.М. Ершова, социо-игровой стиль позволяет по новому осмыслить, прежде всего, роль педагога в

образовательном процессе. Ведущая роль педагога давно определена и вошла в практику как один из основных дидактических принципов. Но, на каждом историческом этапе развития общества имеет место свой уровень демократии, взаимоотношений между людьми и нового осмысления роли лидера и, в частности, педагога. Каждая суверенная личность в необходимое для общего дела время ответственно и сознательно находит свое место в общем процессе делания - вероятно так можно определить новый уровень «лада», к которому стремится педагогика сотрудничества и, в частности, театральная педагогика. Это не зачеркивает принципа другого уровня «лада» "делай как Я", но предполагает более широкую сферу проявлений самостоятельности учащегося и, прежде всего его права на ошибку. Важно установить равноправие между учащимся и преподавателем. Преподаватель, имеющий или позволяющий себе право на ошибку, этим снимает страх перед самостоятельным поступком учащегося, который боится ошибиться или "ушибиться". Ведь педагога постоянно подмывает продемонстрировать свое умение, правильность и непогрешимость. Он в этом смысле на каждом занятии, как замечает В.М. Букатов, больше тренирует себя, оттачивая свое умение и все с большим "блеском" демонстрируя его перед "безграмотными и совсем неумелыми учащимися". Ошибка для такого педагога равна потере авторитета. На непогрешимости лидера и страхе потерять ее держится авторитарная педагогика и любая авторитарная система. (35)

Авторами была предложена оригинальная методика организации познавательной деятельности детей на основе принципов коллективной игры, что способствовало стимулированию учебной мотивации. В центре внимания авторов - тема применения опыта театральной педагогики в деятельности учителя. Кроме этого, А.П. Ершова является автором многочисленных игровых развивающих упражнений для детей, разработанных ею на основе комплекса упражнений, лежащих в основе учебного актерского тренинга. Игровые задания-упражнения группируются ими в пять типов:

1. Группа рабочего настроения;
2. Разминки-разрядки;
3. Социо-игрового приобщения к делу;
4. Творческого самоутверждения;
5. Вольные.

Причём, одни и те же игровые задания могут оказаться сразу в нескольких группах, поскольку применяются во множестве разных ситуаций. Каждое задание, как подчёркивают они, для обучающихся, а не обучаемых, отмечая активную позицию учащихся. Оно сначала является обучающим, затем развлекательным, потом творческим и так далее. (60, с.85-86)

В рамках программы "Обновление гуманитарного образования в России" в 1993 г. вышло учебное пособие В.А.Ильева "Технология театральной педагогики в формировании реализации замысла школьного урока" для учителей средних школ и студентов педагогических институтов (66). Эта работа, безусловно, является этапной в области осмысления и методологической разработки применения опыта театральной педагогики в процессе образования. Рассматривая некоторые аспекты игровой природы актёрского искусства, в связи с вопросами технологии режиссерского построения школьного урока, автор предлагает вниманию учителя методику организации открытого режиссерского действия и методику организации взаимодействия с учащимися с опорой на основы театральной педагогики.

Важную роль в этой методике отводится театрализованным играм.

Классификация театрализованных игр по К.А.Баханову (18) представлена в данной работе в виде таблицы (см. табл. 2).

Классификация театрализованных игр (по К.А. Баханову)

По форме организации	<ul style="list-style-type: none"> • Театр; • Салон; • Художественная киностудия
По характеру деятельности учащихся	<ul style="list-style-type: none"> • Театрализованное представление; • Собственно театрализованная игра; • Ролевая игра.

При этом, К.А. Баханов указывает, что театрализованное представление - это способ передачи информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с неизменным привлечением театральных атрибутов или их элементов (18, с.16).

По мнению Г.И. Каманиной, автора исследования «Театрализованная игра и ее влияние на воспитание старшеклассников», игра является гармоничным сочетанием театрального искусства с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, компенсаторное распределение ролей, необходимость педагогического руководства) (75).

С.А. Шмаков делит игры на творческие, сюжетно-ролевые (как форма интеллектуальной деятельности), игры с готовыми правилами (дидактические, предметные), это тесты, загадки (187).

Что касается Г.К. Селевко, то он выделяет сюжетные, ролевые, деловые, имитации, драматизации (151).

Для целей данного исследования представляет интерес классификация М.В. Кларина, включающая ролевые, имитационно-моделирующие, смешанные (сочетание игры с направленной дискуссией, игры - иллюстрации). игры (82).

Особое значение игры в процессах социализации личности подчеркивается в разработанной американским социологом,

основоположником методологии символического интеракционизма Дж. Мидом (116) концепции игры как модели социального взаимодействия, средства усвоения социальных установок в процессе становления рефлексивного социального «я» человека. Отождествляя окружающую субъекта реальность с богатством ситуаций и систем взаимодействия, в которых ему приходится действовать, Дж. Мид рассматривал формирование личности как последовательную интериоризацию её внешних социальных контактов и их символических смыслов. (116)

Еще более выраженный символически-игровой смысл социальным взаимодействиям приписывали сторонники так называемого социодраматического подхода (К. Бёрк, И. Гофман, Х. Данкен), которые всю социальную жизнь объясняли как реализацию метафоры «драмы», анализируя сами системы социального взаимодействия в специфически «театральных» терминах («актёр», «маска», «сцена», «сценарий»).

Применение сценических элементов в процессе обучения с целью социализации личности становится всё более интенсивным. Обратимся к зарубежному опыту. Например, в школах Великобритании содержание и методика обучения настолько густо пронизаны элементами ролевой игры - «драматизации», что обучение и социализирующая игра в определенных аспектах становятся неразличимыми. Обучение в привилегированных частных (так называемых «публичных») школах отчётливо ориентировано на культивирование у учащихся норм и ценностей высшего и среднего классов общества; ученики постоянно поощряются к занятиям теми видами игровой деятельности, которые соответствуют предназначенной им в будущем социальной и публичной позиции (крупный бизнес, политика, государственная служба и т.п.). Это достигается широким применением в обучении ролевых игр, например, постоянным проведением школьных дебатов, имитирующих «взрослые» виды публичной активности (парламентская деятельность, суды и т.п.).

Признавая важность игр, обобщая вышеприведённые классификации и опираясь на свой опыт театрализованных игр, используемых на занятиях, предлагаем следующую классификацию (см. таблицу 3).

Таблица 3

Классификация театрализованных игр

Драматизации	<u>Театрализованные представления</u> <u>Сюжетно-ролевые</u> Импровизационно-ролевые	Сказки, мюзиклы, драмы, пародии, <u>Пантомимы</u> <u>Деловые, мимы</u> Пантомимы, паппит-шоу, имитации телепрограмм...
Игры	<u>Дидактические</u> <u>Вокальные</u> <u>Ритмические</u> Интеллектуально-ролевые	<u>Загадки, пазлы, настольные</u> Скороговорки, услышь меня, <u>угадай голосок, распевки</u> Хлопки, перестановки, <u>перекидывания мяча</u> Найди улику, ответь на то, не знаю что, сотвори историю, игры-исследования

Театрализованная игра относится к активным методам обучения. Таким образом, мы выходим на новый уровень определения театрализованной игры: *театрализованная игра - это такая форма деятельности учащихся, когда с помощью театральных средств происходит изучение, закрепление или обобщение программного материала.*

Театрализованная игра является практической деятельностью, в которой учащиеся используют знания, полученные не только на уроках, но и в процессе изучения других учебных дисциплин, а также из жизненного опыта. Несомненным достоинством является то, что посредством игр знания синтезируются, становятся более жизненными, развиваются шаг за шагом определённые качества, необходимые для преподавателя (артистизм, коммуникативность).

Несмотря на богатый методический материал, разработанный в практике театральной педагогики, а также интересные и важные разработки в области использования опыта театральной педагогики в образовании, до настоящего времени в практике подготовки и переподготовки учителей нет системного подхода в использовании достижений театральной педагогики непосредственно на программных занятиях.

Говоря о театральной педагогике, мы в первую очередь обращаемся к трудам К.С. Станиславского, который по праву считается отцом театральной педагогики. Изучая природу сценического действия, К.С. Станиславский (156; 157) систематизировал те элементы творчества, которые позволяют сделать действие целесообразным, продуктивным в обстоятельствах жизни роли. Универсальность подхода К.С. Станиславского, опирающегося в своих исследованиях на природные, психологические закономерности взаимодействия человека с окружающим миром, позволяет говорить о том, что элементы эти должны присутствовать и в процессе педагогического действия в обстоятельствах занятия.

Основные вопросы, над которыми работал К.С. Станиславский, до сих пор актуальны. Некоторые из них нашли своё разрешение в его работах, а именно: связь обучения с жизнью, воспитание творческой дисциплины, воспитание коллектива, в котором высокие нравственные идеалы и эстетические отношения играли бы ведущую, организующую роль. Кроме того, К.С. Станиславский видел основу общего развития человека в воспитании и обучении, направленных не только на обогащение знаниями и навыками, но и на совершенствование и активизацию всех сторон его психической деятельности, сознания, самосознания, способностей, интересов, характера. В 5-м томе его сочинений перечислены условия, способствующие формированию этих качеств. Главное место среди них отведено тому, «что возвышает и облагораживает человеческий дух и мысль». Сюда прежде всего относятся «научные познания»,

«художественные впечатления» и «возвышающие увлечения». Всё это, по мнению К.С. Станиславского, приобретает в процессе «усвоения знаний», «созерцания природы», а так же в процессе наблюдения и изучения жизни людей и знакомства с художественными созданиями человеческого гения во всех областях искусства и литературы» (155). Всё это, как отмечает Е.В. Язовский, К.С. Станиславский связывает с эмоциями, критикуя общепринятый предрассудок о том, что эмоции представляют собой лишь внутреннее состояние, не имеющее никакой познавательной ценности (188). Созидательную роль эмоционального переживания К.С. Станиславский называет «органическим процессом», основанным на законах духовной и физической природы человека, на подлинной правде и на естественной красоте. К средствам, помогающим вызвать эти переживания, он относит творческие задачи. Творческие задачи имеют действенный характер, они должны вовлекать, втягивать за собой в творческую работу живое чувство. Главный смысл творческой задачи, по его мнению, заключается в том, что она в совокупности с другими задачами составляет основу, существо сквозного действия, направленного на достижение главной цели (сверхзадачи) (155; 156). Сверхзадача и сквозное действие дают порядок, последовательность и постепенность при развитии чувства – это, по словам Е.В. Язовского закон жизни так же, как и закон искусства (198). Таким образом, сверхзадача и сквозное действие руководят творческим процессом. Психологическое обоснование, которое даёт К.С. Станиславский процессу понимания и воплощения действенных задач, имеет для нашего исследования особо важное значение.

Понимание К.С. Станиславским целостности человеческого организма, неразрывной связи (единства) психологических и физиологических процессов, позволило ему разработать «метод физических действий», сыгравший решающую роль в завершении создаваемой им системы. Метод опирается на тот факт, что всё в человеческой жизни и в творчестве связано с

определённым физическим действием. К примеру, освобождение мышц – область физической деятельности, но без этого невозможно правильное функционирование психики. Известно, что напряжение и зажим мышц отрицательно сказываются на процессе творческой деятельности. С другой стороны, внимание, воображение, фантазия относятся к явлениям психологическим, но теснейшим образом связаны с физиологией, так как осуществляются через физические органы чувств.

В работах отечественных психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.А. Люблинской, А.И. Щербаковой убедительно доказано, что в условиях решения познавательной задачи каждое действие (физическое, умственное, словесное) состоит из двух компонентов – собственно исполнительской и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Рассмотрим наиболее важные цитаты из трудов К.С. Станиславского и попытаемся более детально разобраться и интерпретировать их.

- «Мысленные представления о действии помогают вызвать самое главное – внутреннюю активность, позывы к внешнему действию... Таким образом, приём познания логики и последовательности чувствований через логику и последовательность физического действия вполне оправдывается». (158, с.196-197.) К.С.Станиславскому всё это помогло определить и утвердить характер словесного действия, основу которого составляют яркие, впечатляющие видения, ассоциации, подтекст, общение, перспектива и другие элементы, способствующие конкретизации предлагаемых обстоятельств, и, следовательно, более полному и более эффективному воплощению сверхзадачи.
- “Вдохновение является лишь по праздникам. Поэтому нужен какой-то более доступный, протоптанный путь, которым владел бы актер, а не такой, который владел бы актером, как это делает путь чувства. Таким

путем, которым может легче всего овладеть актер и который он может зафиксировать, является линия физических действий” (155,с. 232).

В работе педагога, вдохновение, как условие творческого подхода так же является важным моментом: каждый раз по-новому с вдохновением начинать новое занятие, заражая студентов. При этом необходимо учитывать, что преподаватель создаёт линию физических действий для себя, будучи ещё сценаристом и режиссёром, то есть находится в более выгодном положении, и для студента, создавая ему благоприятные условия для вдохновения.

- “Когда эти физические действия ясно определяются, актеру останется только физически выполнять их. (Заметьте, я говорю – физически выполнять, а не пережить, потому что при правильном физическом действии переживание рождается само собой. Если же идти обратным путем и начать думать о чувстве и выжимать его из себя, то сейчас же случится вывих от насилия, переживание превратится в актерское, а действие выродится в наигрыш)” (155, с.37).

Соответственно в проекции сказанного на деятельность будущего педагога – подразумевается действенный подход, практический, бихейвористский.

- “Такая партитура, или линия, по которой вам следует идти, должна быть проста. Этого мало, она должна удивлять вас своей простотой. Сложная психологическая линия со всеми тонкостями и нюансами вас только запутает. У меня есть эта простейшая линия физических и элементарно-психологических задач и действий. Для того чтобы не запугивать чувства, будем эту линию называть схемой физических задач и действий” (155, с. 266). В нашем случае – это материал (допустим, перед преподавателем стоит учебная цель освоить лексику, связанную с медициной и особые грамматические конструкции). Материал – это только содержание, а овладение – это не только знание, но и опыт эмоционального и творческого отношения. Материал и личный опыт преподавателя

определяют схему физических задач и действий, которые заставят студента искать ответ, переживать, пробовать, смеяться, узнавать, делиться.

- “Каждое физическое действие должно быть активным действием, ведущим к достижению какой-либо цели, точно так же, как и каждая фраза, произнесенная на сцене. Станиславский часто повторял: “Да не будет слово твое пусто и молчание твое бессловесно” (158, с. 73).

С наибольшей полнотой вся сумма вопросов, связанных со словом на сцене, раскрыта в книге “Работа актера над собой” (154, гл. 3).

- “Говорить – значит действовать. Эту активность дает нам задача внедрять в других свои видения. Неважно, увидит другой или нет. Об этом позаботятся матушка-природа и батюшка-подсознание. Ваше дело – хотеть внедрять, а хотения порождают действия” (154, с. 92–93).

То есть заинтересованность в материале самого педагога-режиссёра – один из важнейших факторов успешности данного метода.

- “Мысль нужно говорить целиком, а убедительно ли она прозвучала или нет, об этом может судить только ваш партнер. Вот вы по его глазам, по их выражению и проверяйте, добились ли вы какого-нибудь результата или нет. Если нет, изобретайте тут же другие способы, пускайте в ход другие виденья, другие краски. Судья того, что я делаю на сцене правильно или неправильно, – только партнер. Сам я не могу судить об этом. А главное, работая над ролью, развивайте эти виденья в себе” (162, с.165).

Тонкость ощущения партнёра, то есть студента, открытость и обязательность диалога подразумевает некую степень тревожности, то есть бессознательного контроля восприятия и отдачи, не переходящую в болезненную мнительность.

Внимание, концентрация и способность аналитически воспринимать материал превращает монолог в диалог за счёт внутреннего монолога, что

является условием эффективного взаимодействия на занятии. Всё это требует развития и специального тренинга.

- “Прошу всех обратить внимание, что в жизни, когда мы слушаем своего собеседника, в нас самих в ответ на все, что нам говорят, всегда идет такой внутренний монолог по отношению к тому, что мы слышим. Актёры же очень часто думают, что слушать партнера на сцене – это значит уставиться на него глазами и ни о чем в это время не думать. Сколько актёров “отдыхают” во время большого монолога партнёра по сцене и оживляются к последним словам его, в то время как в жизни мы ведем всегда внутри себя диалог с тем, кого слушаем” (155, с.81).

Определяя неоспоримые и общие для всех ступени творчества, К.С. Станиславский называет сосредоточенность, куда мы можем отнести сумму усилий внимания и концентрации, раскованность, отсутствие страха, радость, в основе которой мы видим положительную мотивацию

Задача же педагога является комплексной: не только самому уметь слушать, но и создавать условия для студентов, при которых они могли бы развивать способность к эмпатии и аналитическому восприятию информации, кем бы она ни предлагалась.

Рассматривая вопросы роли и места техники в искусстве актёра, а так же то, в чём заключается мастерство актёра, Станиславский определяет основные принципы психотехники и доказывает объективность этих законов.

- “Сознание часто даёт направление, в котором подсознательная деятельность должна работать. Этим свойством природы мы широко пользуемся в нашей психотехнике. Оно даёт возможность выполнять одну из главных основ нашего направления искусства: через сознательную психотехнику создавать подсознательное творчество артиста”. (158, с328–331, 355).
- “У нашей артистической природы существуют свои творческие законы. Они обязательны для всех людей, всех стран, времен и народов. Сущность

этих законов должна быть постигнута. Она должна быть положена в основу школьной программы и изучена во всех подробностях. Это единственный путь для создания мастеров искусства.

Все великие артисты, сами того не подозревая, подсознательно шли в своем творчестве этим путем.

Скажут, что такой путь труден. Нет, гораздо труднее насиловать свою природу. Несравненно легче следовать естественным её требованиям”(154 с.366; см. также с.294–297).

Основным требованием является требование “распро-ультранатуральности”.

“Наши глубокие душевные тайники только тогда широко раскрываются, когда внутренние и внешние переживания артиста протекают по всем установленным для них законам, когда нет абсолютно никаких насилий, никаких отклонений от нормы, когда нет штампов, условностей и проч. Словом, когда всё - правда, до пределов распро-ультранатуральности”. (154, с.349).

Огромное значение в достижении распро-ультранатуральности имеет избегание штампов, а, если такие имеются, то избавление от них.

В поисках природы штампов Станиславский приходит к следующей классификации на основе причин, породивших штампы:

- Штамп от непосильной задачи (156, с.125–129.)
- Штамп от “возвышенных переживаний”(156, с.278–280.)

В творчестве актёра штамп понимается как механистичность в игре. «Это закон дешевого, провинциального театра – вскакивать с места на каждую выигрышную фразу. В старину актеры так и говорили: «Ох, и дам же свечу на этой фразе», - то есть, так подпрыгну, что весь зал ахнет! Ну вот и скакали на сцене кузнечики! Кто выше, кто резче вскочит!» (157, с.107).

В творчестве преподавателя под штампом мы понимаем механистичность в преподнесении материала, отсутствие инициативы в поисках нового и материала и путей его подачи, отсутствие чувств.

На основе эмпирических наблюдений мы определили следующие причины появления преподавательских штампов:

- Консерватизм мышления в силу определённых психологических факторов (собственная ограниченность социального опыта с низким уровнем овладения опытом эмоционального и творческого отношения и, соответственно, наличия различного рода зажимов);
- Непосильность поставленных задач в силу неопытности или неточности в определении своих возможностей или возможностей учащихся.
- Отсутствие интереса, мотивационного стержня, а значит и чувства.
- Развитая психофизическая природа не подкреплённая дополнительными факторами, которые мы осветим позже в главе, посвящённой драмогерменевтике.

К.С. Станиславский писал (155, с.19): «Как мысль сверлит, сверлит и наконец досверлит до какой-то идеи, так и чувство артиста должно сверлить, сверлить, чтоб дойти до правды и зажить».

На наш взгляд, то же самое можно сказать и о педагоге: педагог должен жить не только идеей, но и чувством.

Итак, решение выше обозначенных проблем подразумевает выход на сверхсознательное, представленное чувством, но отличающееся от простого чувствования, которое К.С. Станиславский называл высшей концентрацией духовных сил личности при порождении продукта творчества. Под этим уровнем психической активности личности понимался высший этап творческого процесса, отличный как от его сознательных, так и бессознательных компонентов, но находящихся в неизменном взаимодействии и взаимопротекании, на чём и построена его психотехника.

В некоторых работах К.С. Станиславский использует словосочетание «дар бессознательного творчества», что, на наш взгляд, сродни сверхсознательному, согласно его описаниям и синонимам, которые он использует: вдохновение, подъём. Свою систему он рассматривает как ход к вдохновению, подход через малое творческое самочувствие, через создание партитуры пьесы, через большое творческое самочувствие. Он убеждён, что, несмотря на то, что вдохновение от природы, система нужна и тем, кто способен, и тем, кто не способен к самому моменту вдохновения (155, с.260).

Исследования в данном направлении были продолжены видными представителями театрального искусства XX века. Часто это являлось непосредственным продолжением учения Станиславского (М. Чехов, Э. Гротовский), иногда самостоятельный поиск своего пути к сверхсознательному (А. Арто, В. Мейерхольд), иногда синтез сверхсознательного и рационального (П. Брук, Т. Кантор, Дж. Стреллер).

Л.С. Выготский отмечал, что творческому акту искусства обучить нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное и можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать бессознательные. (45, с.337)

Темпоритм является одним из действенных факторов, оказывающих влияние на подсознание. Необходимо тонко чувствовать его, чтобы избежать разрушительного действия, как минимум, он должен быть высоким, но посильным с учётом возможностей студентов и особенности усвоения материала. Для характеристики темпоритма ведения урока и экспрессии действий учителя Ш.А. Амонашвили вводит музыкальные термины: адажио (спокойно, медленно), анданте (умеренно, не спеша), аллегро (быстро, живо), вивачиссимо (очень быстро), аджитато (беспокойно, взволнованно), аппассионато (страстно), кон спирито (с увлечением, с душой), кон брио (с

огнём), кон форца (с силой), маэстозо (торжественно, величественно), скерцандо (шутливо) и др (7).

Выделяют следующие творческие элементы, которыми должен владеть актёр, а мы полагаем, и преподаватель: внимание к объекту; бесстрашие, положительная мотивация, радость; эмпатия; память на ощущения и создание на ее основе образных видений; воображение; мышечная свобода и пластичность; логичность и последовательность действий и чувств; владение голосом, произношение; чувство правды; чувство фразы; вера и наивность; ощущение перспективы действия и мысли; чувство ритма; умение действовать словом; обаяние, выдержка; способность к взаимодействию.

Овладение этими элементами творчества приводит к созданию нормального творческого самочувствия. По К.С. Станиславскому, творческое самочувствие – это превосходное сценическое состояние, соединяющее воедино игру воображения, искренность, чувство меры, сосредоточенность и мышечную свободу и, главное, чувство правды (158). Но, если у актёра это происходит в состоянии публичного одиночества, то у педагога – это должно быть активным взаимодействием педагога и учащегося.

В современной психологии существует несколько классификаций психических состояний (Н.Д. Левитов, П.М. Якобсон, Г.И. Рожкова и т.д.), которые М.Богачёва обобщила и представила в виде совокупности трёх больших групп психических состояний художника в процессе творчества: эмоциональные, интеллектуальные, волевые. (27)

В.А. Кан-Калик разработал теорию развития элементов творческого самочувствия (эмоционального, интеллектуального, волевого). Согласно его рассуждениям, представим систематизацию закономерностей поэтапного развития самочувствия (76) (см таблицу 4)

Таблица 4

Развитие элементов творческого самочувствия

Этапы	Эмоциональное состояние	Интеллектуальное состояние	Волевое состояние по И.В.Страхову
1.Подготовка педагога к творчеству	<ul style="list-style-type: none"> - настроение; - предвосхищение удовлетворённости от предстоящей деятельности; - вдохновение, возникающее из эмоционального увлечения материалом; - стремление к деятельности, к её немедленному осуществлению 	Заинтересованность помогает сконцентрировать внимание на самом главном для предстоящей деятельности, определить познавательные контуры, представить структуру будущей деятельности и возможное восприятие материала учащимися, задействовано теоретическое мышление.	Участие воли в появлении вдохновения, для которой важны устойчивая, целеустремлённая творческая деятельность, живая впечатлительность, сосредоточение внимание на материале, осмысливание, активное формирование замысла.
2.Процесс осуществления педагогической деятельности в общении	<ul style="list-style-type: none"> - общая эмоциональная возбудимость; - коммуникативная настроенность; - вдохновение, возникающее в процессе общения с классом; - стремление полностью и продуктивно осуществить деятельность; - оперативность реакций и импровизация; - эмоциональное восприятие группы в целом и каждого учащегося в отдельности; - эмоциональное единство с группой 	Практическое мышление основное на данном этапе, оно помогает активно организовывать учебно-воспитательную деятельность, оперативно действовать в меняющихся условиях, изменять план и методику деятельности, импровизировать и осуществлять самоконтроль	Проявление воли в самом состоянии творческого вдохновения, где важно состояние уверенности в своих силах и возможностях, интенсивности и устойчивости сосредоточения на предмете труда при ясно осознаваемой творческой задаче.
3.Завершение осуществления педагогической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> -удовлетворённость продуктивно и эффективно осуществлённой деятельностью; -удовлетворённость общением с группой и эмоциональным слиянием с ней; -настроение, отмеченное общей расположенностью к предстоящей деятельности. 	Теоретическое мышление ведёт анализ и оценивает осуществлённую деятельность, определяя новые задачи, цели, перспективы работы.	

Ранее упоминалось, что роль преподавателя не сводится только к представлению материала. Организация занятия, умение предусмотреть реакцию учащихся, их эмоции, плавность или резкость в переходе с одной деятельности на другую, при котором учащиеся активно и творчески переключились – это ни что иное, как написание сценария и его реализация, то есть режиссура – ещё два важнейших направлений, которыми должен творчески владеть преподаватель.

Режиссёр представляется большинству, с точки зрения профессиональной театральной работы, как детальный толкователь автора, переводчик книжного текста на живой язык мимики и жестов, художник, набрасывающий первоначальный эскиз декорации, режиссёру же принадлежит красочный замысел, а так же иллюминационные планы. Н.Н. Евреинов. в описание деятельности режиссёра вносит метафоры: режиссёр и композитор, сочиняющий мелодию сценической речи, её общую музыку, т.е. музыку ансамбля, темпы, нюансы, паузы... и скульптор живого материала, создающий самостоятельные ценности в области пластического искусства, и актёр-преподаватель, играющий на сцене через душу и тело других. (58, с. 61-62)

Освоение элементов режиссуры педагогами направлено на преодоление ряда проблем, касающихся методологии работы с учебным материалом, построения и ведения учебного процесса.

В своей профессиональной деятельности педагогу приходится не только испытывать на себе различные эмоциональные воздействия, но и самому создавать их. Он должен уметь возбудить творческое самочувствие студентов, уметь создавать особую, способствующую этому, атмосферу в группе. В этом смысле его работа близка работе режиссера с актерами в процессе репетиций.

Использование метода смены ролевых позиций (я - зритель; я - действующее лицо; я - я; я - другой) способствует развитию гибкости

студента и педагога, мобильному самоопределению в новой ситуации. Ролевой моделирующий подход позволит снять страх ошибки у учащегося. Овладевая им, педагог научается "входить" в ситуацию ученика, тем самым уточнять представление о его состоянии и корректировать свое воздействие.

В ситуации, когда система образования не может более строиться на принципах принуждения, педагогу необходимо находить в содержании учебного материала проблемные (или актуальные) для последнего темы. Режиссер, собираясь ставить "Гамлета" или "Чайку", в первую очередь определяется с темой, которая была бы актуальна для современного зрителя и, исходя из этого, выстраивает событийный ряд пьесы, при этом сохраняя ее сюжет. Поэтому подробное знакомство с технологией работы режиссера с драматургическим материалом была бы весьма полезна современному преподавателю. Придумав интересный для студента поворот темы, имея замысел занятия, нужно уметь перевести его на язык действия, то есть точно знать, как он реализуется в самом процессе занятия.

Применение метода действенного анализа (перевод главной идеи на язык действия, т.е. её раскрытие путем решения цепочки проблемных ситуаций) в организации событий урока позволит выстроить логику, иными словами драматургию, режиссерский план урока, выделяя главное событие (то событие, которое определяет мотивы, характер действия и взаимодействия его участников), задачи (волевые цели: 1. Что делаю? 2. Зачем делаю? 3. Как делаю?) и сверхзадачу (та конечная цель, которой добиваюсь, к достижению которой направлены все действия). Педагог сможет управлять эмоциональным планом урока, вовремя менять планы действия, учитывая утомляемость ребенка, режиссировать интригу урока.

Событийный подход в организации учебного процесса имеет и важный социальный аспект. Современный мир отличается особой, спрессованной динамикой событий. И человеку, чтобы выжить и состояться как личности в этой ситуации, необходимо так же быстро ориентироваться в череде

событий, уметь выходить из них и вовлекаться в их течение, уметь самому создавать событие.

К.С. Станиславский предлагает различные приёмы при режиссировании, которые можно спроецировать на работу педагога в целом. Так, например, способ деления на куски, то есть представление актёрам содержания пьесы сначала от пятен впечатления, а потом от интеллектуальных воспоминаний.

Важнейшим социальным аспектом театральной педагогики является её направленность на формирование произвольного волевого действия человека, способного в нужный момент совершить его в хорошей творческой форме.

Овладение методами театральной педагогики позволяет педагогу решить одну из главных проблем - нахождение баланса между свободой и правилом - путём построения образовательного процесса как режиссерской игры.

Н.В. Кузьмина, определяя задачи, которые приходится решать учителям, педагогам, называла следующие (95):

- стратегические, определённые дальней перспективой;
- тактические, выдвинутые конкретной ситуацией;
- оперативные, возникшие в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

«Успех, - утверждает она, - зависит от того, насколько педагог умеет связать решение оперативных задач с тактикой и стратегией (95, с.45).

Успешность решения этих задач зависит не только от инструмента реализации (артистизм, владение телом, голосом, вниманием..., умения сценарировать и режиссировать, коммуникативная компетентность), но и от глубины проникновения в суть проблемы, понимания смыслов учащимися. Второе определяет замысел сценариста, воплощения режиссёра, импровизацию актёра. Проблемы понимания – суть исследований

философского направления, именуемого герменевтикой, которой был посвящён первый параграф. Принципы герменевтики перекликаются с принципами инновационных подходов и с идеями театральной педагогики, выступающей в этой паре, в большей степени, как инструмент. Дуэту этому, или, как в следующей главе выяснится, трио, дано было имя – драмогерменевтика.

Выводы по главе I.

Герменевтический подход, являющийся в данной работе методологией исследования, подразумевает путь к разностороннему пониманию и чуткости отношения к инаковости языка и мышления другого. Понимание, согласно герменевтическому видению, находится в тесной связи с пред-чувствием, в-чувствованеим, в-живанием, переживанием и реализуется посредством и во время многоуровневых и разноплановых диалогов. Понимание на уровне традиционного подхода подразумевает лишь инструментальное и трансляционное общение.

В целом традиционный подход, нацеленный на информационное обеспечение учащихся на настоящий момент уже не может удовлетворить потребности общества, которому необходимы активные, творческие специалисты, действующие в режиме реального времени. В наибольшей степени это относится к студентам - будущим преподавателям, которые должны осуществлять эту подготовку.

Для традиционной системы обучения характерно частое использование ритуала. В инновационных системах происходит отход от известного порядка действий, требующих выполнения, от ритуала; в них преобладает эстетика новизны. Исходя из установок, методов и приёмов традиционной системы, студенты-педагоги, заканчивающие вуз, нацелены на репродуктивный и адаптивный уровень деятельности. Проблема связана с

тем, что внимание педагога главным образом сосредоточено на учебной информации, которую необходимо сообщить, безотносительно к другим элементам педагогической системы, учащийся воспринимается как фон.

Студенты-педагоги, вооружённые знаниями об инновационных подходах и гуманистической парадигме их профессиональной деятельности, имеют больше шансов выйти на уровень, когда в зону профессионального восприятия и внимания попадает учащийся как субъект учебно-познавательной деятельности. Основными принципами большинства инновационных подходов являются принципы личностно-деятельностного подхода, творческого развития и принцип самостоятельности. Различие состоит в степени доминирования того или иного принципа.

Театральная педагогика имеет большой потенциал в развитии чувственного восприятия, творчества, самостоятельности, активности в гармонии с вышеуказанными принципами. Но механическое использование элементов театральной педагогики (игры и драматизации) - не самый эффективный подход. Осознание принципа целостности процесса обучения, воспитания и просто жизни есть проблема герменевтическая. В данной работе театральная педагогика, подкреплённая герменевтическим методом, рассматривается как подход к успешному формированию коммуникативно-творческой направленности личности будущего педагога.

Глава II. Педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущих педагогов.

2.1 Сущность понятия «коммуникативно-творческая направленность» будущего учителя.

В данной работе под подготовкой будущих учителей понимается такой аспект, как формирование их коммуникативно-творческой направленности. Для определения сущности коммуникативно-творческой направленности педагога уточним значения используемых терминов. Согласно психологическому словарю-хрестоматии, направленность личности – сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему. Направленность проявляется:

- а) в особенностях интересов личности;
- б) в особенностях целей, которые человек перед собой ставит;
- в) в пристрастиях и потребностях человека;
- г) в установках личности (139, с.44).

Рассматривают различные виды направленности: личную, деловую, коллективную (Л.И. Божович, В.С. Мерлин, М.С. Неймарк, К.К. Платонов и др.), гуманистическую (С.Н. Ефремова, М.Н. Смирнова, А.Н. Утехина) и др.

Согласно современным исследованиям, связанным с определением профессиограммы учителя, с учётом современных требований и гуманистических концепций, для личности педагога в первую очередь значима коммуникативная направленность, которая требует от него овладения высоким уровнем коммуникативных умений. Данная тема

находится в фокусе внимания многих исследователей (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Г.И. Михалевская, Е.И. Пассов, Г.Г. Почепцов А.А. Реан, В.А. Слостенин, Н.Н. Страздас, Г.С. Трофимова, А.В. Фомин, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.), и связана с проблемой подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Остановимся на описании некоторых категорий, связанных с представленной темой. Коммуникация – это направленная связь, которая выражается в передаче сигналов. Всё в мире взаимосвязано, и коммуникация – один из видов всеобщей связи, быть может, самый сложный. А.А. Брудный определяет два типа коммуникации: аксиальную (соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения) и ретиальную (от лат. сеть, количество получателей зависит от того, сколько находилось в зоне передачи, от их внимания, от интереса...) (31). Нас, как ни парадоксально это может прозвучать, интересует аксиальная коммуникация в ретиальном пространстве в силу личностно-ориентированного принципа нашего подхода и массовости.

Он же определяет функции коммуникации: активационную, интердиктивную (запрещение) и дестабилизирующую. При драмогерменевтическом подходе коммуникация выполняет активационную функцию (31).

Г.Г. Почепцов определяет коммуникацию как процессы перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную. То есть, для коммуникации существенен переход от говорения Одного к действиям Другого. Можно ещё отметить, что речь идёт о характерном для коммуникативных систем несовпадении входа и выхода (135, с.14).

По определению А.В. Мудрика, коммуникативные умения – это умение переносить известные субъекту общения знания, навыки, варианты решения, приёмы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с её конкретными условиями; находить

новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приёмов; создавать новые способы и конструировать новые приёмы для решения конкретной коммуникативной ситуации (122, с.28).

Б.Г. Ананьев отмечает чёткую взаимосвязь между общением и обучением (8, с. 42). С.Л. Рубинштейн дополняет, что и воспитание есть общение (147).

Интересующие нас коммуникативные умения подробно изучались Г.И. Михалевской и Г.С. Трофимовой.

Г.И. Михалевской предложено разделение на *общепедагогические* коммуникативные умения, необходимые в любом виде профессионального общения и *специальные* коммуникативные умения, необходимые для преподавания конкретного предмета (117). В нашем понятии коммуникативно-творческая направленность заложен комплекс качеств, среди которых общепедагогические умения занимают одно из первых мест. Они в свою очередь подразделяются на две группы (166, с.11):

- 1) умения, связанные с саморегуляцией педагога, управление им своим поведением, эмоциями, настроением, вниманием, речью;
- 2) коммуникативно-гностические; коммуникативно-конструктивные, коммуникативно-организаторские и собственно коммуникативные.

Г.С. Трофимова, разрабатывая понятие коммуникативной компетентности преподавателя, определяет факторы, значимые в рамках нашего исследования (168, с.54):

1. Способность учителя устанавливать контакт с аудиторией;
2. Стремление учителя к взаимопониманию с учащимися;
3. Способность управлять своим эмоциональным состоянием;
4. Способность располагать к себе и транслировать собственную расположенность учащимся.

Отметим, что в педагогических публикациях используется понятие искусство общения, то есть творческий процесс педагогического общения. В.А. Кан-Калик даёт следующее определение искусству общения: приёмы и навыки органического социально-психологического взаимодействия преподавателя и учащихся, содержанием которого является обмен информацией и оказание воспитательного воздействия с помощью различных коммуникативных средств, а также организацию взаимоотношений между учащимися (76, с.68). Искусство общения в свою очередь является одним из серьёзных факторов, определяющих творческое самочувствие преподавателя.

Для того, чтобы выявить суть понятия коммуникативно-творческая направленность, необходимо далее остановиться на понимании творчества и творческой деятельности. Раскроем содержание этих категорий.

Проблема творчества изучается и в отечественной и в зарубежной науке так же достаточно активно (В.И. Андреев, А.В. Брушлинский, Л.К. Веретенникова, Л.С. Выготский, В.А. Кан-Калик, А. Маслоу, Н.Д. Никандров, С.Л. Рубинштейн и др.).

Творчество определяется как форма деятельности человека, создание качественно нового, никогда не существовавшего ранее (128).

По мнению А. Маслоу, понятие креативности (творческой способности) и понятие здоровой, самоактуализирующейся, полностью человеческой личности сходятся всё ближе и ближе и, возможно окажутся одним и тем же. Он отмечает особенность нового времени в ускорении ритма и соответственно в ускорении накопления фактов, знаний, методик, изобретений, технологий. Требуется новый тип человека, А. Маслоу назвал его Гераклитовым, который чувствует себя комфортно при переменах, которому перемены нравятся, который способен на импровизацию. Делается упор на импровизацию и вдохновение, на творчество, но не в смысле получения завершённых произведений искусства, больших творческих

достижений, а подход, связанный с нестандартным решением проблемы (110, с.60). Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами

К предпосылкам творческой деятельности относят гибкость мышления, критичность, способность к сцеплению понятий, цельность восприятия.

Л.П. Буева и Л.А. Сабурова трактуют творческую деятельность как особый процесс взаимодействия стереотипного и импровизационного. В контексте философских исследований эти категории отражают необходимость (устойчивость, инвариантность, управляемость, стабилизирующие систему) и свободу (изменчивость, вариантность для оптимизации системы) (172).

Л.К. Веретенникова, опираясь на системно-структурный подход, согласно которому структурные уровни организации явлений понимаются как трансформируемые этапы его развития и как функциональные ступени дальнейших творческих взаимодействий, рассматривает природу творчества как механизм продуктивного развития. Иными словами, продукты развития есть продукты взаимодействия. Этапы же развития в таком случае становятся условиями взаимодействия. Это приводит к необходимости синтеза материалов исследования психологии творческих способностей – развития внутреннего плана действий – с материалами исследования психологии творческого процесса (41, с.10). Ею выделены две тенденции в области исследования творчества. Одна из них связана с возможностью управления с алгоритмизацией творческой деятельности, а вторая выступает против механизации процесса творчества и сводится к созданию условий, благоприятствующих творчеству. Именно этого направления придерживается и мы.

Г. Уоллес выделил четыре стадии творчества: подготовку, созревание, озарение и проверку. Центральным, специфическим творческим моментом считалось озарение – интуитивное схватывание искомого результата. Как

показали его экспериментальные исследования, интуитивное решение возникает в процессе предметной деятельности, доступной объективному анализу (41).

В.И. Андреев определяет творчество следующим образом: один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью. (10, с.49-50)

Творчество присуще всем, нужно лишь раскрыть и развить их, то есть к занятию творческой деятельностью, проявлению творчества надо готовить.

В реальности, опираясь на данные Центра исследований и развития творческой личности «Эвристика» Казанского университета, 99% из существующих методик являются методиками обучения и воспитания, и лишь 1% методик только в определённой мере ориентирует на саморазвитие творческого потенциала личности. (10)

Творческая личность – это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности (141).

К.С. Станиславский настаивает, что нормальный ход творчества от центра – к периферии, то есть от души к телу, от хотения к его выполнению, от внутреннего действия к внешнему, а это возможно при тесной, неразрывной связи между духовной и физической природой (155, с.131).

В.А. Кан-Калик разводит два понятия «творческий процесс педагога» и «педагогическое творчество». Второе он мыслит как более общее понятие,

поскольку он неизбежно включает в себя и творчество учащегося во взаимодействии с преподавателем. Он убеждён, что весь творческий процесс педагога должен быть пронизан системой постоянно действующих мотивов, осознание которых педагогом существенно влияет на саму педагогическую деятельность и на функционирование субъектно-эмоциональной сферы в ней (80).

Некоторые современные исследователи разрабатывают проблему формирования творческой готовности (К.Р. Алиева, А.Н. Загребина, В.С. Юркевич и др.), под которой понимают готовность творчески решать любую возникающую задачу и искусность в применении своих ресурсов, использовании обстоятельств (65). К характеристикам творческой готовности А.Н. Загребина относит интеллектуально-творческую инициативу, творческий потенциал, творческую активность, творческую индивидуальность и способность к самоактуализации и взаиморазвитию. Творческая готовность, считают исследователи, зависит от того, какие эмоциональные и мотивационные состояния проблемная ситуация вызывает у человека, утверждают, что творческая готовность появляется из полного субъективного погружения, из чувство направления.

Таким образом, если сопоставить аспекты понимания отдельных составляющих предложенного термина «коммуникативно-творческая направленность личности», то в качестве рабочего можно принять следующее: *коммуникативно-творческая направленность есть устойчивый интерес педагога к педагогической деятельности, которая осознаётся как деятельность коммуникативная и устойчивое стремление к повышению своей творческой готовности, которая актуализируется при смене понимания функций учебной деятельности с информационной на развивающую и саморазвивающую.*

Вопрос о путях формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога будет рассмотрен в следующем параграфе.

2.2 Некоторые пути формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога

Прежде чем мы рассмотрим пути и методы формирования коммуникативно-творческой направленности, обратимся к публикациям, которые освещают социально-психологические особенности молодёжи и взрослых.

Студенческий контингент в основном составляют выпускники школ (от 17 до 22 лет). Этот период обозначен как молодость, для которой характерно социальное и профессиональное самоопределение.

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. С одной стороны, приобретает статус взрослого человека, выбрав и поступив в вуз, осваивая новые горизонты знаний, навыков и умений, но, с другой, опыта взрослой жизни ещё нет, и многие по-прежнему остаются в зависимости от родителей.

Молодой человек старается всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор осуществляется импульсивно, под влиянием обстоятельств, а принятые решения часто заменяются. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль развит ещё недостаточно. Способность к саморегуляции, чувство ответственности за принятые решения, настойчивость и воля в достижении не только близких, но и отдалённых целей – всё это находится ещё в периоде становления.

В психологической науке определено, что мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе познавательной деятельности личности. Это относится к любым этапам обучения, но особую значимость это положение приобретает именно по отношению к обучению взрослых..

Б.Г. Ананьев, проводивший широкие экспериментальные исследования, изучая проблему развития взрослых, установил, что развитие разных функций происходит неравномерно и неодновременно (гетерохронность развития): на одних этапах быстрее развивается память, на других – мышление, но с возрастом различные функции становятся всё более взаимосвязанными, скоординированными, интегрированными в некоторый целостный ансамбль – это, по-видимому, позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счёт более высокого развития другой (например, мышления) (8). Приведём полученные им результаты в таблице 5.

Таблица 5

Показатели развития мышления, памяти и внимания

в различных возрастных группах

(уровневые оценки распределяются по шкале от 0 до 130)

Психологическая функция	18-21 год	22-25 лет	26-29 лет	30-35 лет	36-40 лет
Внимание	97,5	100,5	100,5	102,8	94,8
Память	102,0	100,5	97,0	99,5	93,7
Мышление	103,0	102,5	95,0	102,3	99,0

В исследовании, проведённом под руководством В.А. Ядова, разнообразные качества личности, по которым человек оценивает себя, были объединены в три большие группы (197):

- 1) творческая самостоятельность (инициативность, творческий подход к делу, интеллектуальные способности, опыт и знания);
- 2) самоорганизация (настойчивость, работоспособность, организованность, ответственность);
- 3) исполнительность (добросовестность, усидчивость, дисциплинированность, тщательность, аккуратность, старательность).

Главное в работе, по мнению В.А. Ядова, постоянно создавать условия для того, чтобы повысить самооценку взрослого ученика, вселить уверенность в реальность и посильность учебных достижений (197).

В научно-педагогической литературе нет классификации путей формирования КТН. Тем не менее, ряд исследователей косвенно представляют некоторые пути, приёмы, методы формирования искомого качества.

В частности ценность обучения, по утверждению Ю.Н. Кулюткина, определяется развитием творческого потенциала личности (96). Развивая творческий потенциал личности студентов, мы, тем самым формируем КТН и наоборот.

Другие исследователи в качестве условий творческого развития называют атмосферу раскованности. Установлено, что новые, оригинальные идеи, как правило, возникают в обстановке свободного творческого обмена мнениями, когда даже самая плохая идея не подвергается критике, и следования, отсутствует боязнь быть непонятыми или осмеянными.

Для описания следующего пути формирования коммуникативно-творческой направленности воспользуемся мнением К.С. Станиславского о целостности человеческого организма, неразрывной связи (единства) психологических и физиологических процессов. Известно, что он разработал «метод физических действий». Для целей нашего исследования этот метод тоже представляет интерес.

Придумав интересный для студента поворот темы, имея замысел занятия, нужно уметь перевести его на язык действия, то есть точно знать, как он реализуется в самом процессе занятия.

Внимание, концентрация и способность аналитически воспринимать материал превращает монолог в диалог за счёт внутреннего монолога, что является условием эффективного взаимодействия на занятии. Всё это требует развития и специального тренинга, описание которого не входит в наши задачи. Вместе с тем, тренинги также можно рассматривать как способ формирования КТН.

В.И. Андреев рекомендует создание творческих ситуаций, которые определяет как ситуации, требующие разрешения некоторого диалектического противоречия. Творческими ситуациями, пишет он, есть основание считать такие, выходом из которых является поиск нового метода, приёма, средства деятельности, и которые одновременно стимулируют развитие творческих способностей личности. Примерами творческих ситуаций могут быть: дискуссионные ситуации, ситуации, требующие оценочных, критических суждений, ситуации применения аналогий, ситуации прогнозирования, выдвижения гипотез и т.д. Он же предостерегает от замены творческой ситуации проблемной: понятие «творческая ситуация» шире и может не содержать проблемную ситуацию явно, как в условиях дискуссионной ситуации. Творческая ситуация является частью учебно-творческой задачи, формулируемая как форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удаётся создать учащимся творческую ситуацию, прямо и косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности (10, с.37-41). Создание творческих ситуаций на занятиях в процессе подготовки будущих педагогов есть ещё один путь формирования КТН.

Существует также ряд методов, развивающих КТН: специальные упражнения на импровизацию, как обучают актёров (см., например, М.Кнебель. "Поэзия педагогики"); технология "мозгового штурма" в сочетании с синектическим методом; проектная методика.

Обсуждаемые и представленные пути, приёмы и методы вошли в авторскую программу «Драмогерменевтика как фактор успешного формирования коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов» на основе драмогерменевтического подхода, которая будет описана в следующем параграфе (2.3).

2.3 Драмогерменевтика как основа создания программы экспериментального обучения.

В данном параграфе мы раскроем суть нового понятия «драмогерменевтика» и выделим основные принципы, которые легли в основу программы экспериментального обучения.

Драмогерменевтика – термин, появившийся сравнительно недавно. Мы решили представить его из двух составляющих корней этого слово, а потом представить целостную картину их взаимодействия.

Согласно определению В.М. Букатова, драмогерменевтика является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания занятия всеми его участниками, включая преподавателя (35).

И поскольку драмогерменевтика возникла и существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической, педагогической, то знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями, навыками двух других сфер. В.М.Букатов дополняет, что драмогерменевтическим дефинициям не свойственна жёсткая дискретность, они носят подчёркнуто условный

характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга, отражаясь в каждой части целостности (35).

Исходя из выше изложенного, он выделил основные положения каждой из сфер.

Центральными положениями **театральной сферы** являются:

1. **Общение.** Театр как социальное явление даёт три антологических типа общения. Первый: *нелегальное* (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второе: *фиксированно-ритуальное* общение актёров на сцене. То же самое можно наблюдать на занятии. Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным, освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами *единой* жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром. Такое общение возможно и на занятии, когда одни учащиеся становятся импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется.
2. **Действенная выраженность.** Жизнь человека выглядит как цепочка действий для достижения каких-то целей. Во время репетиций актёры в поисках зерна совершают великое множество движений. Попутное и параллельное совершение действий простых, ясных помогает неясному побуждению найти какое-то выражение.
3. **Мизансцена.** Каждая возникшая ситуация так или иначе пространственно размещена, то есть занимает какую-то мизансцену. *Макро-* и *микроситуациям* соответствуют *макро-* и *микромизансцены*. Изменяя мизансцены, мы в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей участников вносят изменения в макроситуацию. Внимание преподавателя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное её изменение – нарушение и (или) выстраивание – в

одних случаях, так и её заботливое сохранение в других. Однообразие мизансцен для живых людей является противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее подневольное выполнение ими какого-то ритуала.

Центральными понятиями **герменевтической сферы** являются:

1. **Индивидуальность понимания.** Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание какого-то текста, предмета, явления всегда бывает индивидуальным, уникальным – правильность же понимания всегда относительна. По мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и (или) углубляться. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяжённый во времени процесс, которому сопутствует кажущаяся завершённость.
2. **Блуждание.** Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого. Понимание блокируется – соответственно деятельность прекращается. Но оказывается возможным *бесцельная манипуляция* с текстом, предметом, явлением. Во время подобной манипуляции в незнакомом субъекту начинают открываться хорошо знакомые стороны и отпугивающее впечатление незаметно проходит. Так складывается *оживание* субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже "понятно непонятным", происходит разблокировка понимания и оно начинает проясняться. Стимулированное со стороны бесцельное манипулирование называют *блужданием*.
3. **Странности.** В понимаемом или понятном субъект может обнаруживать какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то

критическую массу, то для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углублённому, детальному, эмоционально обновлённому. Критическая масса, необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна., так же как и сами странности. Преподаватели по-разному относясь к выявлению учащимися странностей, в большинстве своём не склонны эту работу на занятии поощрять, чаще предпочитают поспешно растолковывать все странности, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков саморазрешения.

Центральными положениями сферы **педагогического мастерства** являются:

1. **Очеловеченность.** Педагогическая деятельность, как и любая другая, не обходится без условных рабочих дефиниций. Они по необходимости дискретны, но когда привычная дискретность дефиниций распространяется на сами реалии педагогической практики, то она незаметно и невольно теряет свою очеловеченность, становясь механистической. Так обучающие привычно отделяют «работу ученической головы» от «работы ученического тела». Хотя очеловеченным для учащихся и преподавателя будет только тот урок, жизнь ног, рук, головы будет целостной.
2. **Примерность поведения.** Примерное, отличное (то есть заслуживающее похвалы) поведение – всегда ситуативно. Для преподавателей привычно хотеть примерного поведения от учащихся. Педагогическое мастерство преподавателя зарождается от желания вести себя примерно самому. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых преподавателю удаётся достичь примерного поведения, тем выше его мастерство. Примерное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость. Знание педагогического *языка поведения*, первоначально разработанного в театральной теории действий, как раз и позволяет эти качества развивать.

3. *Дихотомия*. (от греч. разделяю на две части) Термин заимствован из ботаники и обозначает один из типов ветвления у растений, когда ось делится на две одинаковые ветви. В данном случае обозначает умение к каждой дискретной дефиниции педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность, что позволяет оживлять условную дискретность, обезвреживая её механистические влияния.

В научно-методической литературе описаны возможные дихотомии:

- вербальная – визуальная;
- коммуникативная – метакоммуникативная;
- иерархическая – демократическая;
- агрессивная – благоприятная;
- устная – письменная;
- сильный – слабый;
- активный – пассивный.

Рассмотрим термин «драмогерменевтика», исходя из составляющих: драма и герменевтика.

По определению, которое можно найти в энциклопедическом словаре, драма (греч. действие) - 1. Род литературных произведений, написанных в диалогической форме и предназначенных к сценическому исполнению;

2. Литературное произведение такого рода с серьёзным, но негероическим содержанием (в отличие от комедии и трагедии);

3. Кинематографический фильм больших размеров с рядом захватывающих положений;

4. Несчастье, тяжелое событие, причиняющее нравственные страдания.

Драма отличается от других видов литературы тем, что является произведением не только драматурга, но и режиссера, художника, декоратора, актёров, технического персонала.

Приёмы драматизации литературных произведений, как и другие виды искусства - одна из форм общественного сознания. Она отражает действительность и выражает идеи посредством действия и диалога, исполняемых актёрами на сцене и в присутствии публики. Важнейшая особенность драмы в том, что представление её возбуждает мысли и чувства большого коллектива. Социально-воспитательная роль драмы определяется волнующими событиями, в которых отражаются напряженные моменты общественной и личной жизни человека.

Сторонники социо-игрового стиля, как отмечалось в главе 1.3, исходят из того, что драматизация - это создание образа и творческая интерпретация в ходе инсценировки. При выступлении учащиеся часто импровизируют, но это происходит не от эмоционального состояния, а от глубокого, интерпретирующего знания ситуации, мотивов, психологии тех или иных персонажей.

В идеале при драматизации в языковом пространстве занятия предлагается соотнести личностно-ориентированную модель деятельности учащихся с тремя основными фазами деятельности:

1. создание полихудожественной среды с помощью погружения в реалии;
2. «Диалог» по услышанному или прочитанному с критическим пониманием (смысловая переработка информации);
3. личностная «идентификация».

Здесь идёт обсуждение проблем, вытекающих из содержания материала, и начинается работа по расширению своего языкового пространства и освоение «чужого» нравственного опыта.

Герменевтика в процессе изучения языка требует интерпретации, объяснения, толкования через образ. Толкование может быть словесным, а может быть деятельностным. Деятельностное толкование связано с драматизацией явлений, процессов. Интеграция герменевтики и драматизации в современной педагогической литературе обозначена как драмогерменевтика (35).

Мы, используя драматизацию при драмогерменевтическом подходе не рассматриваем её как основную деятельность. Мы трактуем драму от её первоначального значения – деятельность, которая включает в себя и драматизацию, как одну из множества различных видов деятельности. *Драмогерменевтика в нашей трактовке – это действенное понимание, складывающееся в процессе активного подхода к жизни участников дидактического процесса.* В обучении, которое и есть жизнь, при реализации данного подхода важно комплексное взаимодействие психологической, вербальной, сенсорной сфер, что является условием создания состояния эмпатии и ставится задача строительства словесных, ситуативных, мировоззренческих, зрительных интерпретаций как учащегося, так и преподавателя.

Интерпретация осуществляется на основе имеющегося опыта и умения обобщать. Если перенести закономерности возникновения обобщения в процессе усвоения знаний на обобщение художественных представлений, то можно прийти к выводу, что представление - это высшая форма чувственного отражения в виде наглядно-образного знания, а художественное представление можно определить как чувственное отражение в виде художественно-образного знания, полученного на основе восприятия художественных произведений. Таким образом, возникновение художественных представлений ставится в прямую зависимость от художественного восприятия, что значительно расширяет границы такого обобщения в отличие от обобщения, основанного на понятии, абстрактной мыслительной деятельности учащихся.

Непосредственную связь обобщения и переноса отмечает в своей работе А.Н. Лук (104, 56), говоря о том, что «умение отделить специфический аспект проблемы в другие области является, по сути, способностью к выработке обобщающих стратегий».

Пластичная и универсальная наглядно-образная форма обучения, так же как и мышления, помогает избежать перегрузок и облегчает учащемуся процесс освоения материала.

В контексте драмогерменевтической подхода как среды полихудожественного воспитания и образования необходимо рассмотреть и творческую сущность метода игровой импровизации.

Импровизация - первичный и самый древний вид творчества. Она характеризует человека как творца и творение культуры, раскрывает характер и содержание его деятельности. Это своеобразный мостик, с одной стороны, соединяющий человека с природой, а с другой - разрывающий связь с животным и вещественным миром (К.В. Кулаев).

Как творческий процесс импровизация присутствует в повседневной жизни, во всех видах искусств, в игровом спорте и даже в политике. Б. Ахмадулина рассматривает её как остроумие, «мгновенную удачу ума», а Б. Пастернак назвал импровизацию творчеством «навзрыд». В.Н. Харькин, рассматривавший импровизацию в структуре педагогического творчества, утверждает, что импровизация, с одной стороны, включает все компоненты творчества в свёрнутом виде, причём одни как основы, а другие – как этапы её процесса, а с другой стороны обладает собственной структурой и спецификой (177). В своей монографии он даёт развёрнутую характеристику этапов импровизации:

1. проблема;
2. решение;
3. проверка.

Структура включает в себя следующие компоненты: озарение, мгновенное осмысление идеи, выбор пути её реализации; публичное воплощение идеи; мгновенный анализ результата, плавный переход от импровизации к запланированному ранее. (177, с.25)

Во все времена в импровизации видели высшую форму проявления творческих способностей. Выдающиеся художественные достижения в этой области считались привилегией особо одарённых, талантливых исполнителей музыкантов, актёров, ораторов.

Слово «импровизация» произошло от латинского *improvises*, - неопределенный, внезапный, неожиданный. И каждый вид искусства по-своему определяет это уникальное явление.

Из данных определений видно, что для процесса импровизации характерно совпадение во времени момента создания и воспроизведения творческого замысла. Другими словами, это основной вид художественного творчества, при котором произведение создается непосредственно в процессе его исполнения. В этом сложность импровизации и её привлекательность.

В актёрском мастерстве - это сценическая игра, не обусловленная твёрдым драматическим текстом и не подготовленная на репетициях. В музыкальном и литературном искусствах импровизацией считается словесное или музыкальное произведение, сочинённое в момент исполнения без предварительной подготовки.

Театральная импровизация, являющаяся одним из существенных элементов сценического действия, свои истоки берет в разных формах народного творчества. Прежде всего, это игра, основанная на способности актёра строить сценический образ, действовать и создавать собственный текст на заданную тему или в обстоятельствах, предусмотренных сценарием, творя без предварительной подготовки, во время представления (157).

Для театральной педагогики в герменевтическом контексте, прежде всего, важно поменять позицию педагога, т.е. снять с него и с учащихся страх перед ошибкой.

В.М. Букатов выделяет несколько этапов в достижении герменевтической цели понимания (35). Первый этап – освоение театральной педагогики, смена ролевых позиций преподавателя и учащегося,

саморефлексия: легко ли услышать задание, умеет ли учащийся-учитель вообще слышать преподавателя и, прежде всего, своих коллег. Перед учащимися-учителями ставится задача - работать на равных со своими коллегами.

У педагогов часто не хватает терпения позволить учащимся "разыграться", "натворить что-нибудь". Необоснованные ограничения сковывают учащихся и не позволяют им творить, позволяя им быть лишь исполнителями чужих идей и замыслов. Педагогическое стремление "почаще и побольше причинить добра" является, зачастую, лишь подсознательным желанием заявить о своей значимости, в то время как учащиеся сами могут разобраться в ошибках, которые направляют их поиски (35).

Театральная педагогика предлагает увидеть значимость в самой организации процесса поиска, организации проблемной ситуации-деятельности, в которой учащиеся, общаясь между собой, будут открывать новое через задачу, пробы и ошибки. Часто, сами учащиеся, организовать такую поисково-творческую деятельность не могут и необходим человек, который организовал бы для них праздник исследования-общения.

Но праздник не состоится, если "хозяин дома" в плохом самочувствии, предупреждает В.М. Букатов. Равноправие педагога и учащихся не только в праве на ошибку, но и в адекватной заинтересованности. Педагог-организатор, затейник игровой дидактической деятельности выступает в данном случае как режиссер создания ситуации дружественного общения через контроль над своим поведением и поведением учащихся.

Педагогу необходимо в совершенстве владеть содержательным материалом предмета, что даст ему уверенность в поведении и скорость в его игровой методологической трансформации материала в игровую задачу форму. Ему необходимо овладеть приёмами режиссёрско-педагогического сценирования. Это значит - уметь перевести учебный материал в игровые

проблемные задания, распределить содержание урока по смысловым логически взаимосвязанным эпизодам, вскрыть главную проблему учебного материала и перевести ее в последовательный ряд игровых задач, это может быть как в форме дидактической игры, так и в форме ролевой игры. Необходимо обладать большим арсеналом игровых ходов и постоянно накапливать их. Тогда можно надеяться на возможность импровизации во время урока, без чего урок станет трафаретно мёртвым (35).

Важно развить диапазон управления своим поведением в общении. Овладеть актёрско-педагогическим мастерством, освоить разнообразную технику воздействий. Необходимо

- владеть своей телесной мобилизацией и быть примером деловой целеустремлённости;
- источать радостное, не смотря на ошибки и неудачи, самочувствие;
- любые позиционные конфликты, возникающие в учебной работе, стремиться нейтрализовать своим деловым подходом, не входя в препирательства;
- уметь распоряжаться инициативой, регулируя напряжение сил и распределение рабочих функций участников процесса.

Для этого в полном объеме использовать рычаги настойчивости как-то:

- различную (начиная от шепота) громкость голоса, его высоту;
- различную скорость движения по классу и говорения;
- пристройки и достройки, смену различных словесных воздействий.

В любом деле стремиться обнаружить дружественность интересов учащихся и педагога, всегда стремиться исходить из реальных предлагаемых обстоятельств, из того, как есть на самом деле, а не как должно быть.

В.М. Букатов предлагает следующие игровые правила для развития и укрепления союза равноправных участников процесса игры-обучения (35):

1. Принцип импровизационности. "Здесь, сегодня, сейчас!". Быть готовым к импровизации в заданиях и условиях его выполнения. Быть

готовым к просчётам и победам как своим, так и учащимся. Преодоление всех препятствий встречать как прекрасную возможность для живого общения детей друг с другом. Видеть сущность их роста в моменты непонимания, затруднений, вопрошания.

2. Не "разжёвывать" каждое задание. Принцип дефицита информации или умалчивания. "Не понял" у детей часто связано не с самим процессом понимания. Это может быть просто защита - "не хочется работать, потяну время", желание обратить на себя внимание педагога и традиционная привычка "нахлебничества" - педагог обязан "все разжевать и в рот положить". Здесь комментарии необходимы деловые, самые насущные, дающие начальную установку к совместной деятельности и общению детей друг с другом. Необходимо дать возможность уточнить у одноклассников на самом деле непонятный вопрос. Это не значит списать, к чему наши учащиеся уже давно приучены, это, значит, легализовать взаимопомощь. Такое уточнение полезно и для тех и для других более чем многократные разъяснения педагога. Учащиеся поймут друг друга быстрее. К тому же начнут делать - поймут!

3. Даже, если задание учащимися на самом деле, по вашему мнению, не понято, но они что-то делают, не спешите прервать и разъяснить "правильный" вариант. Часто "неверное" выполнение задания открывает новые возможности его применения, новую модификацию, о которых вы и не догадываетесь. Возможно, здесь дороже сама активность детей, а не правильность выполнения условий задания. Важно, чтобы постоянно существовала возможность тренинга в поисках решения проблемы и самостоятельности в преодолении препятствий. Это принцип приоритета ученической самостоятельности.

4. Часто педагог переживает острые негативные эмоции при столкновении с отказом детей выполнять задание. Он "мучился, творил, выдумывал ночами" и принес детям "подарок", за который ждет

естественного вознаграждения - радостного принятия и воплощения. А им не нравится, а они не хотят "Демьяновой ухи". И тут же возникает обида на "отказников", а, в конце концов, вывод "да им вообще ничего не нужно!..". Так появляются два враждующих лагеря учеников и учителей, штрейбрейхеры-отличники и "трудные". Трудные это те, которые не могут или не хотят угодничать перед педагогом. Принцип приоритета учащегося: "Зритель всегда прав!"

Совет здесь заключается в перестройке своей общей позиции по отношению к отказу. Если постараться увидеть в нем подсказку для себя, реальную "обратную связь", о которой мечтают педагоги, то это воспримется как ответный подарок от учащегося. Во-первых, он проявил свою независимость, самостоятельность, которую вы собирались в нем воспитывать. А во-вторых, он обратил ваше внимание на необходимость более тщательной оценки уровня подготовки и интересов учащихся. Это поможет вам найти адекватность вашего задания уровню потребности в нем. Именно в это время вы совершенствуетесь как педагог, если конечно вам это нужно.

5. Один из центральных приемов это работа над заданием малыми группами. Именно здесь, в ситуации взаимодополнения и постоянной смены ролевых функций, эффективно работают и постоянно оттачиваются все приемы и умения создать общий лад в совместной работе. Нарбатывается смена ролевых функций (преподаватель-учащийся, лидер-ведомый, дополняющий), так как группы по составу постоянно меняются. Возникает объективная необходимость включения в работу каждого участника группы, так как держать ответ за группу может выпасть на любого из участников по жребию. Это принцип дела, а не амбиций. "Сегодня ты играешь Гамлета, а завтра участник массовки".

6. Принцип "Не суди..." Отрабатывается такт в умении "судить" работу другой группы по делу, а не по личным симпатиям и претензиям,

которые выливаются во взаимные обиды и боль. Чтобы избежать таких "разборок" педагогу необходимо установить именно деловые, конкретные критерии оценок выполнения заданий.

Например: успели или не успели уложиться в установленное время? Все или не все участники группы были заняты в демонстрации ответа? Согласны, или не согласны с ответом? Такие однозначные, не касающиеся оценок "нравится - не нравится, плохо - хорошо", критерии, на первых порах контролируют, прежде всего, организационные рамки задания. В дальнейшем, изучая критерии оценок, ученики приучаются отслеживать и отмечать объективные, а не вкусовые стороны явления. Это позволяет снять остроту проблемы столкновения амбиций в коллективной работе и более конструктивно вести учет освоенного материала.

Периодически отдавая роль "судьи" учащимся, педагог расширяет сферу их самостоятельности и получает объективную оценку своей деятельности: чему научились его воспитанники реально, а не по его представлениям. В этом случае не спасут фразы "я же им сто раз говорил!..". Чем раньше мы видим реальные плоды своей деятельности, тем больше у нас времени и шансов еще что-то изменить.

7. Принцип соответствия содержания работы определенной внешней форме т.е. мизансцене. Мизансценическое решение учебного процесса. Это должно выражаться в свободном передвижении учеников и учителя в пространстве класса в зависимости от необходимости содержания работы. Это и обживание пространства, для его присвоения и комфортного самочувствия в нем. Это поиски места педагога в каждой конкретной ситуации разное. Не дело должно служить некоему внешнему порядку, а порядок должен изменяться в зависимости от нужд дел.

Исходя из принципов и положений данного подхода, определим месторасположение драмогерменевтики в имеющихся классификациях. По уровню применения – общепедагогический; по философской основе –

гуманистический, герменевтический; по ведущему фактору психического развития – комплексные (психогенные, биогенные, социогенные, идеалистические); по научной основе усвоения опыта – комплексные (бихевиористский, суггестивный, НЛП, развивающий...); по ориентации на личностные структуры – комплексные (эмоционально-нравственные, эмоционально-художественные, эвристические, прикладные); по характеру содержания и структуры – комплексные (обучающие, воспитывающие, светские, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, «сценические»); по типу организации и управления познавательной деятельностью (А.В. Беспалько) – частично-циклические, рассеянные и направленные одновременно, ручные.

По отношению к учащемуся данный подход является личностно-ориентированным, как и большинство обучающих систем. Подразумеваются различные ситуации в этом ключе: сотрудничество, элементы свободного воспитания, эзотерические принципы (подсознательное знание, приобщение к истине...), и обязательно – гуманно-личностное отношение к учащемуся.

Вышесказанное определяет безусловные принципы подхода: гуманизация и демократизация отношений, деятельностная основа, концептуальность (вычленение единой основы, сквозных идей), личностно-смысловая и эмоционально-психологическая основа, альтернативность идей, проблемность, активизация и интенсификация деятельности учащихся и педагога, игровая, диалоговая, взаимная основа.

В силу творческой модели драмогерменевтического подхода возможно и необходимо включение различных инновационных систем в сценарий занятия, сообразно целям и содержанию: перспективно-опережающее обучение, алгоритмическая основа (М. Ланда), программированная основа (В.П. Беспалько)...

Цели и содержание авторской программы изложены в следующем параграфе.

2.4 Описание программы реализации драмогерменевтического подхода к подготовке будущего педагога в аспекте формирования его коммуникативно-творческой направленности.

Для более обоснованного представления программы необходимо чётко сформулировать требования, предъявляемые к педагогам при реализации драмогерменевтического подхода. Исходя из сравнительного анализа традиционного и инновационного подходов, деятельности актёра и режиссёра, анализа герменевтических идей, выделения наиболее соответствующих современному этапу развития принципов, методов и форм педагогического процесса и требований к педагогу, мы определили набор качеств, отражающих степень подготовленности студентов к педагогической деятельности:

- высокую мотивацию успеха;
- заинтересованность в материале урока самого педагога-режиссёра и стремление к постоянному поиску нового материала и путей его презентации;
- гуманизм, диалогическую направленность личности
- коммуникативную направленность личности;
- артистизм и творческую направленность личности.

Такова профиограмма педагога, составленная нами на основе нашего понимания драмогерменевтического подхода и изложенных выше соображений, основанных на фактах и анализе имеющейся литературы. Она имеет много общего с идеями К.М. Левитана и В.И. Питюкова о тех качествах личности учителя, которые приобретают профессиональную значимость: понимать внутренний мир другого человека (рефлексия), отождествлять себя с учеником (идентификация), эмоционально сопереживать ему, способность к инициативному и гибкому воздействию на

ученика и владение собой (34). Наша профессиограмма ставит на первую позицию то, что большинством рассматривается только как условие – заинтересованность и мотивация. Это те качества, которые являются подпиткой и основанием действия и творчества, развития других необходимых качеств.

Высокая степень подготовленности студентов подразумевает, что у них наблюдаются:

- высокий уровень заинтересованности в работе и мотивации;
- заинтересованность в материале самого педагога-режиссёра, мобильность материала, постоянный поиск нового материала и путей его подачи;
- тонкость ощущения партнёра, то есть студента, открытость и обязательность диалога, которая подразумевает некую степень тревожности, то есть бессознательного контроля восприятия и отдачи, не переходящую в болезненную мнительность;
- способность к эмпатическому и аналитическому восприятию информации. Эти два качества являются базовыми для установления благоприятного контакта и аттракции;
- артистичность и креативность (эмоциональность, внимание, память, концентрация, воображение, готовность к импровизации...).

Цель программы: формирование коммуникативно-творческой направленности студентов педагогов.

Задачи программы:

1. Развитие у студентов-педагогов комплекса качеств, входящих в понятие артистизм (любопытность, слуховая, зрительная и кинестетическая память, воображение, импровизация - способность управлять психофизическим аппаратом);
2. Снижение уровня тревожности и повышение коммуникативной подвижности, развитие умения соотносить свои действия с действиями

партнёра, быть собой в условной ситуации, в "предлагаемых обстоятельствах";

3. Развитие способности к эмпатии и аналитического восприятия информации;
4. Повышение мотивации, осознание герменевтических принципов и природы творчества, культивация творческого отношения к миру;
5. Овладение навыками сценирования и режиссирования на уровне блока занятия, занятия, модуля, курса.

Методологическим основанием программы являются системы К.С. Станиславского и М.А. Чехова, получившие свое развитие в трудах О.И. Кнебель, П.М. Ершова, С. В. Гиппиус, Л.П. Новицкой.

Преимущество преподавателя перед актёром - в том, что он сам сочиняет сценарий и текст, то есть имеет определённые видения, а не результат видений, чем располагает чаще всего актёр. В этом же кроется и сложность: составить такой сценарий, который бы учитывал уровень и интересы студентов и более того срежиссировать сценарий. Важно быть чутким к аудитории и готовым к импровизациям, поскольку героями становятся сами студенты, которые принимают участие в развитии, корректировании и дополнении сценария действий, что и должно содействовать развитию их творческой деятельности и пополнению их эмоционального опыта.

Театральную педагогику чаще используют только в области, касающейся актёрского мастерства, и совершенно забывают, что преподаватель должен быть не только действующим лицом на сцене, но и «задействующим», «затягивающим в действие» зал и трансформирующим зал в действующих, живущих совместно героев, а это подразумевает наличие знаний и умений режиссёра и сценариста.

В этом отношении музыкальная метафора Ш.А. Амонашвили педагогическая симфония тот же сценарий, который пишет преподаватель

перед началом занятия, является ярким и ёмким описанием труда преподавателя. Как продолжение заданной музыкальной метафоричности, понятие «партитура произведения» подразумевает согласование работы всех участвующих в действии лиц, выстраивание всех партий, всех голосов произведения в единое целое, их разумная организация. Для преподавателя композиция занятия – основа творчества, средство выражения отношения к содержанию учебного материала... (34, с.28)

В этой главе мы предлагаем наше произведение.

Первый этап в реализации нашей модели – подготовительный и действенный, направленный на установление контакта, взаимознакомства, создания благоприятных условий для доверия, сотрудничества и дружбы, заражение чувствами, развитие эмпатии и других качеств, важных для педагога (память, внимание, концентрация, интуиция, воображение, свобода движения и выражения...).

Действие - сфера профессиональных интересов актёра. Но, разумеется, профессиональные интересы актёра, только в том случае являются таковыми, если они – часть его общественных интересов, если они продиктованы последними и неразрывно связаны с ними (59, с.44).

Действие – мышечное, физическое движение, рассматриваемое с точки зрения его цели (59, с.54)

Действие связано с:

- Образом (образ мыслей, чувств, переживаний, облик, манеры, привычки...) Образ действий продиктован мыслями, чувствами, интересами и выражают их.
- Слово, речь. Словесное действие, действие мыслями, понятиями.
- Характер.
- Атмосфера действия (напряжённость, разряжённость, подавленность, лёгкость).
- Ритм действия (движений, чувств, переживаний)

- Элементы творческого самочувствия, элементы действия:

Внимание

Воображение

Отношение

Освобождение мышц...

То есть работая непосредственно над развитием артистизма, особое и первостепенное внимание необходимо уделить действию. Это связано в первую очередь с развитием образного мышления.

Психологическим механизмом образного мышления, по мнению И.С. Якиманской, является деятельность «представливания» (термин введён Б.М. Тепловым для обозначения процесса создания слухового, а затем и зрительного образа). Деятельность «представливания» обеспечивает создание образов, перекодирование их в заданном (или произвольно выбранном) направлении, использование разных систем отсчёта для построения образа, выделение в образе различных признаков и свойств объектов, значимых для человека. Деятельность «представления» детерминирована, с одной стороны, содержанием, условиями и формой предъявления наглядного материала, а с другой – субъектной избирательностью, зависящей от личных интересов, склонностей человека к работе с образом, его эмоционального отношения к чувственному материалу. (44, с.7.)

Создание образа действия – более комплексный процесс, поскольку зависит от динамичного материала, представляемого другим субъектом, через его умение представить это в движении с подключением звуко-речевых образов. Причём, образное мышление выступает не только как опора, этап, подготовительная ступень в развитии других видов мыслительной деятельности, но и как самостоятельный вид мышления, имеющий свою логику развития. С точки зрения особенности образного мышления, на ряде экспериментов, проведённых группой учёных во главе с И.С. Якиманской

(44), можно выделить главную – эмоциональную, чувственную окрашенность вне зависимости от того является ли образ знаковым или незнаковым.

В развитии образного мышления театральная педагогика обладает наиболее полным арсеналом воздействий. Мы подразумеваем и использование в сценарии занятий готовых звуковых и зрительных образов (музыкальное сопровождение и использование наглядных материалов: картин, рисунков, схем...) и образов, создаваемых самими студентами в процессе решения творческих задач (мизансцены, пантомимы, сценки, розыгрыши, наблюдения...), которые обеспечивают эмоциональное насыщение занятия образами взаимодополняющими и обогащающими представления. Участие в создании образа – это с одной стороны расширение опыта творческой деятельности, с другой – развитие не только зрительного и слухового образа, но и кинестетического, мало задействованного в вузах в силу стереотипов, связанных с ведущей деятельностью, характерной для периода юношеского возраста. Ограничение в подключении кинестетических образов ведёт к скованности и зажатости некоторых студентов, что в свою очередь блокирует другие виды деятельности (внимание, воображение, самовыражение...).

Воображение непосредственно связано с образами, оперируя с образами развиваем воображение, развивая воображение обогащаем образы.

Всё это не отдельно от основного предмета, а в комплексе взаимодополняющем. Так материалом, на котором идёт развитие памяти, концентрации... служит содержание предмета, он же является основой большинства мизансцен, при этом не игнорируются личностные интересы, они так же становятся объектом познания, обогащения и взаимопонимания. Постепенно углубляется их мотивация и растёт заинтересованность. Часть этих личностных интересов непосредственно связано с предметом как части их жизни и создаёт основу для выхода на следующий этап.

Второй этап - фасилитационный или усиливающий: особый упор делается на эмпатию, способность в-чувствоваться, в-живаться, и развитие интуиции, выход на сверхсознательное (развитие способности пред-мнения, пред-рассудка), которое возможно при ряде условий (сняты зажимы, развито воображение, концентрация и память, а так же имеется более-менее полный багаж знаний по предмету), созданных в первый период. Занятия направлены на дальнейшее расширение знаний и построены как проблемные занятия, рассчитанные на познание слова, интерпретацию, что дополняется практическим пониманием на другом уровне.

Третий этап – формирующий, когда наработаны умения, окрепла мотивация и имеется солидный багаж по предмету, который интересен студенту, это этап, когда студент подготовлен к сознательной работе над собой как будущий специалист-педагог. На этом этапе идёт введение элементов сравнительного анализа работы режиссёра и педагога, форм, принципов, психологии организации разнообразной деятельности, опираясь на багаж, наработанный на первых двух этапах. Непосредственная практика имеет место в период, когда студент уже владеет содержательным материалом предмета, что даёт ему уверенность в поведении и скорость в его игровой методологической трансформации материала. Ему необходимо овладеть приемами режиссёрско-педагогического сценирования. Это, значит, уметь перевести учебный материал в игровые проблемные задания. Распределить содержание урока по смысловым логически взаимосвязанным эпизодам. Вскрыть главную проблему учебного материала и перевести ее в последовательный ряд игровых задач. Это может быть как в форме дидактической игры, так и в форме ролевой игры. Необходимо обладать большим арсеналом игровых ходов и постоянно накапливать их. Тогда можно надеяться на возможность импровизации во время урока, без чего урок станет трафаретно мертвым.

Завершающий этап связан с развитием диапазона управления своим поведением в общении. В его задачи входит: овладеть актерско-педагогическим мастерством, освоить разнообразную технику воздействий, что подразумевает контроль и управление своей телесной мобилизацией, а так же целеустремленность. Это значит - источать радостное, несмотря на ошибки и неудачи, самочувствие, любые позиционные конфликты, возникающие в учебной работе, стремиться нейтрализовать своим деловым подходом, не входя в препирательства, уметь распоряжаться инициативой, регулируя напряжение сил и распределение рабочих функций участников процесса. Для этого в полном объеме использовать рычаги настойчивости как-то: различную (начиная от шепота) громкость голоса, его высоту, различную скорость движения по классу и говорения, пристройки и достройки, смену различных словесных воздействий. И уже не преподаватель, а студент осознанно выступает как режиссер и сценарист создания ситуации дружественного общения через контроль над своим поведением и поведением одноклассников, а затем и учащихся на педагогической практике.

Модель реализации драмогерменевтического подхода представлена на рисунке 1.

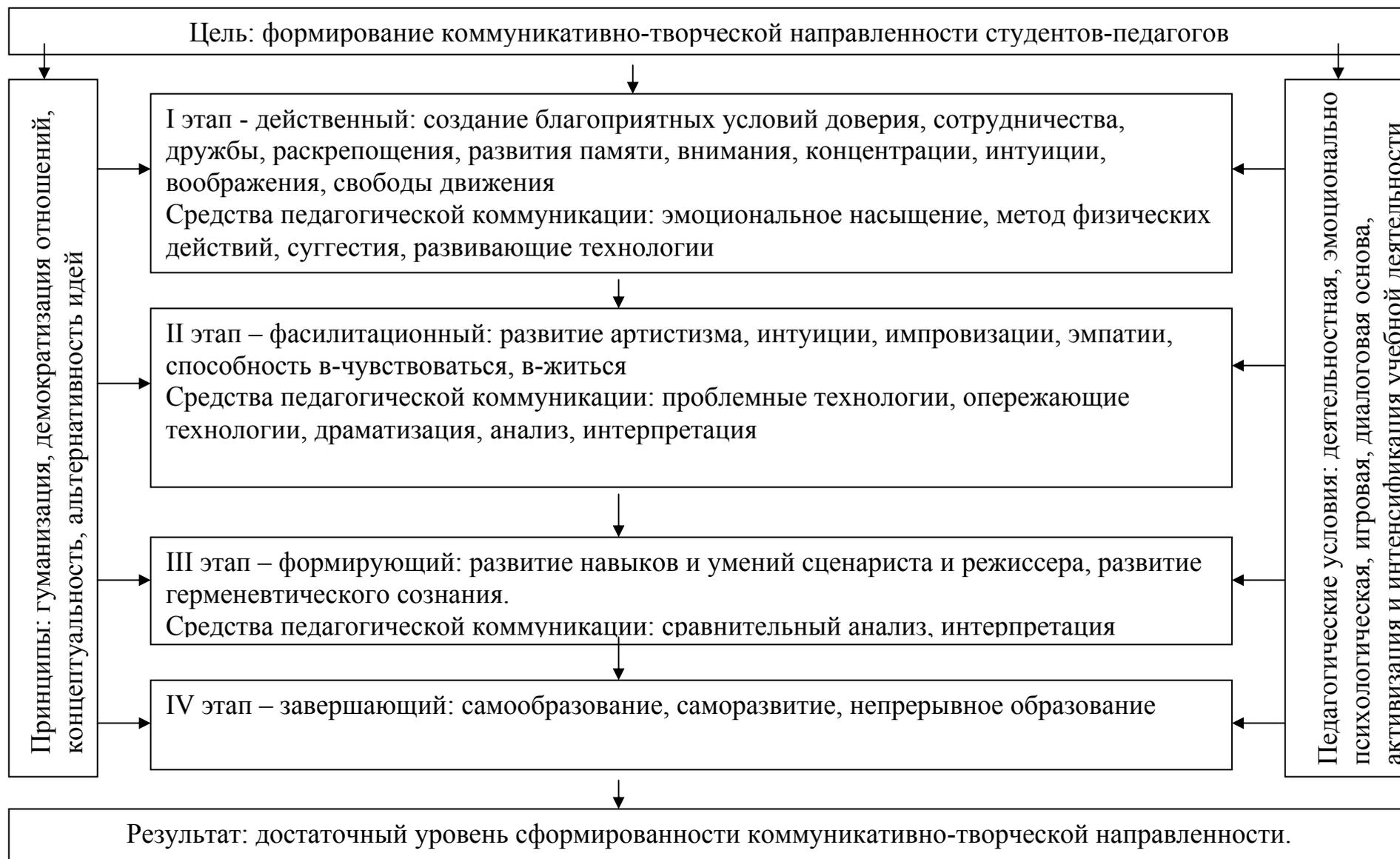


Рис. 1 Модель реализации драмогерменевтического подхода

Наша модель отличается от других тем, что развивает важные качества личности, собирающейся работать в сфере отношений человек-человек, первоначально на подсознательном уровне, используя материал дисциплины и достижения театральной педагогики для интенсификации учебной деятельности и создания атмосферы доброжелательности и заинтересованности. Второй этап является промежуточным для выхода на сознательный уровень, когда сам студент начинает осознавать и рефлексировать и утвердиться в своём намерении работать в этой сфере. Третий и четвёртый являются формирующими и развивающими. Они так же строятся на материале какой-то дисциплины, в которой они непосредственно могут развивать не декларируемые качества, а практически, и, осознавая необходимость дальнейшего развития, посещать спецкурсы и курсы повышения квалификации по их усмотрению.

Частным случаем реализации модели формирования коммуникативно-творческой направленности в подготовке будущих учителей на основе драмогерменевтического подхода является наша авторская программа: драмогерменевтика для реализации цели, задач, структур, содержания обучения студентов.

В течение учебного года на историческом факультете Удмуртского государственного университета проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности авторской программы на основе выявленных дидактических условий и созданной модели реализации драмогерменевтического подхода в вузах.

Были выявлены следующие дидактические условия:

1. Реализация принципов:

- импровизационности;
- дефицита информации или умалчивания;
- принцип блуждания;

- приоритет учащегося;
 - работа в малых группах с постоянной сменой ролевых функций;
 - принцип некритичности;
 - соответствие содержания работы мизансцене;
2. Реализация партнёрской модели взаимоотношений «Преподаватель – Студент»;
 3. Создание арсенала педагогических средств коррекции профессионального самочувствия педагога и обеспечения его ролевой гибкости.

Соответственно экспериментальное обучение студентов, опираясь на модель реализации драмогерменевтического подхода, проходило в несколько этапов, описанных выше.

Таблица 6

Авторская программа: формирование коммуникативно-творческой направленности студентов, будущих учителей, на основе драмогерменевтического подхода.

	ЗАДАЧИ	СРЕДСТВА	ТЕМА
Подготовительный этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление контакта 2. Взаимознакомства 3. Создания благоприятных условий для доверия, сотрудничества и дружбы 4. Заражение чувствами 5. Развитие эмпатии и других качеств, важных для педагога <ul style="list-style-type: none"> • память • внимание • концентрация • интуиция • воображение • свобода движения и выражения 	Упражнения на снятие барьеров, игры на знакомства, на развитие памяти, внимания, концентрации, на доверие, упражнения на раскрепощение, работа в сменных парах, ролевые игры, упражнения на догадку...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Glad to meet you + Pr.S., for advanced students + Pr.C., Pr.Perf. (10h) 2. Geography of my travelling + P.S., for advanced students +P.C. (12h) 3. Our goals + F.S. + Pr.C. in the meaning of future (8h) 4. Education + video + styles of speech + revision of tenses+ for advanced students - Direct and Indirect Speech (12h)

этапы	1	2	3
Фасилитационный этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие эмпатии 2. Развитие способности в-чувствоваться, в-живаться 3. Развитие интуиции 4. Выход на сверхсознательное (развитие способности пред-мнения, пред-рассудка) 	<p>Этюды-реминисценции, параллели, музыкальные вложения, ролевые игры, диагнозы, практика хиромантии, гороскопы, карточные гадания, кинестетические упражнения для расширения практики психического, упражнения на предчувствия ощущения</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. How are you? Emotions and states + particularities of Pr.C.+ Pr.Perf.C., P.Perf.C.(10h) 1. What are we? We are different + learning how to write essays +video + comparative degrees of the adjective (16h) 2. What does it mean to keep fit? Sport and sport games + Passive voice (16h)
Формирующий этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Введение элементов сравнительного анализа работы режиссёра и педагога, форм, принципов, психологии организации разнообразной деятельности 2. Практика в период, когда студент уже владеет содержательным материалом предмета 3. Овладеть приемами режиссёрско-педагогического сценарирования 4. Вскрыть главную проблему учебного материала и перевести ее в последовательный ряд игровых задач 	<p>игровые проблемные задания Распределить содержание урока по смысловым логически взаимосвязанным эпизодам. дидактической игры, так и в форме ролевой игры. импровизации</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Art for what sake? + Modal verbs in the meaning of probability + art guide experience (14h) 2. Theatre, Russian theatre, Stanislavskiy treasury + Conditional Mood + acting and staging + teaching experience (24) 3. Films , analyzing scripts, acting, background + predicting, essaying, acting and staging alternatives + the Infinitive, the Gerund (16)

этапы	1	2	3
Завершающий этап	1. Развитие диапазона управления своим поведением в общении 2. Овладеть актерско-педагогическим мастерством 3. Освоить разнообразную технику воздействий (пристройки и достройки, смена различных словесных воздействий).	Внеучебные мероприятия, связанные с установлением контакта (встречи, клубы общения, участие в конкурсах и шоу), подготовка и проведение занятий с подшефными младшими курсами, выход на иностранцев, владеющих английским языком	Самостоятельное планирование.

Фрагменты занятий, проводимых в рамках программы экспериментального обучения.

Подготовительный этап

Тема: «Glad to meet you»

Задачи: знакомство, создание условий дружественного, заинтересованного общения (снятие зажимов и барьеров, развитие концентрации, внимания, памяти), определение будущих перспектив исходя из уровня студентов (пока только преподавателем)...

Приветствие, представление, поздравление с началом студенческой жизни, пожелания.

(Приблизительный сценарий занятий английского языка на историческом факультете, переведённый на русский и подразумевающий отступления и импровизацию.)

- Добрый день, меня зовут ..., мы будем общаться на протяжении 3 лет как минимум. Согласно программе вашего факультета, будем общаться на

английском языке. Давайте поближе познакомимся... Два анекдота (о самом английском языке и о папе каннибале, см приложение 6)

Стулья расставляются по кругу, студенты рассаживаются и получают карточки (см. приложение 7) с вопросом, который необходимо осветить представляясь; преподаватель получает возможность оценить сформированность речевых навыков, уровень владения грамматикой, объём активного вокабуляра для коррекции предварительного сценария) (15-25 мин.).

Когда студенты получили некоторое представление друг о друге, предлагается каждому представить своего правого соседа, упомянув известные факты, и раскрыв, опираясь на интуицию, те же вопросы, которые касались лично их. В зависимости от уровня студентов, снабдить их необходимой лексикой и грамматикой (Present Simple, to be, to have) для представления и выражения предположения, а так же согласия и несогласия (см. приложение 8) (15-25 мин.).

Предлагается игра. Выбирается ведущий, его задача, задавая вопросы в порядке очереди всем играющим, и, получая ответы, угадать человека, которого загадали. Ведущие меняются. Третьего ведущего разыгрывают: все сговариваются отвечать на вопросы, описывая своего правого соседа (15 мин.).

Идентификация: случайным образом выбираются пары, их просят повернуться друг к другу спиной и восстановить облик друг друга (условия варьируются в зависимости от уровня разговорной речи и богатства вокабуляра студентов) (15 мин.)

Пока студенты записывают грамматические формулы (Present Simple, to be, to have) и лексические единицы, которые возникли на доске в силу того, что их не знают или не помнят, на доске появляется ещё одна запись: MADAM, I'M ADAM.

Мозговой штурм: в группах по 3 человека студенты пытаются определить смысл данного предложения и расширить идею, пофантазировать на тему. (А вообще-то это палиндром, но истории, должно быть, будут интересны и могут быть показательны с точки зрения выявления направленности и развитости фантазии, доминирования в группе, тенденций...).

Домашнее задание должно быть выполнено в парах: найти информацию об этикете знакомства в разных странах, рассказ трансформировать в показ (предполагаемые страны: Китай, Уругвай, Франция, Россия, Япония, Перу)

Тема: «**Geography of my travelling**»

Задачи: создание условий дружественного, заинтересованного общения (снятие зажимов и барьеров за счёт создания условий для свободы движения и выражения, развитие концентрации, внимания, памяти, развитие эмпатии, воображения)

Приветствие, восстановить новости предыдущего дня и обратить внимание, каким образом описывается действие, произошедшее в прошлом (Past Simple, functions and forms) (20 мин.).

Попросить студентов вспомнить события, произошедшие в мире в прошлом месяце, которые приятно порадовали, удивили, огорчили, потрясли их. И если комната - это карта мира (указать направления на север, юг, запад, восток, вспомнить названия материков, океанов и некоторых географических объектов), то необходимо встать в ту часть земного шара, где это произошло. По очереди все пытаются догадаться, где именно произошло событие, какое событие, как оно отразилось на настроении их одноклассника. (20-30 мин.)

Вернувшись на свои места, студенты получают копии контурных карт и под диктовку вписывают те географические объекты, которые упоминались выше. Можно обратить внимание на использование артиклей с названиями

рек, озёр, гор, городов и стран. Затем самостоятельно отмечают так называемые «горячие точки», упомянутые студентами, нумеруют их и отдельно записывают события, произошедшие там в прошедшем времени. (10-20 мин.)

Вновь студенты возвращаются на «карту» и встают на самую дальнюю точку, относительно нашего города, где они когда-то побывали. Все пытаемся определить и догадаться, каким образом человек оказался там и чем занимался. (10-30 мин.)

Домашнее задание: подготовить рассказ о самом приятном или неприятном, экстремальном или комфортном путешествии и пребывании за пределами нашего города.

Тема: «**Our goals**»

Фрагмент занятия №1

Задачи: развитие воображения, повышение мотивации на успех.

Введение темы Future Simple and Present Simple in the meaning of future:

If we're here we'll have a lesson.

Предложить продолжить: if we have a lesson, ...

Образуется цепочка связанных условий и последствий, конечное последствие, связанное с первым условием может стать девизом, может просто повеселить. Для преподавателя это своеобразный тест на отношение учащихся к учёбе, к его занятию, друг к другу, к будущему...

Подобные конструкции используются при предъявлении суеверий и предрассудков, попросить студентов дать определение суевериям и привести примеры (superstition).

Студентам предлагается список начала английских суеверий, которые называются Old wives tales, к которым необходимо придумать продолжение, а потом предлагается оригинал, который рассматривается с точки зрения обоснованности и причин возникновения.

Задача: попрактиковаться в программировании на положительный результат: каждый озвучивает свою формулу, например: если мы похлопаем в ладоши, то прекрасно напишем контрольную по... если ... выйдет к доске и скажет одно предложение на английском, то в следующем году половина группы поедет в США, а вторая в Англию...☺ А почему бы не пофантазировать?

Возвращаясь к занятиям по языку, предлагается подкрепить НЛП конкретными шагами для достижения цели. Студенты самостоятельно оценивают свой уровень и над чем в первую очередь им необходимо работать, например, заполнить табличку, как предложено ниже:

NEEDS ANALYSIS

Skills/areas	Priority rating
Vocabulary	
Grammar	
Listening	
Speaking	
Reading	
Rendering	
Interpretation, analysis	

Обсуждается наиболее эффективный подход с точки зрения режима
INDIVIDUAL STUDY PLAN

Numbers of hours a day I will spend on private study _____

The time of the day when I can best study is _____

In my private study I need to _____

MY STUDY TIMETABLE

Day no	Skills, areas	No of hours	Activities planned
Monday			
Tuesday			
Wednesday			
Thursday			
Friday			
Saturday			
Sunday			

Тема: **Education**

Задачи: создание условий для интенсивного общения и узнавания друг друга, раскрытия индивидуальности, развитие памяти, внимания, эмпатии.

Каждый студент общается с одноклассниками на тему, связанную с интересом, успехом и достижениями или отвращением к определённому предмету из школьной программы. (30 мин.)

Ввести грамматическую тему “косвенная речь” и предложить студентам подготовить небольшую речь о результатах общения (обобщение: I expected... But it turned out that... It was quite unexpected to find out that... The answers were rather predictable for me... But what amazed (surprised, shocked, puzzled, pleased...) me was that...; детали и факты с использованием косвенной речи: ... said that..., ... told ..., ... answered that...) (20-30 мин.)

Представление выводов и фактов.(20-30 мин.)

Домашнее задание: подготовить для одноклассников небольшие задания по предметам, в которых они проявили наибольшие успехи (обговаривается сразу, возможно и желательно группками от 2 до 4 человек). Например, любители физкультуры готовят небольшую разминку; математики занимательную задачку; химики готовят демонстрацию опыта и загадку, связанную с приложением этой реакции в повседневной жизни; литературоведы разыгрывают сценку из какого-нибудь произведения и просят назвать автора и само произведение; биологи готовят небольшую викторину... Прекрасно, если студенты сами могут предложить, что они могут провести, желательно, чтобы задания были разноплановыми и активно вовлекающими зрителей в действие.

План видео-занятия по фильму School of Rock

<p>1. Разминка</p>	<p>Аукцион: назвать фильмы об учениках, студентах. Приз – показ фильма</p>
<p>2. Задание на внимание и догадку</p>	<p>Показ начала, в самом начале мелькают надписи, уловить, которая из них является названием фильма (School of Rock)</p> <p>Ответить на вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the style of the music? • What is the song about? <p>Объяснить значения фраз:</p> <ul style="list-style-type: none"> • You were not in my corner. • You weren't on my side. • Hit below the belt.
<p>3. Действие в ограниченных обстоятельствах, развитие концентрации, воображения</p>	<p>Группу необходимо разделить на две и посадить по разные стороны от экрана. Во время второго эпизода экран разделяется по середине большим картоном таким образом, что каждая группа видит только свою половину экрана и может только догадываться, что происходит на второй:</p> <p>Вопросы к группам:</p> <p style="text-align: center;">The picture</p> <p>Who is the second person? How does he (she) behave, speak, look? What does he (she) want? What does he (she) insist on?</p> <p>Watch the episode the second time and guess the meaning of words (a student sheet!!!!!!!!!!)</p>

4. Задания на предвидение и воображение	<p>Перед началом третьего эпизода студенты получают фразы, вырезанные из новой части, им необходимо предложить вариант возможного продолжения эпизода, исходя из имеющегося материала:</p> <p>Heal my heart We fired you What's up, dog? You passed out Kick out of the band Stage dive It won't come between us Nuts Hang out</p>
5. Развитие внимания, концентрации, интуиции и памяти	<p>В этом эпизоде следует обратить внимание на стиль речи говорящих и после просмотра восстановить, кто использовал эти слова, в каком контексте и к какому стилю они относятся в контексте:</p> <p>Gig, prep, hold on, be in a bind, pay me upfront, commence and let it out, cut out, maintain reputation, smack smb, verbal abuse, hangover, dude, chill, factotum, recess, master the material covered in the class, dots, demerits, I'm in charge.</p>
6. Развитие пред-мнения, пред-рассудка	<p>Перед просмотром необходимо определить, кому принадлежат слова: conscientious, would you like a hug?</p> <p>После просмотра предполагается ответить на вопрос: «why is this episode shown?»</p>

7. Развитие догадки, в том числе языковой	Посмотреть следующий эпизод и ответить на вопросы: Why was he in a hurry? What is the opinion of the guys? Try to explain: I'll see you cats on the flip-flop; buddy; I've got vision up the butt; cross dressing, blood-sucking
8. Развитие внимания, в-живания, понимания на разных уровнях	Следующий эпизод студенты смотрят без звука, одновременно 3 студента, вне аудитории в специальном помещении записывают на плёнку или диск диалог, который группа не слышит, но пытается догадаться, опираясь на видео изображение, делая свои предположения. Второй раз группа просматривает этот же эпизод под озвучивание своих одноклассников, сравнивает со своими предположениями, третий раз просматривая и проговаривая предложения, анализируют интонацию, с которой говорили студенты и герои, имеются ли смещения смысла из-за замены интонации.

II Фасилитационный этап.

Тема: «How are you? Emotions and states»

Первый вопрос преподаватель задаёт одному из студентов, сидящих в кругу:

How are you?

Ответив, студент должен задать подобный вопрос, сформулированный с использованием других слов, своему правому соседу (How are you feeling? How do you feel? How's life? How are you doing? Are you ok? What is your mood?...) (10 мин.)

Отследить вариации ответов и предложить выбрать из списка состояний те, которые относятся к happy and sad.

I'm feeling quite down actually.
The news really lifted my spirits.
My heart sank when the phone rang.
Things are looking up today.
He was in the depth of despair.
He looks so down in the mouth.
Since the phone call, I've been walking on air.
I've been really low recently.
My spirits rose when I opened the mailbox.
The future looks bright(rosy).
I was feeling blue last night.
I've been in a black mood all morning.
Her eyes shone with delight.
Every time I see her, my face lights up.
The announcement brightened up the whole day for me.
I'm afraid the situation looks very bleak (cheerless, depressing, dreary).
It's a very gloomy city.

Восстановить ощущения одноклассников, воспользовавшись новыми фразами. (10 мин.)

Предлагается одеть маску человека с определённым состоянием, которое описано на одной из карточек (см.приложение 9) и предположить в следствии чего это могло произойти (повторение Present Perfect). (10 мин.)

В 4 группах студенты получают заголовки (**positive feelings, negative feeling, emotional conditions, display of emotions**) и пытаются подобрать к ним соответствующие фразы, лежащие на свободных столах (см. приложение 10), обсуждают, переводят и представляют по завершении работы другим группам в готовом виде. (30 мин.)

Студенты разбиваются на пары и получают сценарий незатейливой сценки для разыгрывания. Задача остальных впоследствии описать место действия, героев и их состояние (см. приложение 11). (20 мин.)

Фрагмент занятия №2

Преподаватель обращается к студентам с вопросом: *What are you doing?* Получает различные ответы, отмечает в каком времени и предлагает следующий вид деятельности в парах: каждая пара получает диалог (см. приложение 12) с незавершённым концом, предполагается, что студенты разыгрывают диалоги и завершают их объяснением возможности использования *Present Continuous* не только для описания происходящего на данный момент события. Если студенты не могут, обращаются к помощи зала.

Тема: **How are you? Emotions and states**

Фрагмент занятия №3

Одному студенту предлагается уйти в дальний угол аудитории, остальные группируются в противоположном, преподаватель предлагает одному из студентов чихнуть, студент в дальнем углу пытается предположить, кто чихнул, не забыть по-английски сказать будь здоров (*Bless you*), обсудить совместно этикет, студенты могут поменяться, следующий кашляет (*give a chuckle, hiccup, belch, blow one's nose, honk, whistle, weep*) и так далее...

Тема: **What are you?**

Фрагмент занятия №4

Студентам предлагается заполнить анкету, а затем поработать в парах, пытаясь предугадать ответы друг друга, отметить, что именно ускользнуло

изполя зрения. Пример анкеты (анкета составлена на основе вокабуляра домашнего текста) в приложении 13.

Тема: **What does it mean to keep fit? Sport and sport games.**

Четыре пары, проведённые в один день за пределами стен университета с прогулкой на катере и работой на Воложке представлены в сжатом виде в таблице 8.

Таблица 8

План занятий по теме “**Sport and sport games**”

Местонахождение	Описание деятельности
1. Автобусная остановка, автобус	Каждый получает слово из списка и перевод слова, если не знаком с ним: lap, heat, tie score, breast stroke, tie score, martial art, checkers, relay race, bowls, draw up the rules. Работа в сменных парах, объяснение своего слова и отгадывание слова партнёра, запоминание новых слов
2. В ожидании катера на речном вокзале	Игра на ассоциации с новыми словами. Один называет слово и каждый по очереди должен что-то сказать об этом (определение, факты, ассоциации, желание...), условие – быстрый темп, без пауз, без повторений... В завершении можно выделить чемпиона по говорению 😊
3. На катере	Любование пейзажами 😊 Доклады студентов о Cheerleading, обсуждение найденных фактов.
4. Воложка	Игра в боулинг (из подручных средств: бутылки из-под минералки – кегли и обычный мяч): один человек выступает в качестве комментатора на чемпионате по боулингу, представляя игроков, характеризуя их и комментируя ход игры и состояние игроков) Необходимый вокабуляр: To commentate To make a running approach

	<p>Osillatory movement</p> <p>To roll along the track</p> <p>To roll into the gutter</p> <p>To hit</p> <p>Lucky strike</p> <p>An experienced player</p> <p>Студенческие доклады по теннису и футболу</p> <p>Студенты в парах играют в настольные игры: теннис и футбол (tennis and footie)</p> <p>Игровые поля в представлены на рис.2, 3</p> <p>Соревнования по метанию копья (из сподручных средств):Javelin throwing</p> <p>Вновь выбирается комментатор, который представляет игроков, характеризует их и комментирует ход игры и состояние игроков)</p> <p>Необходимый вокабуляр:</p> <p>Javelin throwing competition</p> <p>To commentate</p> <p>To make a running approach</p> <p>Osillatory movement</p> <p>Rivalry</p> <p>Physically fit</p> <p>Intensive coaching</p> <p>Javelin whistles</p> <p>Доклад студента по шахматам.</p> <p>Турнир по шахматам: двое играют, остальные по очереди комментируют нон-стоп</p> <p>Необходимый вокабуляр:</p> <p>Chess tournament, Chess pieces, set of chessmen, Board Square, Move, Queen, King, Castle (rook), Knight, Bishop, Pawn, To capture a piece, To checkmate, To attack, To defense)</p>
Обратный путь на катере	Обобщающая игра по вокабуляру (Бинго) и обсуждение дня
6. Речной вокзал	Вручение памятных медалей

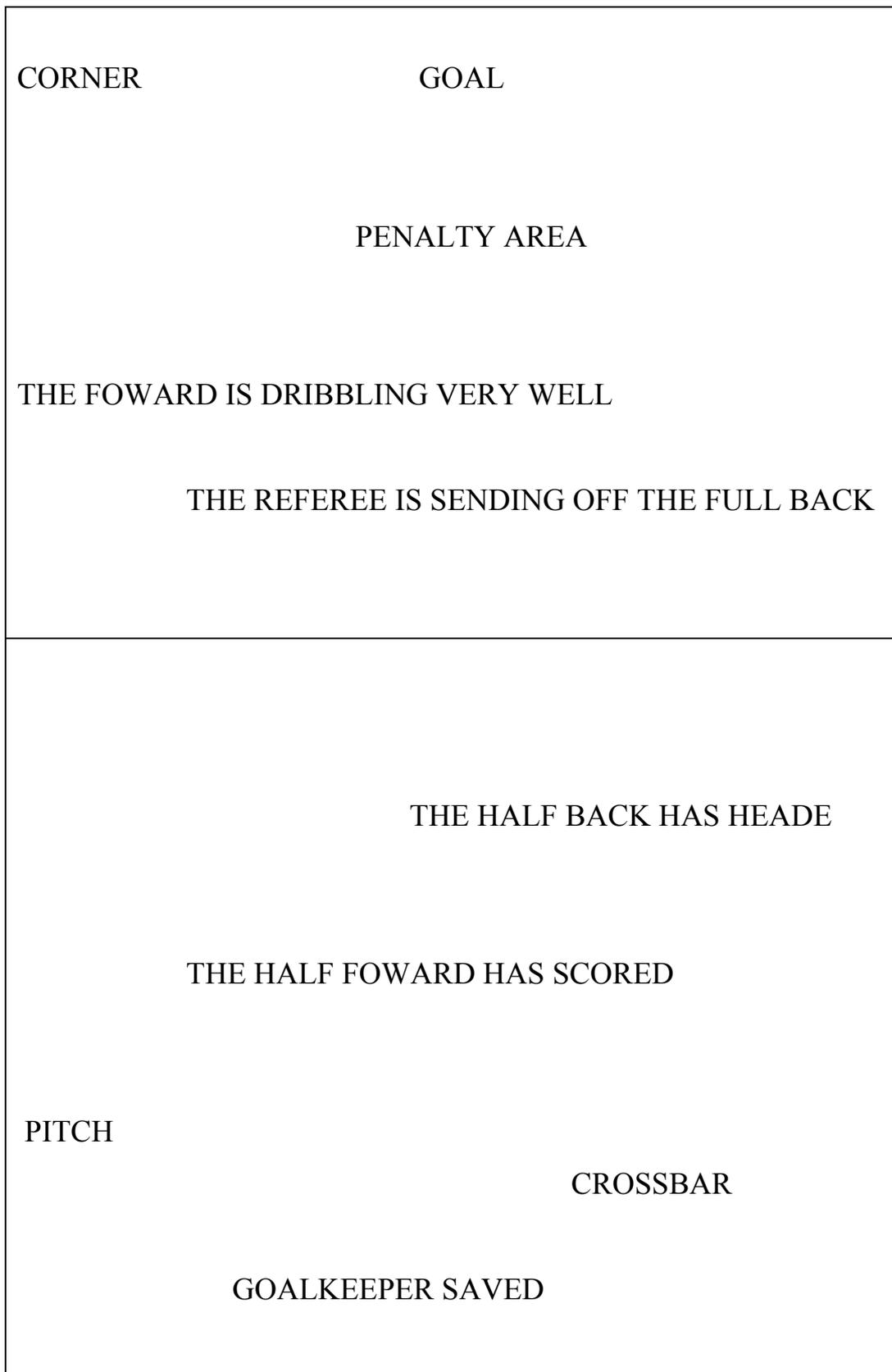


Рис.2 Поле для игры в настольный футбол

	<p>BASELINE</p> <p>THE TENNIS PLAYER HAS MISSED</p> <p>SERVICE LINE</p> <p>THE TENNIS PLAYER HAS FOREHANDED</p> <p>THE TENNIS PLAYER HAS SMASHED OVER THE NET</p>	
	<p>THE TENNIS PLAYER HAS LOBBED</p> <p>THE TENNIS PLAYER HAS VOLLEYED</p> <p>TENNIS PLAYER HAS BACKHANDED</p> <p>COURT</p> <p>TRAMLINES</p>	

Рис. 3 Поле для игры в настольный теннис

Фрагмент урока №5 (вне зависимости от темы в чей-то день рождения, который пришёлся на день занятия)

Викторина об имениннике, хорошо ли Вы её (его) знаете.

Испытание для именинника: хорошо ли он или он(а) узнал(а) своих одноклассников (по руке, которая пожала руку имениннику, у которого закрыты глаза; по голосу, который поздравлял, когда именинник стоял спиной к поздравляющим; по подчерку на открытке с пожеланиями).

Поздравления на разных языках зачитываются студентами, а остальные догадываются на каком языке прозвучало поздравление:

Eid milaad saeed! (Arabic)

Chestit Rojden Den! (Bulgarian)

Cheng Ri Kuai Le (Chinese-Mandarin)

Vsechno nejlepsi k Tvym narozeninam! (Czech)

Bonne Fete! (Canadian French)

Joyeux Anniversaire! (French)

Allis Guedi zu dim Fescht! (German)

Buon Compleanno! (Italian)

Fortuna dies natalis! (Latin)

Feliz Cumplean-os! (Spanish)

Русская традиция – каравай, на мелодию английского поздравления с днём рождения накладываются слова, передающие смысл русского каравая.

Фрагменты занятий №6 (упражнения для разогрева)

Глухие телефоны (нашёптываются фразы с включением грамматики и лексики предыдущих уроков или нового урока), например: In spite of having attended classes I feel well.

Ускорение, начав с очень медленного темпа, взятого для понимания предложения и запоминания, постепенно ускоряется темп до максимума, не искажая при этом звуки: Despite having attended classes I feel well.

Изменение громкости (от тихого до громкого и от громкого до тихого):
What about giving us some help?

Изменение высоты голоса (от обычного к низкому, от низкого к высокому): I'm in favour of banning cigarette advertisement on TV

Изменение интонации: On hearing the news Fiona burst into tears (sad, taken aback, upset, neutral, angry, suspicious, glad, happy)

Рекомендации по организации места проведения занятий.

Помещения могут быть разными, в зависимости от возможностей, но важно выходить за пределы стен: изучая тему живопись, логичнее закреплять материал непосредственно в музее искусств или в студии, предварительно выстроив сценарий пребывания там с учётом принципов сценирования; изучая спортивные игры, если есть возможность, построить канву урока вокруг пикника с выходом на практику игр, как это было предложено выше; взяв тему театр, кино, музыка необходимо воспользоваться возможностью пойти вместе на спектакль, на фильм, на концерт, чётко продумав деятельность по дороге туда, в антракте и после завершения культурного мероприятия так, чтобы максимально соединить изучаемый материал в языке с реальностью, не забывая о целостности занятия и восприятия. Какое-то из занятий можно провести у кого-то из студентов или у преподавателя, по желанию, дома по теме (мебель, квартира, о пище насущной...), по поводу (день рождения, праздничный день...) или просто, чтобы сменить обстановку.

Список рекомендуемой литературы.

1. Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М.: ФЛИНТА Изд-во, 1998.
2. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М.: Флинта. 2003.
3. Демидов Н.В. Искусство жить на сцене (из опыта театрального педагога). М.: Искусство, 1965.

4. Ершова А., Букатов В. Возвращении к таланту. Красноярск, 1999
5. Волков И.П. Учить творчеству. М.: Просвещение, 1988.
6. Гиппиус С. Гимнастика чувств. М.:ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
7. Гринер В.А. Ритм в искусстве актёра. М.: Просвещение, 1966.
8. Кнебель М.О. Школа режиссуры Немировича-Данченко. М.: Искусство, 1966.
9. Морено Я. Психодрама. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
10. Новицкая Л.П. Тренинг и муштра. М.: «Сов. Россия» , 1969.
11. Примак Л.П. Резервы человеческой психики. М., 1987.
12. Резерв успеха – творчество. Под ред. Г. Нойнера и др. М.: Педагогика. 1989.
13. Трофимова Г.С. Методические рекомендации по работе с ритмически организованными учебными текстами (для преподавателей иностранного языка). Ижевск: «Купол», 2000.
14. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. М.: , 1992.
15. Харькин В., Гройсман А. Тренинги самооздоровления и самосоздания. М.: Магистр, 1999.
16. Чермокина Р.Ш., Рудницкая О.А. Learn singing: Метод. разработ. по англ. яз. для средних и высших учебных заведений. Ижевск: УдГУ, 2004.
17. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М.: Знание, 1997.
18. Burroughs L. Introducing Children to the Arts: a practical guide for librarians and educators. Boston, 1988.
19. Campbell C. Learner-based teaching. Oxford Press University, 1995.
20. Cooper R., Lavery M., Rinvoluceri M. Video. Oxford University Press, 1996.
21. Giroux H., McLaren P. Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti - Utopianism // Theory Pedagogy Politics: Texts for Change. - Chicago: University of Illinois Press, 1991.
22. Hadfield J. Classroom dynamics. Oxford University Press, 1996.
23. Klippel F. Keep talking. Cambridge University Press, 1984.

24. Ladousse G.P. Role Play. Oxford University Press, 1996.
25. Nolasco R., Arthur L. Conversation. Oxford University Press, 1995.
26. Rinvoluceri M., Davis P. More Grammar Games. Cambridge University Press, 1995.
27. Sheerin S. Self-access. Oxford University Press, 1996.
28. Spolin L. Improvisation for the theatre. Northwestern University Press, 1983.
29. Strasberg L. A dream of passion. Northwestern University Press, 1988.
30. The talking cure; essays in psychoanalysis and language edited by Colin Mac Cabe. London: Basingstoke, 1986.
31. Unobtrusive communication, essays in psycholinguistics. Van Gorkum, 1964.
32. Wessels Ch. Drama. Oxford University Press, 1997.
33. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games Language Learning. Cambridge University Press, 1996.

Выводы по второй главе

Коммуникация и творчество в работе рассматриваются как важные направления деятельности педагога, исходя из этого вводится и обосновывается термин коммуникативно-творческая направленность (КТН), которому даётся следующее определение: *коммуникативно-творческая направленность есть устойчивый интерес педагога к педагогической деятельности, которая осознаётся как деятельность коммуникативная, и устойчивое стремление к повышению своей творческой готовности, которая актуализируется при смене понимания функций учебной деятельности с информационной на развивающую и саморазвивающую.*

Определены пути и методы повышения уровня коммуникативно-творческой направленности, которые подразумевают перевод студента - будущего педагога на уровень готовности к диалогам, высокого творческого потенциала и, связанную с этим, мотивационно-ценностную сферу.

Доказывается, что для готовности к диалогам необходимо повышение уверенности студента в своих силах, снижение уровня тревожности благодаря созданию условий для положительного эмоционального общения, доверия и взаимопознания, снятия зажимов. Второй этап – создание условий для творческого раскрытия, само- и взаимо-. Большинство путей, предлагаемых на данном этапе воздействуют опосредовано в процессе познавательной деятельности. Третий этап – перевод опосредованного (подсознательного) на сознательный и сверхсознательный уровень интересов и стремлений к коммуникативно-творческой педагогической деятельности через интерпретацию, анализ и параллели.

Предлагаемые пути есть суть реализации драмогерменевтического подхода, который существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической. В данной работе драмогерменевтика трактуется как действенное понимание, складывающееся в процессе активного подхода к жизни. Исходя из данной трактовки импровизация является одной из важных принципов этого подхода. Другими принципами драмогерменевтического подхода являются дефицит информации, блуждание, приоритет учащегося, смена ролевых функций, некритичность, соответствие содержания работы мизансцене.

Предложена авторская экспериментальная программа формирования коммуникативно-творческой направленности студентов, будущих учителей, на основе драмогерменевтического подхода. Драмогерменевтический подход предлагает сочетание эстетики новизны и эстетики повтора, что позволяет вывести занятие на системно-моделирующее творчество. Результаты эксперимента представлены в следующей главе.

Глава III. Проверка эффективности реализации драмогерменевтического подхода при формировании коммуникативно-творческой направленности личности.

3.1 Методическое обеспечение опытно-экспериментального исследования.

При реализации авторской программы с использованием драмогерменевтического подхода мы решали следующие задачи, связанные с подтверждением её эффективности:

- Выявить критерии оценки эффективности использования драмогерменевтического подхода в процессе формирования коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов;
- Определить диагностический аппарат;
- Установить степень эффективности данного подхода, сопоставить данные с прогнозируемыми результатами;
- Определить результативность предложенного подхода при подготовке студентов, будущих педагогов.

При планировании педагогического эксперимента были подобраны диагностические средства для определения различных характеристик будущего учителя.

Исходя из сравнительного анализа традиционного и инновационного подходов, определения соответствующих современному этапу развития принципов, методов и форм педагогического процесса и требований к педагогу, был выделен набор качеств, определяющих степень подготовленности студентов к педагогической деятельности и позволяющих судить о сформированности коммуникативно-творческой направленности студентов.

Мы рассматривали сформированность качеств, совокупность которых позволяет судить об их коммуникативно-творческой направленности:

- комплекс качеств, входящих в понятие артистизм, на основе наблюдений и определения уровня творческого потенциала: любознательность, вера в себя, амбициозность, слуховая и зрительная память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и степень сосредоточенности;
- коммуникативность (эмпирические наблюдения);
- мотивация на успешное выполнение намеченной задачи и достижения цели (Опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач», см. приложение 1);
- тревожность и ответственность (уровень тревожности измерялся с помощью анкеты, см. приложение 2);
- способность к эмпатическому и аналитическому восприятию информации (анализа незаконченных предложений, см. приложение 3 и Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, см. приложение 4).
- Использовался тест «Каков Ваш творческий потенциал» и эмпирические наблюдения за выполнением заданий, требующих от студентов артистизма (см. приложение 5).

Ряд исследователей (О.С. Булатова, А.П. Ершова, В.М. Букатов...) отмечают специфические трудности, возникающие при диагностике педагогического артистизма: невозможность сведения данного качества к количественным показателям; трудность получения объективных данных о субъективных проявлениях артистизма; направленность любой диагностики на получение статических данных, что противоречит динамике артистизма.

Тест «Каков Ваш творческий потенциал» позволяет выявить границы любознательности респондентов, зрительную и слуховую память, стремление быть независимым, способность абстрагироваться и сосредотачиваться, степень амбициозности. Эти способности, по мнению автора теста, и

составляют основные качества творческого потенциала, с чем мы принципиально согласны.

Итак, остановимся на описании качеств и методов их оценки.

При позитивной мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремлённость.

В противном случае, то есть мотивации на неудачу, активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Для измерения качества был выбран опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач». Он содержит 20 предложений-утверждений, связанных с общей стратегией поведения в различных случаях, после каждого предложения необходимо сделать выбор, насколько соответствует содержание предложения стратегии испытуемого. Если соответствует или «скорее да, чем нет», выделяется ответ «да», если не соответствует или «скорее нет, чем да», то отмечается вариант «нет».

Результаты данного теста коррелируют с шкалой проявления тревожности Дж.Тейлора. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью и низкой уверенностью в своих силах, стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние, близкое к паническому. Ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Шкала Дж.Тейлора построена на основе

Миннесотского многопрофильного опросника и направлена на исследование личностной тревожности.

Испытуемому предлагается 50 вопросов, на которые следует выбрать один из трёх ответов: «да», «иногда», «нет». Показатели тревожности ранжируются на три уровня: низкий, средний, высокий.

Самым опасным врагом творчества, по мнению Л.К. Веретенниковой, является страх. Она отмечает, жёсткая установка на успех и боязнь неудач сковывает воображение и инициативу так же как и чрезмерная критичность. (39, с.17)

Методика завершения предложения включала 60 составленных Г.С.Соколовой начал предложений. Было выбрано 32 предложения, связанных непосредственно с интересующими нас отношениями студентов к друзьям и знакомым, семье, товарищам по работе. Эти отношения характеризуют их коммуникативную направленность. Так же в этой методике есть предложения, которые должны подкрепить и разъяснить результаты опросника А.А. Реана (мотивация успеха и боязнь неудач) и опросника Дж.Тейлора (Шкала проявления тревожности Дж.Тейлора), это предложения, связанные со страхами и опасениями, с отношением к прошлому, будущему, цели и к себе. Мы полагаем, что, сравнивая результаты первой методики со второй, можно прийти к новым содержательным выводам.

Исследование проводится в группе, испытуемым даётся инструкция примерно следующего содержания: «На бланках приводится 32 незаконченных предложений. Прочтите их и постарайтесь быстро закончить каждое предложение, выражая Ваше настоящее чувство первой пришедшей в голову мыслью. Будьте искренны при этом. Если не можете закончить какое-нибудь предложение, займитесь им позднее».

Г.Г. Румянцев предлагает следующую схему обработки результатов. Характеристика основных отношений выводится из оценки четырёх

предложений, касающихся этих отношений, и определяется как положительная, отрицательная или безразличная. Однако необходимо учитывать, что часть ответов может носить стандартный, формально положительный характер, отвечающий содержанию начала фразы. Только при наличии отрицательного отношения к затрагиваемому вопросу осуществляется как бы «эмоциональный прорыв», выражающийся в построении отрицательного ответа.

По оценке зарубежных специалистов, согласно данной литературе, валидность и надёжность методик на завершение предложения достаточно высоки. По данным Г.С. Соколовой, получен высокий процент полного совпадения результатов экспериментально-психологического и клинико-психологического исследований, достигающих по отдельным системам отношений от 66% до 88%, в среднем 80,5%, при теоретически ожидаемых в условиях случайного совпадения – 33%. Наибольшая степень полного совпадения отмечается (в порядке убывания) по отношению к матери, сотрудникам по работе, будущему; наименьшая – по чувству вины, отношению к прошлому. (Методика завершения...)

Вторая методика – методика «Ценностные ориентации» М. Рокича должна была показать нам насколько ценности студентов соответствует тем ценностям, которые, как мы определили, должны быть присущи преподавателям.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Методика М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. Он различает два класса ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респондентам предъявляется два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, наименее важная остаётся последней, ей присваивается 18 место.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов. Существенным недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Но факт добровольности диагностики и анонимности, а также заинтересованность студентов в общем портрете группы для самостоятельного сличения со своими собственными ценностями, большей частью позволило нам избавиться от возможной неискренности.

Анализируя иерархию ценностей следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям (конкретные и абстрактные, профессиональной самореализации и личной жизни). Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела, индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические, ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Если не удаётся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.(10, с.106)

Развитие личности особенно эффективно тогда, когда её усилия, направленные на достижение какой-либо цели согласуются с её системой

ценностей. Система ценностей имеет большое значение для общего развития личности.

Характеристике педагогического эксперимента посвящена таблица 14.

Таблица 14

Этапы педагогического эксперимента.

Задачи этапа	Методы исследования	Ожидаемый результат	Методы контроля и оценки полученных результатов
ПОИСКОВЫЙ ЭТАП			
1. Определение проблемы исследования	Теоретический анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы. Изучение состояния проблемы в практике работы вузов: наблюдение, собеседование с преподавателями вузов, учителями школ и студентами, будущими учителями и преподавателями; анализ результатов пилотажных анкет.	Доказательство актуальности темы исследования.	Проверка логики доказательства выводов теоретического анализа. Обсуждение полученных данных с педагогами-экспертами.
2. Определение новых проблемных аспектов.	Теоретический анализ. Изучение практики использования драмогерменевтического подхода.	Определение и обоснование необходимости разработки модели и авторской программы подготовки студентов, будущих учителей, используя драмогерменевтический подход.	Экспертная оценка направления исследования.

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4
3. Разработка понятийного аппарата исследования.	Теоретический анализ.	Построение понятийного аппарата исследования.	Контент-анализ. Проверка логической непротиворечивости рабочих определений.
4. Разработка гипотезы исследования.	Использование логических приёмов построения гипотезы (индуктивный и дедуктивный).	Формулировка гипотезы исследования.	Критический анализ выдвинутых гипотез. Теоретическое доказательство провозмерности выдвижения основной гипотезы исследования.
ПОИСКОВО-ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ ЭТАП			
1. Определение исходной концепции исследования.	Системный анализ. Теоретический синтез.	Формулировка концепции исследования.	Экспертная оценка. Системный анализ и экспериментальная проверка.
2. Определение содержательной и организационной основы...	Концептуальный анализ личного опыта педагогической практики.	Логика организации...	Анализ учебных планов и программ педагогических факультетов университета. Анализ результатов...
3. Определение путей реализации...	Теоретический анализ. Конструирование модели.	Обоснование логики модели.	Использование комплекса методов экспериментального исследования. Совокупность диагностических методик определения динамики развития личности будущего учителя в процессе обучения. Экспертная оценка.
4. Определение путей внедрения в практику модели...	Проектирование авторской программы...	Обоснование логики...	Концептуальный анализ разработанной программы. Анкетирование, эмпирические наблюдения, тестирование. Анализ результатов.
5. Рефлексия.	Системный эксперимент.	Теоретические основы концепции.	Экспериментальная оценка. Анализ результатов внедрения.

3.2 Проверка эффективности авторской программы формирования коммуникативно-творческой направленности будущих педагогов.

Проверка эффективности авторской программы формирования коммуникативно-творческой направленности будущих учителей осуществлялась на поисково-преобразующем этапе. Уровень коммуникативно-творческой направленности (УКТН) определялся через интеграцию определённых сформированных качеств, степень сформированности которых определялась с помощью диагностических средств, представленных выше.

Схематично покажем их в таблице 15.

Таблица 15

Диагностические средства для определения КТН

Составляющие КТН	Инструментарий
Уровень творческого потенциала (УТ)	Тест профессиональной и социальной ориентации В.И. Андреева
Мотивация на успешное выполнение намеченной задачи и достижения цели (М)	Опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач»
Тревожность и ответственность (Т)	Шкала проявления тревожности Дж. Тейлор
Способность к эмпатическому и аналитическому восприятию информации (Э)	Метод незаконченных предложений Г.С. Соколовой
Ценностные ориентиры (Ц)	Шкала ценностей М. Рокича

Для предварительного выражения уровня коммуникативно-творческой направленности без учёта результатов качественного анализа использовалась формула:

$$УТ + М - Т = УКТН$$

Методом наблюдения было выявлено несколько уровней сформированности коммуникативно-творческой направленности: высокий (В), средний (С), низкий (Н), очень низкий (ОН). Средний был дифференцирован следующим образом: высокий (ВС), средний (С), низкий (НС). В таблице представлены рамки, определяющие предварительный уровень сформированности коммуникативно-творческой направленности.

Таблица 16

Определение уровней КТН

Уровни сформированности КТН	Баллы
В	≥45
ВС	40 – 45
С	35 – 40
НС	30 - 35
Н	20 – 30
ОН	0 - 20

Высокий уровень КТН подразумевает достаточную сформированность всех указанных качеств, определённых нами в профессиограмме (студент имеет положительную мотивацию на успех, творчески подходит к решению учебных проблем, артистичен, умеет устанавливать и поддерживать контакт с группой учащихся и достигать взаимопонимания). Достаточно высокий уровень КТН (ВС) – предполагает, что студент, имея положительную мотивацию на успех, творчески подходит к выполнению учебного задания, артистичен, может

устанавливать и поддерживать контакт с группой учащихся и старается достичь взаимопонимания, но имеет высокую степень тревожности. На среднем уровне КТН студент творчески подходит к выполнению учебного задания, артистичен, но имеет проблемы, связанные с высокой тревожностью и низкой мотивацией на успех. Низкий средний уровень КТН означает, что студент не проявляет творчества к работе, не артистичен. На низком уровне - студент помимо проблем, свойственных низко-среднему уровню, имеет проблемы с установлением контакта и пониманием учащихся.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение учебного года с двумя экспериментальными группами по 15 человек со второго курса исторического факультета и двумя контрольными группами по 15 человек с того же курса и факультета.

Таким образом, в экспериментальную и контрольную выборки вошло по 30 человек в каждую.

С помощью мотивационной шкалы А.А. Реана установлено, что большинство студентов и экспериментальных, и контрольных групп не имеют ярко выраженной мотивации на успех или неудачу. На последнем этапе в экспериментальных группах показатели изменились в сторону положительной мотивации на успех (см. таблицу 17). Установлена тенденция в сторону положительной динамики.

Таблица 17

Сводные данные по определению мотивации студентов на успех в экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2) и контрольных выборках (КГ1, КГ2) в баллах (по методике А.А. Реана)

этапы	Контрольная выборка		Экспериментальная выборка	
	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2
до эксперимента	11	12	12	12
после эксперимента	12	12	13	13

Результаты анкетирования дают возможность сделать выводы о нормализации уровня тревожности в экспериментальных группах; изначально многие учащиеся имели отклоняющиеся от среднего уровня тревожности результаты, на завершающем этапе – большинство находилось на среднем уровне, что говорит о возросшей ответственности в первом случае и снятии комплексов и зажимов – во втором. В контрольных группах уровень тревожности снизился, но незначительно по сравнению с экспериментальной, что можно наблюдать по данным, представленным в таблице 18.

Таблица 18

Сводные данные по уровню тревожности студентов в экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2) и контрольных группах (КГ1, КГ2) в баллах

этапы	Контрольная выборка		Экспериментальная выборка	
	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2
до эксперимента	23	23	23	23
после эксперимента	22	21	15	16

Тест профессиональной и социальной ориентации выявил, что в экспериментальных группах после обучения наблюдается тенденция в сторону положительной динамики, в то время, как в контрольных – динамика отсутствует (см. таблицу 19).

Таблица 19

Сводные данные по уровню творческого потенциала студентов в экспериментальных (ЭК-1, ЭК-2) и контрольных группах (КГ-1, КГ-2) в баллах

этапы	Контрольная выборка		Экспериментальная выборка	
	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2
до эксперимента	37	36	38	37
после эксперимента	37	36	43	43

Если проследить изменение уровней коммуникативно-творческой направленности, то можно увидеть положительную динамику в

экспериментальных группах, которая практически отсутствует в контрольных (см. таблицу 20 и рис. 7).

Таблица 20

Изменение показателей различных уровней коммуникативно-творческой направленности обучающихся

КГ1		Динамика	КГ2		Динамика
до	после		до	после	
BC	HC	—	H	H	+
H	H	0	OH	OH	0
HC	HC	+	OH	H	+
HC	C	+	H	HC	+
H	C	+	BC	C	—
H	HC	+	HC	H	—
OH	H	+	H	H	0
H	OH	—	HC	BC	+
OH	OH	+	BC	C	—
H	H	0	OH	OH	0
HC	H	—	HC	H	—
BC	C	—	H	H	0
HC	HC	0	OH	OH	0
OH	OH	0	OH	H	+
C	BC	+	H	H	0

ЭГ1		Динамика	ЭГ2		Динамика
до	после		до	после	
OH	C	+	OH	HC	+
OH	HC	+	OH	H	+
OH	HC	+	OH	HC	+
C	B	+	C	BC	+
BC	B	+	BC	B	+
H	BC	+	H	C	+
C	B	+	HC	B	+
B	B	0	BC	B	+
H	C	+	H	BC	+
OH	C	+	OH	HC	+
BC	B	+	C	BC	+
OH	HC	+	H	C	+
H	C	+	OH	BC	+
OH	H	+	OH	HC	+
HC	B	+	HC	BC	+

Данные результаты также представлены в гистограммах (см. рис. 4-7).

Анализ исследования показал значимые изменения по указанным критериям у студентов ЭГ, большинство студентов достигли высокого и достаточно высокого уровня КТН (см. таблицу 21).

Таблица 21

Данные уровневого анализа показателей сформированности КТН у студентов КГ и ЭГ до и после экспериментального обучения (%)

Уровни КТН	КГ		ЭГ	
	Начальный уровень	Конечный уровень	Начальный уровень	Конечный уровень
В	0	0	3.3	30
ВС	13.3	6.6	13.3	20
С	3.3	16.6	13.3	20
НС	23.3	16.6	10	23.3
Н	33.3	40	20	6.6
ОН	26.6	20	40	3

Для подтверждения полученных данных был проведён качественный анализ показателей, полученных с помощью методики завершения предложения и шкалы ценностей М.Рокича, а также осуществлялись наблюдения за деятельностью студентов на занятиях, которые подтвердили эффективность авторской программы..

Результаты количественного анализа подтверждаются данными качественного анализа. На основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, мы пытались определить содержательную сторону направленности личности студентов в начале и в конце эксперимента выявили основу отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

В списке А студенты ранжировали терминальные ценности (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит

того, чтобы к ней стремиться). В экспериментальной группе отмечается переоценка ценностей. До начала обучения одно из лидирующих положений (с 1 по 6 место) занимала ценность «материально обеспеченная жизнь». На конечном этапе эта ценность большинством студентов занимает 13-18 место по степени важности.

До начала эксперимента большинство отмечали необходимость уверенности в себе как одну из важнейших ценностей, что является подтверждением высокой тревожности: человек, уверенный в себе не задумывается об этом, как о ценности. В то же время человек, поставивший уверенность в себе как одну из главных ценностей видит её как средство достижения целей, то есть мотивация на успех - не самая низкая, что и прослеживается в данных качественного анализа: достаточно высокий уровень мотивации сочетается с высокой тревожностью. Беседа, проведённая с испытуемыми, подтверждает наше предположение о том, что эта ценность рассматривается ими как одно из средств достижения целей. То есть она в большей степени относится к инструментальным ценностям.

Что касается творчества, то оно оказалось вне поле зрения большинства (12-18 места). Общественное внимание и материальное благополучие оказались более привлекательными и значимыми, по сравнению с возможностью творить, создавать. Хотя развитие и познание отмечены самыми высокими показателями, что говорит о серьёзном отношении к обучению студентов и высокой мотивации на учебную деятельность.

Здоровье, любовь рассматривается как базис, обеспечивающий возможность реализации имеющихся целей, которые в свою очередь связаны с вышеупомянутыми ценностями (ценности-результаты, ценность-средство).

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Методика завершения предложения подтвердила и обогатила результаты предыдущих тестов.

Анализ анкет контрольной выборки показал, что студенты стали более открытыми, легко идущими на контакт.

Основным фактором изменений является адаптация студентов к учёбе в вузе и, в большинстве случаев, наблюдалось снижение тревожности и готовность поделиться мнениями и воспоминаниями с исследователем.

В экспериментальной выборке снижение тревожности нашло отражения в ответах. На начальном этапе даже студенты, которые отличались высоким творческим потенциалом, обладали высокой тревожностью и были изоляционистами. Им была свойственна скрытность, недоверчивость, некоммуникабельность, временами асоциальность. Ниже приведены примеры из анкет студентов контрольной и экспериментальной выборки в начале учебного года:

1. Настоящий друг – близкий враг.
2. Не люблю людей, которые... вообще не люблю людей.
3. Хотелось бы мне перестать бояться людей.
4. Боюсь, что люблю животных больше, чем людей... что меня осудят...мнения окружающих...
5. Когда меня нет, мои друзья подшучивают надо мной...осуждают меня...
6. Люди с которыми работаю, не понимают меня.
7. Моя самая большая слабость – неуверенность в себе... в неумении контролировать себя...
8. Большинство моих товарищей не знают, что я – крайне неуверенный в себе человек... затрудняюсь ответить... я замкнута...
9. Наступит день, когда я не проснусь.

Видно, что отношения с окружающими очень болезненны (предложения 1-6), что, как можно предположить, связано с неумением общаться, и это является причиной неудач и становится почвой для

повышения уровня тревожности (предложения 7 и 8) и в зависимости от твёрдости характера влияет на мотивацию на успех в том или другом направлении. Уровень мотивации на успех можно проследить уже на первом этапе, когда они продолжают предложение «если всё против меня...». Вот некоторые варианты, которые встречаются наиболее часто:

1. Я в отчаянии.
2. Очень расстраиваюсь.
3. У меня опускаются руки.
4. Не знаю, что делать.
5. То я против всех.
6. Я не сдаюсь.
7. Я не отчаиваюсь.
8. То это всё само виновато (один из оригинальных ответов)

С 1 по 4 варианты принадлежат студентам с низкой мотивацией на успех, эти студенты очень впечатлительны, внушаемы. С 5 по 8 предложения написаны студентами с высокой мотивацией на успех.

В конце учебного года в контрольной выборке появляются более позитивные моменты по отношению к окружающим:

1. Настоящий друг – это тот, кто тебя понимает... поддержит... всегда рядом...
2. Не люблю людей, которые не любят меня...
3. Хотелось бы мне перестать бояться высоты... тишины... экзаменов...
4. Когда меня нет, мои друзья живут... что-то делают... скучают....
5. Люди, с которыми работаю, могут не понимать меня.
6. Моя самая большая слабость – склонность к самокритике... сладости... компьютеры...
7. Большинство моих товарищей не знают, что я – умная... не такая, какой кажусь...
8. Наступит день, когда я повзрелею.

На этом уровне чувствуется, что произошли некоторые изменения на уровне отношений. Например, в 5-м предложении высказывания не такие категоричные, как в предыдущем списке: «не понимают» смягчается словом «могут», что уже не означает постоянство, а возможность и оправдание такой возможности.

В экспериментальной выборке варианты более жизнеутверждающие, отражающие направленность на социум, желание и готовность к общению:

1. Настоящий друг – большая ценность... есть у меня...
2. Не люблю людей, которые лицемерят... злыдни... не способны радоваться жизни...
3. Хотелось бы мне перестать бояться, что потеряю семью... грозы...мышей... подойти к ней и помириться...
4. Боюсь, что я мало, чего знаю.
5. Когда меня нет, мои друзья звонят мне... такие невесёлые☺...остаются друзьями...
6. Люди, с которыми работаю, очень от меня отличаются (в данном случае рассматривается как положительное, поскольку в графе я люблю людей... выделяет тех, кто отличается от неё)... очень похожи на меня (положительный момент для данного респондента, поскольку именно это, по её мнению является залогом взаимопонимания)...
7. Моя самая большая слабость – это животные радости☺... люблю я поспать...влюбчивость...в большом количестве слабостей☺...
8. Большинство моих товарищей не знают, как я их ценю... что я пишу стихи... что я – бэтман☺...
9. Наступит день, когда я добьюсь, чего хочу.

На начальном этапе в каждой группе есть студенты, которые неудовлетворены имеющимся и уверены в том, что внешние перемены могут координально изменить их жизнь:

1. Надеюсь на иммиграцию.

2. Я могла бы быть счастливой, если бы не жила в Ижевске.
3. Если б мне было 17 лет, я бы в корне поменял свой внешний облик.
4. Я всегда хотел быть высоким.
5. Моё скрытое желание – родиться в другую эпоху... улететь далеко-далеко...

На последнем этапе студенты контрольной группы практически повторяют, написанное ими несколько месяцев назад с некоторыми вариациями. В экспериментальной идёт значительное изменение отношения:

1. Моё скрытое желание – съездить в Африку.
2. Я могла бы быть счастливой, если б сама постаралась... если бы встретила любовь...
3. Я уже счастливая.

Большинство ответов на начальном этапе однообразны, однотипны и даже претендуя на оригинальность, оказываются подобными, что говорит о недостаточном развитии воображения.

1. До 2000 года я жила в 20 веке... был 1999год...
2. По сравнению с другими семьями моя семья – самая лучшая.
3. Лучше всего мне работается в тишине... в одиночестве...

Через восемь месяцев варианты стали более разноплановыми и оригинальными с элементами юмора:

1. До 2000 года было 7000 лет человеческой истории... президентом России был Ельцин... нужно было прочитать книг побольше... мои нервы были в порядке☺...
2. Думаю, я достаточно способен на безумные поступки☺... о, да!
3. Лучше всего мне работается, когда тема интересует и я вижу перспективы... утром или когда плохое или супер плохое настроение.
4. Знаю, что глупо, но всё равно боюсь, что я бессмертен.

5. Если всё против меня, то это неудачный день, завтра будет лучше... то постараюсь выяснить почему... может быть я не права, и мне стоит пересмотреть свои взгляды или поступки...

6. Моим скрытым желанием является возглавить секретную надправительственную организацию.

7. Я мог бы быть счастливым, если бы не был таким несчастным☺

8. Моё скрытое желание ... оно же скрытое!

Наблюдения так же подтверждают изменения в восприятии информации (аналитическое, стойкое, расширяющее...), движения и речь во время выступлений более раскованы, речь окрашена юмором, чаще предлагаются оригинальные решения поставленных задач. В приложении 14, 15, 16 приведены фотографии с обычных занятий со студентами по данной программе, на которых можно отметить достаточно высокий уровень вхождения, в-живания, обратить внимание на раскрепощённость движений .

Обобщив данные, полученные по итогам эксперимента, можно говорить о том, что в целом в экспериментальной группе сформировался достаточно высокий уровень коммуникативно-творческой направленности.

Итак, представленные данные подтвердили гипотезу, сформулированную в начале эксперимента относительно того, что формирование коммуникативно-творческой направленности студентов - будущих педагогов будет более успешной если:

а) будут выявлены педагогические условия реализации драмогерменевтического подхода как основы формирования коммуникативно-творческой направленности будущего педагога;

б) предложен соответствующий диагностический инструментарий;

в) построена модель формирования коммуникативно-творческой направленности будущих учителей;

г) разработана авторская программа формирования коммуникативно-творческой направленности будущих учителей.

В целом можно утверждать, что результаты проведенного сравнительного качественного анализа выявили большую динамику по параметрам, которые характеризуют личность с высоким уровнем коммуникативно-творческой направленности. В связи с достигнутыми положительными результатами, можно уверенно говорить об эффективной организации дидактического процесса в рамках экспериментального обучения.

Выводы по третьей главе

1. Для выявления уровня коммуникативно-творческой направленности студентов экспериментальной группы было проведено эмпирическое исследование, включающее определение основного инструментария исследования, который бы отвечал целям и задачам нашего исследования: определить уровень коммуникативно-творческой направленности студентов-преподавателей до и после обучения по экспериментальной программе.
2. Анализ данных тестирования на определение творческого потенциала выявил, что в экспериментальных группах после обучения наблюдается положительная динамика, в то время, как в контрольных – она не отмечается. Качественный анализ полученных данных подтвердил выводы количественного анализа. В связи с достигнутыми положительными результатами, можно говорить об эффективности использования дидактических средств и педагогических условий в экспериментальном обучении для формирования коммуникативно-творческой направленности студентов-преподавателей, доказательстве гипотезы и достижении цели.

Заключение

Данное исследование было посвящено совершенствованию учебного процесса в вузе и выявлению комплекса эффективных средств, обеспечивающих формирование коммуникативно-творческой направленности студентов-будущих учителей.

Была разработана инновационная авторская программа «Формирование коммуникативно-творческой направленности студентов, будущих учителей, на основе драмогерменевтического подхода». Содержание, методы и формы организации занятий обеспечили выход студентов на более высокий уровень общения, творческой активности и осознания творческих возможностей преподавателя.

Цели исследования определяют специфику обучения по экспериментальной авторской программе: теоретически и экспериментально обосновать возможность формирования коммуникативно-творческой направленности студента-будущего преподавателя.

Авторская программа является сценарием действия, подразумевающего разнообразные возможности импровизации: в процессе обучения языку и совершенствования речевых и языковых умений идёт разноплановая работа со студентами (первые два этапа, возможно, неосознаваемая ими), связанная с установлением дружеской атмосферы в группе, атмосферы доверия, поддержки, взаимопонимания, что является важным фактором для снятия «зажимов», снижения тревожности и повышения мотивации на успех, а так же для развития таких качеств как внимание, концентрация, память, воображение, творческая готовность.

Следующий этап характеризуется введением теоретических знаний по изучению проблем понимания в целом, в комплексе с практическим действием, интерпретацией, анализа пройденных этапов и выходом на креативный уровень в области самостоятельного сценирования и

режиссированная. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация программы помогла развить в них свободу действия в ограниченных обстоятельствах, повысило их заинтересованность, увлечённость педагогическим процессом, повысило творческий потенциал и способность налаживать отношения с партнёрами.

В содержание работы на заключительном этапе включены различные аспекты как теоретического, так и практического плана в области театральной педагогики и герменевтики, что даёт будущим преподавателям, учителям возможность осмыслить результаты и выработать свой индивидуальный творческий стиль, опираясь на приобретённые навыки, умения, знания, эмоциональный и практический опыт.

Сопоставление результатов обследования студентов экспериментальной и контрольной групп позволяет сделать вывод о том, что студенты экспериментальной выборки на заключительном этапе показали значительно более высокие результаты по качествам, выведенным нами в профессиограмме и отнесённых к коммуникативно-творческой направленности как её основе. То есть в процессе обучения по нетрадиционной программе, предложенной в работе, происходят качественные новообразования в структуре направленности личности обучаемого и в осознании необходимости «понимающего и действующего» (драмогерменевтического) подхода в образовании. Иными словами, можно утверждать, что использование экспериментальной авторской программы обучения привело к позитивным результатам – формированию коммуникативно-творческой направленности студентов- будущих учителей, преподавателей, педагогов.

Библиографический список.

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться: Педагогика гармонического развития. М.: Политиздат, 1989.- 333с.
2. Активизация учебной деятельности// Под ред. Г.А. Китайгородской, вып 1. М.: Изд-во ун-та, 1981.-127с.
3. Активизация учебной деятельности// Под ред. Г.А. Китайгородской, вып 2. М.: Изд-во ун-та, 1982.-175с.
4. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования: Сб.науч.тр./ редкол.: Р.Ф.Жуков и др. СПб:СПбГИЗА, 1995.-126с.
5. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Сов. Радио, 1979.-175с.
6. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во универ., 1990.-74с.
7. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1993.- 224с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.- 282с.
9. Английский язык в поликультурном регионе. Материалы международной конференции (31мая-3июня 2005г.) Часть 1. Ижевск, 2005.-172с.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд. Казан. ун-та, 1988.-236с.
11. Андреев В.И. Пакет из десяти тестов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992- 50с.
12. Аникеева Н.П., Ванникова Г.В., Смирнов С.В. Режиссура педагогического взаимодействия. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1991.- 91с.
13. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.-78с.
14. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. М.: ВЛАДОС, 2002.-222с.
15. Барт Р. Фрагменты речи влюблённого. М.: “Ad Marginem”, 1999.-192с.
16. Баталов Р.Х. Искусство, создающее человека. М.: Знание, 1969.-64с.

17. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: изд-во Рус. христ. гуманит. ин-та, 1997.-463с.
18. Баханов К.А. Вопросы творчества. М.: Знание, 2004.-189с.
19. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. Ч.1. Саранск: изд-во Саранского ун-та, 1992.-175с.
20. Бергсон А. Творческая эволюция. Минск: Харвест, 1999.- 449с.
21. Бердяев Н. Философия свободы; смысл творчества. М.: Правда, 1989.-607с.
22. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. - 480 с.
23. Беседы К.С. Станиславского. М.: Сов. Россия, 1990.-112с.
24. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.- 399с.
25. Блинова Е.Р. Личностно-деятельностный подход к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. наук. Ижевск, 2004.- 18с.
26. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961.-695с.
27. Богачёва М. Временные эмоциональные состояния личности в процессе художественного творчества// Вопросы теории и истории эстетики. Сб.научн. ст., вып.4-5, МГУ, 1970.- 238с.
28. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.:Академия,2002.-318с.
29. Бороздина Л.В., Залучёнова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязания// Вопросы психологии, №1, 1993. С.104-133
30. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве, азбука молчания. М.: ВЛАДОС. 2000.-192с.

31. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998.-336с.
32. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.-392с.
33. Брук П. Пустое пространство. М.: Прогресс, 1976.-239с.
34. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М.: «Издательский центр «Академия», 2001.- 240с.
35. Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М.: ФЛИНТА Изд-во, 1998. – 336с.
36. Букатов В.М. Педагогическое таинство дидактических игр. М.: Флинта, 2003.-152с.
37. Букатов В.М. Потеха, да и только (о создании игровой атмосферы на уроке)// Нач. шк.: плюс-минус, 2001 №4.- С.19-22
38. Букатов В.М. Семейная игротека// Начальная шк., 2001 №3.- С.13-16
39. Бэгдон А., Гэмон Д. Аэробика для ума. М.: ЭКСМО, 2004.-350с.
40. Василевская И.В. Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: сб. научн. тр.//под ред. Т.А. Хмель и др. М.: МИИЯ, 1990. - С.111-117.
41. Веретенникова Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.-134с.
42. Веретенникова Л.К. Курс активного обучения методам и приемам развития творческого потенциала личности. Ижевск, 1996.-89с.
43. Вескер А.Б. Театральная педагогика в работе учителя, классного руководителя. М.: Народный учитель, 2000.- 44с.
44. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. Под ред. Якиманской И.С.М.: Педагогика. 1989.-224с.
45. Выготский Л.С. Психология чувств. М.: Лабиринт, 1997.-408с.

46. Габидуллина Л.Л. Коммуникативный метод обучения иностранному языку как средство развития студентов // Материалы научно-методической конференции. Ижевск: Издат. Дом «Удмуртский ун-т», 2000.-С.23
47. Гадамер Х.Г. Актуальность прекрасного. М.:Искусство, 1991.-260с.
48. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.-704с.
49. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.-101с.
50. Гиппиус С. Гимнастика чувств. М.:ОЛМА-ПРЕСС, 2003.-352с.
51. Гринер В.А. Ритм в искусстве актёра. М.: Просвещение, 1966.-139с.
52. Грушина А.Г. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении иностранному языку студентов// Материалы научно-методической конференции. Ижевск: Издат. Дом «Удмуртский ун-т», 2000.-С.32-33
53. Гусаченко О.И. Менталитет современного преподавателя и условия его формирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004.-23с.
54. Демидов Н.В. Искусство жить на сцене (из опыта театрального педагога). М.: Искусство, 1965.-384с.
55. Диагностика и развитие актёрской одарённости. Л.: ЛГИТМИК, 1986.- 156с.
56. Дильтей В. Сущность философии. М. Intrada MM, 2001.-155с.
57. Дюркгейм Э. Социология образования. - М.: Наука, 1996.-572с.
58. Евреинов Н.Н. В школе остроумия. Воспоминания о театре «Кривое зеркало». М.: Искусство, 1998.-368с.
59. Ершов П.М. Искусство толкования в 2-х ч. Дубна: Феникс, 1997.-354с.
60. Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращаясь к таланту. Красноярск, 1999.-222 с.
61. Жеглова О.А. Повышение мотивации при изучении иностранного языка на современном этапе// Материалы научно-методической конференции. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский ун-т», 2000.-С.43-44.

62. Загвязинский В.И. Развитие педагогического творчества учителей. М.: Знание, 1986.- 70 с.
63. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. М.: Знание, 1987.-77 с.
64. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987.- 159 с.
65. Загребина А.Н. Развитие творческой готовности студентов будущих педагогов в процессе учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2003.-22с.
66. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педаг-ка, 1986.-296с.
67. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Полит, 1986.-223с.
68. Зубкова А.А. Учебные игры на занятиях по английскому языку в вузе // Материалы международной науч.-практ. Конф. Новосибирск: НГУ, 1999.- С.46-48
69. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании реализации замысла школьного урока.– М.: АО “Аспект Пресс”, 1993. – 127с.
70. Ильин Е.П. Мотивация и метод. СПб.: Питер, 2000.- 512с.
71. Иноземцев В.Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? // Вопросы философии. - 1998. - №9.
72. Исаев И.Ф. Педагогические ценности как содержательный компонент профессиональной культуры преподавателя высшей школы // Науч. труды МГПУ им. В.И. Ленина. Серия: псих.-пед. науки. М.: Прометей, 1993.-192с.
73. Искусство театра: вопросы теории и практики. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989.-196с.
74. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: Московский психол.-социал. Ин-т, изд-во «Флинта», 1998.-192с.
75. Каманина Г.И. Театрализованная игра и её влияние на воспитание старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.-19с.

76. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный: Чечено-Ингушское книж. изд-во, 1976.- 288с.
77. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом. - М.: Независимая фирма "Класс" - 1998. - 240 с.
78. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования. Санкт-Петербург, 1996.-320с.
79. Кипнис М. Драматерапия, театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения. Ось-89, 2002.-192с.
80. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.:Русский язык, 1992.-255с.
81. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986.-103с.
82. Кларин М.В. Инновации в обучении. М.: Наука, 1997.-223с.
83. Кнебель М.О. Школа режиссуры Немировича-Данченко. М.: Искусство, 1966.-168с.
84. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза, 1994.- 344с., Колмогоров
85. Кондаков И.М. Психология: Иллюстрированный словарь. Интернет-магазин: Колибри.
86. Кондракова Э.Д. Педагогические условия формирования культуры личности в учреждениях высшего образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2004.-21с.
87. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. уч.-пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1955.-651с.
88. Копосова М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства. Дисс. ... канд.пед.н. М., 1994.- 272с.

89. Копотев С.Л. Педагогическая практика: тенденции и перспективы //Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы: Тезисы и сообщения межвузовской научно-технической конференции. - Ижевск, 1989.-С.31
90. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1988.-383с.
91. Коссов Б.Б. Творческое мышление и личность. Москва-Воронеж, 1997.-48с.
92. Крон Ф.В. Фундаментальная педагогика М.: Педагогика, 1984.-685с.
93. Крыжицкий Г. О системе Станиславского. М.: Госкультпр-издат., 1955.-87с.
94. Кудрявцева Г.А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1998.-17с.
95. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989.-167с.
96. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещ., 1985.-128с.
97. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1991.- 163с.
98. Лаптева Поэзия педагога в профессиональном общении. Ижевск, 2001.-38с.
99. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001.-255с.
100. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Под ред. М.К. Кабартова. 2-е изд. перераб. и допол. М.: Нальчик, 1996.-47с.
101. Леонтьев А.И. Избранные психологические произведения. Т1-2. М.: Педагогика, 1983.-391,318с.
102. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. М.: Знание, 1988.-80с.

103. Листунов О.Д. Междисциплинарная интеграция в подготовке будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности. Дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2003.-19с.
104. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978 –127с.
105. Лысенкова С.Н. Жизнь моя – школа, или право на творчество. М.: Новая школа, 1995.-237с.
106. Мадди, Сальваторе Р. Смыслообразование в процессе принятия решений// Психологический журнал, №6,2003.-с.87-101
107. Макаренко А.С. Собрание соч. в 7 т. М.: Академия пед. наук, т.5, 1958.-447с.
108. Маликина Е.В. Вариативное обучение старшеклассников. СПб.: Евразия, 1995.- 230с.
109. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.- 479с.
110. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл,1999.- 425с.
111. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977.-44с.
112. Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М.: Иск-во, 1960.-643с.
113. Мелхорн Г, Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: общество и способности человека. М.: Просвещение, 1988.-160с.
114. Метаева В.А. Рефлексия и её роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: Автореф. дис...канд.пед.наук. Екатеринбург,1996.-21с.
115. Методика завершения предложения. Архангельск: Изд-во ун-та, 1995.- 8с.
116. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль: Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1994.-С. 65-75
117. Михалевская Г.И. Коммуникативные умения педагога: Учебное пособие. СПб.: Изд-во. СПб.: САГУ, 1996. -63 с.

118. Михалевская Г.И. Профессионализм общения: Учителю о коммуникативных умениях. СПб.: САГУ, 1993.- 54 с.
119. Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Научно-метод. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.- 92с.
120. Мотков О.И. Психология самопознания личности. М., 1993.- 96с.
121. Морено Я. Психодрама. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.-528с.
122. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: 1986.- 135с.
123. Новицкая Л.П. Тренинг и муштра. М.: «Сов. Россия» , 1969.-272с.
124. Новое педагогическое мышление/ Под ред. Петровского А.В. М.: Педагогика, 1989.-280с.
125. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968.-208с.
126. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.-208с.
127. Педагогика искусства в творческих поисках. М.- Самара, 1996.- 288с.
128. Педагогический энциклопедический словарь/ гл. ред. Б.М. Бим-Бад, М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.-527с.
129. Перфилова М.А. Применение методов активного обучения иностранным языком курсантов в ВУЗе государственной противопожарной службы: Автореф. дисс.... канд.пед.наук. Санкт-Петербург, 2004.-20с.
130. Пирогов Н.И. Собрание сочинений в 8 томах, т 1. М.: Гос. изд-во мед. лит., 1957. - 489с.
131. Питюков В.И. Основы педагогической технологии. М.: , 1997. - 264с.
132. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение личности в университете. Дисс...канд. пед. наук. Санкт Петербург, 2005.-186с.

133. Подгорная А.К. Театральная педагогика в развитии профессионально-творческих способностей студентов педагогического колледжа. Дисс...канд. пед. наук. М., 1997.-212с.
134. Позднякова А.А. Подготовка студентов педагогического вуза к использованию вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...канд. наук. М.: 1994.-16с.
135. Почепцов Г.Г. - Теория коммуникации. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001.- 656 с.
136. Прашкович Н.Г. Дифференциация типов нетрадиционных уроков в средней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Пенза, 2005.-18с.
137. Примак Л.П. Резервы человеческой психики. М.,1987.-286 с.
138. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Полтава, 1991.-384с.
139. Профессионально-творческая подготовка студентов в ВУЗе. Сб-к научных трудов. М.: Изд-во Моск. инст. иностр. яз. им. М.Тореза,1990.-120с.
140. Психодрама: вдохновение и техника под ред. П. Хомса и М. Карп. М.: Класс, 2000.-288с.
141. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.- 240с.
142. Психологическая герменевтика. Под ред. А. Брудного. М.: Лабиринт, 1998.-334с.
143. Психологический словарь. М., 1999.-626с.
144. Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебного процесса. М.,1983.-136с.
145. Романов А. Направленная игротерапия. М.2006.-48с.
146. Рикёр П. Герменевтика и психоанализ. М.: Искусство, 1996.-289 с.

147. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Учеб.-пед. пособие. М.: Изд-во мин-ва просв. РСФСР,1946.-704 с.
148. Саввина И.Л. Формирование познавательной активности студентов в процессе изучения иностранных языков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Якутск,2004.-21с.
149. Савенкова Л.Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.- 23с.
150. Салосин В.Т. Диалектика взаимопроникновения естественных наук. Волгоград, 1972.- 177с.
151. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.:НИИ школьных технологий, 2005.-319с.
152. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
153. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь,2000.-234с.
154. Смирнова М.Н. Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе: Дис. ...канд. пед. наук. Глазов, 2001- 147с.
155. Станиславский К.С. Из записных книжек. Т.2 М.: Всерос. театр. о-во. 1986.-448с.
156. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1983.-424с.
157. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Ч.1. М.: Иск-во, 1985.-479с.
158. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Ч.2. М.: Иск-во, 1948.-318с.
159. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. 2-е изд. М.: Совершенство, 2000.- 212с.
160. Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности: Дисс...канд. пед. наук. Л.:ЛГУ,1980.-164с.

161. Театральная педагогика на уроках и во внеурочной деятельности (из опыта работы школы №2 –школы театральной культуры). Новокузнецк: Изд. ИПК,1999.-106с.
162. Топорков В. О технике актёра. М.: Всерос. театр. о-во, 1958.-103с.
163. Тоффлер Э. На пороге будущего.!! «Американская модель» с будущим в конфликте. М., 1984.-311с.
164. Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя: методические рекомендации для учителей. Ижевск: РИМЦ, 1997.-24с.
165. Трофимова Г.С. Методические рекомендации по работе с ритмически организованными учебными текстами (для преподавателей иностранного языка). Ижевск: «Купол», 2000.-47с.
166. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. пособие. Ижевск: Изд. Удм. ун-та, 1994.-176с
167. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (предметная дидактика): Монография. Ижевск: Издат. Дом «Удмурт. Ун-т», 1999.- 282с..
168. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. Ижевск: Купол, 2000.-90 с.
169. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. М.: , 1992.-135 с.
170. Философский энциклопедический словарь/ ред.-сост.: Губский Е.Ф. и др. М.: Инфра-М, 1998.- 575с.
171. Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – Киев: Выща шк., 1990.- 108 с.
172. Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов: сб.статей. Ижевск: Удм. гос. ун-т, 1988.-144 с.

173. Фруммин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. - 1998. - No 12.
174. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993.-445с.
175. Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге. М.: Высш. шк., 1991.-192с.
176. Харченко С.Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно-политических умений: Дис... канд.пед.наук. Л., 1984.-163с.
177. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. М.: МИП «NB Магистр», 1992.- 159с.
178. Харькин В., Гройсман А. Тренинги самооздоровления и самосозидания. М.: Магистр, 1999.-196с.
179. Хёйзинга И. НОМО LUDENS. М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс – Академия», 1997.-443с.
180. Чебанов К.С. Педагогических умений учителей как условие успешности взаимодействия между учениками и учителем в учебном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2004.-21с.
181. Чермокина Р.Ш. Проблемы интеграции театральной и традиционной педагогики в решении общих задач обучения // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: тезисы докладов рег. науч.-метод. конф. Ижевск: ИжГТУ, 2000. С. 30
182. Чермокина Р.Ш., Рудницкая О.А. Learn singing: Метод. разработ. по англ. яз. для средних и высших учебных заведений. Ижевск: УдГУ, 2004. 80 с.
183. Чермокина Р.Ш. Драмогерменевтика в контексте современного образования // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Материалы междунар. научно-метод. конф. Ижевск: УдГУ, 2005. Т. 1. С. 240.

184. Чермокина Р.Ш. Программа формирования коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов на основе драмогерменевтического подхода. Ижевск: УдГУ, 2006. С.
185. Чермокина Р.Ш. Процесс интеграции театральной педагогики в вузе // Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям: Материалы респ. научно-практ. конф., Ижевск: УдГУ, 2006. Ч. 2. С. 28.
186. Черникова В.Е. Традиционный и критический подходы к анализу современного образования// Вестник Ставропольского государственного университета. - 2002. - №30.
187. Чехов М. Путь актёра. Жизнь и встречи. О технике актёра. М.: Изд-во «АСТ», 2001.-412с.
188. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М.: Знание, 1997.-208с.
189. Чупрасова В.И. Деловая игра как средство формирования психологического климата в студенческом коллективе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб: СпбГУ, 1992.-16с.
190. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: УГППУ, 2000.- 22с.
191. Шлейермахер Ф. Герменевтика. М.: [Европейский дом](#), 2004.-242с.
192. Шмаков С.А. Учимся играя. М.: «РОН», 2003.-127с.
193. Шпет Г. Г. Мысль и слово. Избран.тр. М.: РОССПЭН, 2005.-688с.
194. Юсупов И.М. Театральная педагогика. М.: РОССПЭН, 2004.-201с.
195. Юшкова Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от их представления о целях обучения: Автореф. дисс...канд. психол. наук.Л., 1988.-19с.
196. Явношан А.В. Формирование основ педагогического мастерства в учебной работе у студентов университета (на материале преподавания курса

- методики преподавания истории и педагогической практики). Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1974.-34с.
197. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М.: Добросвет, 2000.-596 с.
 198. Язовский Е.В. Педагогическое наследство Станиславского и эстетическое воспитание в школе. Автореферат дис. доктора пед. наук. 1973.-36с.
 199. Яхонтов Е.С. Методы и стили обучения. М.1998-168с.
 200. Burroughs L. Introducing Children to the Arts: a practical guide for librarians and educators. Boston, 1988.- 306p.
 201. Campbell C. Learner-based teaching. Oxford Press University, 1995.-126p.
 202. Cooper R., Lavery M., Rinvolucris M. Video. Oxford University Press, 1996.
 203. Giroux H., McLaren P. Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti - Utopianism // Theory Pedagogy Politics: Texts for Change. - Chicago: University of Illinois Press, 1991.-160p.
 204. Hadfield J. Classroom dynamics. Oxford University Press, 1996.-180p.
 205. Klippel F. Keep talking. Cambridge University Press, 1984.-202p.
 206. Ladousse G.P. Role Play. Oxford University Press, 1996.-182p.
 207. Nolasco R., Arthur L. Conversation. Oxford University Press, 1995.-146p.
 208. Rinvolucris M., Davis P. More Grammar Games. Cambridge Univ. Press, 1995.
 209. Sheerin S. Self-access. Oxford University Press, 1996.-200p.
 210. Spolin L. Improvisation for the theatre. Northwestern University Press, 1983.
 211. Strasberg L. A dream of passion. Northwestern University Press, 1988.
 212. The talking cure; essays in psychoanalysis and language edited by Colin Mac Cabe. London: Basingstoke, 1986. –230p.
 213. Unobtrusive communication, essays in psycholinguistics. Van Gorkum. 1964
 214. Wessels Ch. Drama. Oxford University Press, 1997.-138p.
 215. Wright A., Betteridge D. Games Language Learning. Cambr. Univ. Pr., 1996.

Мотивация успеха и боязни неудач (опросник А.А.Реана)

Отвечая на ниже приведённые вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится к ответу «нет»: он объединяет как явное «нет», так и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
да
нет
2. В деятельности активен.
да
нет
3. Склонен к проявлению инициативности.
да
нет
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
да
нет
5. Часто выбираю крайности: либо заниженно лёгкие задания, либо нереалистически высокие по трудности.
да
нет
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
да
нет
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
да
нет
8. Продуктивность моей деятельности зависит в основном от моей целеустремленности, а не от внешнего контроля.
да
нет
9. При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результативность деятельности ухудшается.
да
нет
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
да
нет
11. Склонен планировать своё будущее на достаточно отдалённую перспективу.

Окончание приложения 1

- да
нет
12. Если рискую, то скорее с умом, а не бесшабашно.
да
нет
13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
да
нет
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереалистически высокие.
да
нет
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.
да
нет
16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.
да
нет
17. Предпочитаю планировать своё будущее на ближайшее время.
да
нет
18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.
да
нет
19. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания от поставленной цели не отказываюсь.
да
нет
20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность ещё более возрастает.
да
нет

Шкала проявления тревожности Дж. Тейлор

Следует выбрать «да», «нет», «иногда».

1. Обычно я спокоен и вывести меня из себя нелегко.
да
иногда
нет
2. Мои нервы расстроены не больше, чем у других.
да
иногда
нет
3. У меня редко бывают запоры.
да
иногда
нет
4. У меня редко бывают головные боли.
да
иногда
нет
5. Я редко устаю.
да
иногда
нет
6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
да
иногда
нет
7. Я уверен в себе.
да
иногда
нет
8. Практически я никогда не краснею.
да
иногда
нет
9. По сравнению с моими друзьями, я считаю вполне смелым человеком.
да
иногда
нет
10. Я краснею не чаще, чем другие.
да
иногда
нет
11. У меня редко бывают сердцебиения и одышка.
да
иногда

Продолжение приложения 2

- нет
12. Обычно мои руки и ноги достаточно теплые.
да
иногда
нет
13. Я застенчив не больше, чем другие.
да
иногда
нет
14. Мне не хватает уверенности в себе.
да
иногда
нет
15. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
да
иногда
нет
16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
да
иногда
нет
17. Мой желудок сильно беспокоит меня.
да
иногда
нет
18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.
да
иногда
нет
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.
да
иногда
нет
20. Мне порой кажется, что передо мной нагромождение таких трудностей, которые мне не вынести.
да
иногда
нет
21. Мне нередко снятся кошмарные сны.
да
иногда
нет
22. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-нибудь сделать.
да

Продолжение приложения 2

- иногда
нет
23. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
да
иногда
нет
24. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
да
иногда
нет
25. Мне приходится испытывать страх в тех случаях, когда я точно знал, что мне ничто не угрожает.
да
иногда
нет
26. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-нибудь задании.
да
иногда
нет
27. Я работаю с большим напряжением.
да
иногда
нет
28. Я легко прихожу в замешательство.
да
иногда
нет
29. Почти всё время я испытываю тревогу из-за кого-нибудь или чего-нибудь.
да
иногда
нет
30. Я склонен принимать всё слишком серьёзно.
да
иногда
нет
31. Я часто плачу у меня глаза на мокром месте.
да
иногда
нет
32. Меня нередко мучают приступы рвоты и тошноты.
да
иногда
нет
33. Раз в месяц у меня бывает расстройство стула.

Продолжение приложения 2

- да
иногда
нет
34. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
да
иногда
нет
35. Мне часто трудно сосредоточиться на чём-либо.
да
иногда
нет
36. Моё материальное положение весьма беспокоит меня.
да
иногда
нет
37. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить.
да
иногда
нет
38. У меня были периоды, когда тревога лишала меня сна.
да
иногда
нет
39. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется сильная потливость, и это чрезвычайно сильно смущает меня.
да
иногда
нет
40. Даже в холодные дни я потею.
да
иногда
нет
41. Временами я становлюсь таким возбуждённым, что мне трудно заснуть.
да
иногда
нет
42. Я человек легко возбудимый.
да
иногда
нет
43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.
да
иногда
нет

Окончание приложения 2

44. Порой мне кажется, что моя нервная система расшатана и что я вот-вот выйду из себя.
да
иногда
нет
45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
да
иногда
нет
46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство людей.
да
иногда
нет
47. Я почти всё время испытываю чувство голода.
да
иногда
нет
48. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков.
да
иногда
нет
49. Жизнь для меня всегда связана с необычным напряжением.
да
иногда
нет
50. Ожидание всегда нервирует меня.
да
иногда
нет

Методика завершения предложения:

2. Если всё против меня, то _____
3. Я всегда хотел(а) _____
4. Если бы я занимал(а) руководящий пост _____
7. Знаю, что это глупо, но боюсь _____
8. Думаю, что настоящий друг _____
9. Когда я был ребёнком _____
12. По сравнению с большинством других семей моя семья _____
13. Лучше всего мне работается _____
17. Думаю, что я достаточно способен _____
18. Я мог(ла) бы стать счастливым(ой), если бы _____
20. Надеюсь на _____
22. Большинство моих товарищей не знает, что я _____
23. Не люблю людей, которые _____
24. До 2000 года _____
27. Моя семья обращается со мной как _____
28. Люди, с которыми я работаю _____
32. Моя наибольшая слабость заключается в _____
33. Моим скрытым желанием в жизни _____
35. Наступит день, когда _____

Окончание приложения 3

37. Хотелось бы мне перестать бояться _____

38. Больше всего люблю тех людей, которые _____

39. Если б мне было 17 лет _____

42. Большинство известных мне семей _____

43. Люблю работать с людьми, которые _____

47. Когда мне начинает не везти, я _____

49. Когда я даю другим поручение _____

50. Когда я буду старым _____

52. Мои опасения не раз заставляли меня _____

53. Когда меня нет, мои друзья _____

54. Моим самым живым воспоминанием детства является _____

57. Когда я был(а) ребёнком, моя семья _____

58. Люди, которые работают со мной _____

Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича.

Перед Вами 2 списка ценностей по 18 пунктов. Ваша задача – присвоить каждой ценности свой ранговый номер: наиболее значимая на первом месте, наименее важная – на последнем. Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените своё мнение, то можете исправить свои ответы.

Список А:

- Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
- Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
- Здоровье (физическое и психическое)
- Интересная работа
- Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)
- Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
- Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)
- Наличие хороших и верных друзей
- Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)
- Познание (возможность расширения своего образовательного кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
- Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
- Развитие (работа над собой, постоянное физическое духовное совершенство)
- Развлечения (приятное необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей)
- Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
- Счастливая семейная жизнь
- Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечество в целом)
- Творчество (возможность творческой деятельности)
- Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Список Б:

- Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах
- Воспитанность (хорошие манеры)
- Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
- Жизнерадостность (чувство юмора)
- Исполнительность (дисциплинированность)
- Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
- Непримиримость к недостаткам в себе и других
- Образованность (широта знаний, высокая общая культура)
- Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)
- Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
- Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов
- Твёрдая воля (умение настоять на своём, не отступать перед трудностями)
- Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и их заблуждения)
- Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
- Честность (правдивость, искренность)
- Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)
- Чуткость (заботливость)

Анкета «Каков Ваш творческий потенциал?»

Выберите один из предложенных вариантов ответа:

1. Считаете ли Вы, что окружающий Вас мир может быть лучше?
 - А) да
 - Б) нет, он и так достаточно хорош
 - В) да, но только кое в чём
2. Думаете ли Вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?
 - А) да, в большинстве случаев
 - Б) нет
 - В) да, в некоторых случаях
3. Считаете ли Вы, что некоторые из Ваших идей принесли прогресс в той сфере деятельности, в которой Вы работаете?
 - А) да
 - Б) да, при благоприятных обстоятельствах
 - В) лишь в некоторой степени
4. Считаете ли Вы, что в будущем играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?
 - А) да, наверняка
 - Б) это маловероятно
 - В) да, часто
5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свои начинания?
 - А) да
 - Б) часто думаете, что не сумеете
 - В) да, часто
6. Испытываете ли Вы желание заняться делом, которое абсолютно не знаете?
 - А) да, неизвестное Вас привлекает
 - Б) неизвестное Вас не интересует
 - В) всё зависит от характера этого дела
7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли Вы желание добиться в нём совершенства?
 - А) да
 - Б) удовлетворитесь тем, чего успели добиться
 - В) да, но только, если Вам это нравится
8. Если дело, которое Вы не знаете, Вам нравится, хотите ли Вы знать о нём всё?

- А) да
Б) нет, хотите научиться только самому основному
В) нет, Вы хотите только удовлетворить своё любопытство
9. Когда Вы терпите неудачу, то
А) какое-то время упорствуете, вопреки здравому смыслу
Б) махнёте рукой на эту затею, так как понимаете, что она нереальна
В) продолжаете делать своё дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы
10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:
А) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя
Б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней
В) преимуществ, которые она обеспечит
11. Путешествуя, могли бы Вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?
А) да
Б) нет, боитесь сбиться с пути
В) да, но только там, где местность Вам понравилась и запомнилась
12. Сразу же после какой-то беседы сможете ли Вы вспомнить всё, что говорилось?
А) да, без труда
Б) всего вспомнить не можете
В) запоминаете только то, что Вас интересует
13. Когда Вы слышите слово на незнакомом Вам языке, то можете повторить его по слогам без ошибок, даже не зная его значения?
А) да, без затруднений
Б) да, если это слово легко запомнить
В) повторите, но не совсем правильно

14. В свободное время Вы предпочитаете:

- А) оставаться одному, поразмыслить
- Б) находиться в компании
- В) вам безразлично, будете ли Вы один или в компании

15. Вы занимаетесь каким-то делом. Решаете прекратить это занятие только когда:

- А) дело закончено и кажется Вам отлично выполненным
- Б) Вы более-менее довольны
- В) Вам не всё ещё удалось сделать

16. Когда Вы один (одна):

- А) любите мечтать о каких-то даже, может быть, абстрактных вещах
- Б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие
- В) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с Вашей работой

17. Когда какая-то идея захватывает Вас, то Вы станете думать о ней:

- А) независимо от того, где и с кем Вы находитесь
- Б) Вы можете делать это только наедине с самим собой
- В) только там, где не будет слишком шумно

18. Когда Вы отстаиваете свою идею:

- А) можете отказаться от неё, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов
- Б) останетесь при своём мнении, какие бы аргументы ни выслушали
- В) измените своё мнение, если сопротивление окажется слишком сильным

Анекдоты по случаю

A woman comes to the school of foreign languages and says, "I want my son to learn a foreign language." A teacher asks, "What language would you like your son to learn?" The woman thinks a little then answers, "The most foreign"

A boy runs to his mum and cries, "Mummy, mummy, our daddy is an unfortunate cannibal!!!" Mummy wonders, "why do you think so?" The boy explains at once, "Cause he says that Mr. Andrew is turning his stomach out!"

Пожелание:

So you're learning the most foreign language, I hope you'll enjoy it and it won't turn your stomach out

TELL EVERYONE THREE THINGS ABOUT YOUR FAMILY.

TELL EVERYONE SOMETHING ABOUT YOUR JOB OR SCHOOL.

TELL EVERYONE ABOUT THE BEST HOLIDAY YOU EVER HAD.

TELL EVERYONE ABOUT YOUR HOBBIES.

TELL EVERYONE THE BEST BOOK YOU EVER READ.

TELL EVERYONE THREE THINGS ABOUT YOUR HOME TOWN.

TELL EVERYONE THE BEST FILM YOU EVER SAW.

TELL EVERYONE THREE THINGS YOU LIKE AND THREE THINGS YOU DISLIKE.

TELL EVERYONE WHAT YOU LIKEDOINGAT THE WEEKEND.

TELL EVERYONE THE NAME OF SOMEONE YOU ADMIRE AND WHY.

TELL EVERYONE SOMETHING YOU WOULD LIKE TO BE ABLE TO DO.

TELL EVERYONE SOMETHING ABOUT YOUR FAVOURITE FILMSTAR OR POP SINGER.

TELL EVERYONE WHAT MAKES YOU HAPPY.

TELL EVERYONE ABOUT SOMETHING THAT IS IMPORTANT TO YOU.

TELL EVERYONE ABOUT A SPORT YOU PLAY OR WATCH.

Разговорные клише

Introduction:

Let me introduce...

Here is my groupmate...

Meet...

Expressing ideas:

I suppose

I dare guess

Something makes me think that...

It occurred to my mind that...

It came to my mind that...

It struck me that...

It seems to be strange but I think that

Agreement:

You're quite (dead) right.

It's true.

I can't agree more.

It goes without saying.

Disagreement:

I'm afraid you're mistaken.

I'm sorry, it's wrong.

I can't agree less

On the contrary

Карточки с описанием состояния

I AM GIDDY	I HAVE A SORE THROAT	I HAVE CAUGHT A COLD
I HAVE A SORE EYE	I AM ITCHING ALL OVER	MY JOINTS ACHE
I HAVE GOT A HEART ATTACK	I HAVE INSOMNIA	I AM SNEEZING
I AM SHORT OF BREATH	I HAVE CONSTIPATION	

Admiration		express one's feelings
Enthusiasm	guilt	disguise one's feeling
Excitement	rage	reveal one's feeling
Elation	terror	relieve one's feeling
Joy	feel good	cope with one's feelings
Love	feel pride	outlet for one's feeling
Pride	feel joy	get angry at smb
Zest	be bright and happy	let off steam
Anger	be in a good mood	burst out laughing
Annoyance	feel uneasy	burst out crying
Irritation	feel anxious	take one's irritation out on smb.
Anxiety	feel lonely	throw tantrums
Despair	feel scared	scream at smb
Humiliation	feel miserable	yell at smb
Embarrassment	feel guilty	keep one's temper
Tension	feel put upon	lose one's temper
Envy	be upset	fly into a rage
Hate	be furious	
Jealousy	be tense	
fear	be in a bad temper	
shame		

Диалоги для драматизации

B A (knock on the door)Come in.

A Hello. You wanted to see me?

B Yes. Do you know why I have called you?

A No.

B Can you explain this? (shows a piece of paper)

A But I thought you said it was not important.

B You're fired.

A Fine, I hated this stupid job anyway.

A I have something to tell you.

B What is it?

A I'm going to have a baby.

B No.

(you're a couple who has been trying to have a baby for three years)

A I have something to tell you.

B What is it?

A I'm going to have a baby.

B No.

(you're 16 year old girl confessing to your mother)

A I have something to tell you.

B What is it?

A I'm going to have a baby.

B No.

(you're a very old couple)

A Well, are you going to say something?

B what do you want me to say?

A I don't know, anything.

B I have nothing to say.

A Nothing?

B That's right.

(you're two criminals trapped in prison)

A Well, are you going to say something?

B What do you want me to say?

A I don't know, anything.

B I have nothing to say.

A Nothing?

B That's right.

(B is in love with A but is afraid to tell the truth)

A Well, are you going to say something?

B what do you want me to say?

A I don't know, anything.

B I have nothing to say.

A Nothing?

B That's right.

(you're talking to your boss on the phone)

A She's here.

B Already?

A Yes. What do you want me to do?

B Tell her to come in.

(you're afraid of her and therefore because of the news your heart sank and you've got tense, uneasy and anxious, you're almost in the depths of despair)

A She's here.

B Already?

A Yes. What do you want me to do?

B Tell her to come in.

(you've got excited and elated, the news lifted your spirit and you're walking on air)

A She's here.

B Already?

A Yes. What do you want me to do?

B Tell her to come in.

(you've got irritated, fallen in bad temper, lost your temper and got furious)

Cards for activity 4

<ul style="list-style-type: none"> - Hi, let's go to the cinema. - Sorry, I can't. - What's up? - I'm busy, I'm preparing for the exam. - But I don't mean now! In the evening, for example! - And I mean this week! - But you've said, "I'm preparing"! - ...
<ul style="list-style-type: none"> - Oh, be careful! - What's the row? - Here is a hole! You are falling down! - Don't panic! You see I'm standing on the ground, I'm not falling down. - That's fine. - But why have you cried, "You are falling down!"? - ...
<ul style="list-style-type: none"> - Oh, we can't go to the theatre! - What a rubbish? - I've forgotten the tickets! We have to return back to take them. - Oh no! You're always forgetting something!!! - First of all, you're exaggerating saying "always" and the second, here is a grammar mistake cause the word always implies using Present Simple! - ...
<ul style="list-style-type: none"> - Have you seen Paul? - No but I'm seeing him tomorrow at 5 p.m. - If you mention "tomorrow", why don't you use Future Simple? - ... - O.K. but do you know that the verb "to see" can't be used in the Progressive Tenses? - ...
<ul style="list-style-type: none"> - You know, he was crying at me and was about to beat me! - I can't believe, he's always so sweet! - But he did and was about to kill me but I escaped! - It's so strange! Why was he being so crazy? - You wanted to ask, "why he was so cruel!"

Анкета

1. WHAT ARE THE WAYS MONEY COME IN FOR YOU?

- gambling
- earning
- charity
- other variants

2. DO NAMESAKES HAVE MUCH IN COMMON?

- yes
- no
- other variants

3. DO YOU KNOW THE MEANING OF THE WORD “HITHERTO”?

- Yes
- No
- Other variants

4. WILL YOU HESITATE IF YOU’RE OFFERED THREE-YEAR ACCOMODATION IN THE USA BUT YOU’LL BE REFUSED TO MEET OR CALL YOUR RELATIVES AND FRIENDS FOR 3 YEARS?

- I won’t hesitate, I’ll go there immediately
- I will hesitate but then I’ll go there
- I won’t hesitate, I won’t go there
- I’ll hesitate but then I’ll refuse to go
- Other variants

5. HOW OFTEN DO YOU STICK TO YOUR WORD?

- Always
- Often
- Sometimes
- Never

6. When are you more often to pieces?]

- In the morning
- In the evening
- At night
- Other variants

7. DO YOU CONSIDER YOURSELF INSANE?

- Yes
- No
- Sometimes
- Other variants

8. ANSWERING THESE QUESTION CAN YOU GUESS WHAT I'M DRIVING AT?

- Yes
- No
- Other variants

9. HOW MANY SYNONYMS OF THE WORD GLIMMERING DO YOU REMEMBER NOW?

- 0
- 1
- 2
- 3
- more than 3

10. DO YOU FUNK THE MARRIGE?

- Yes
- No
- Other variants

11. IS DISSIPATION YOUR STYLE OF LIFE?

- Yes
- No
- Other variants

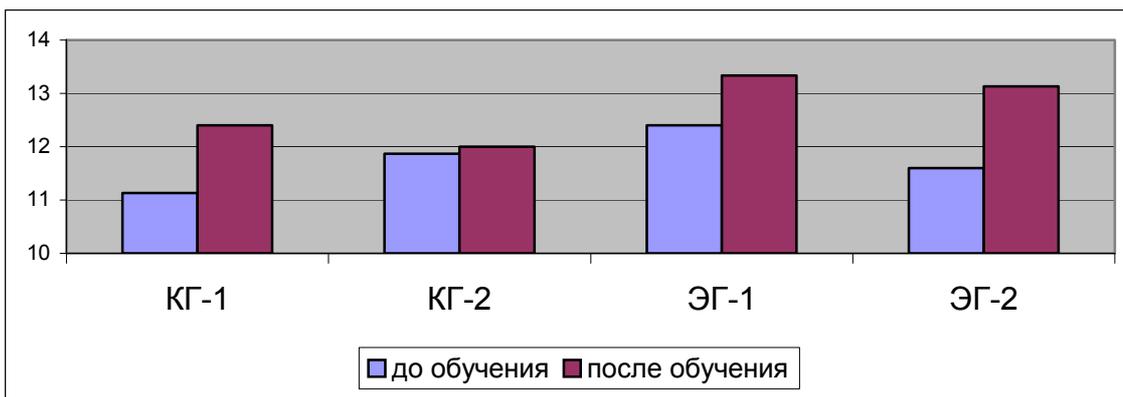


Рис. 4 Результаты определения уровня мотивации студентов на успех

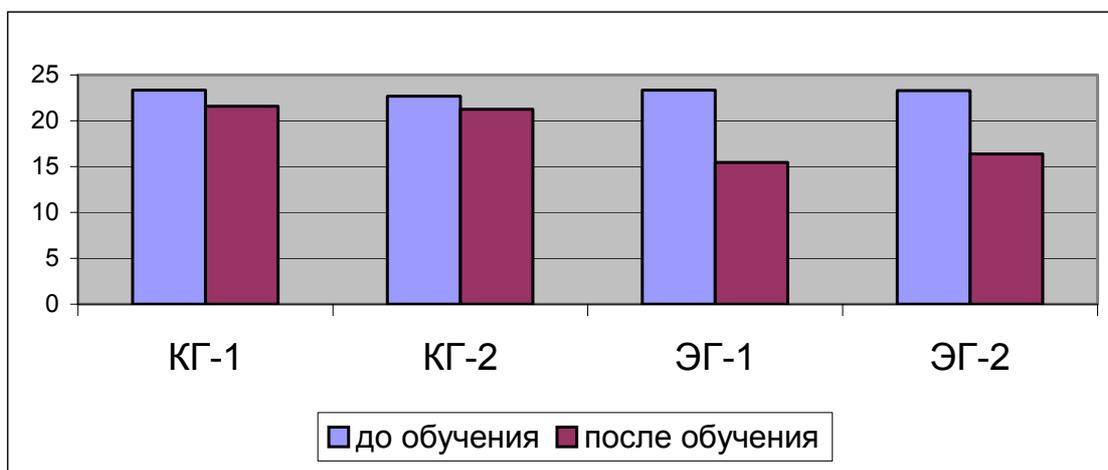


Рис.5 Результаты определения уровня тревожности студентов

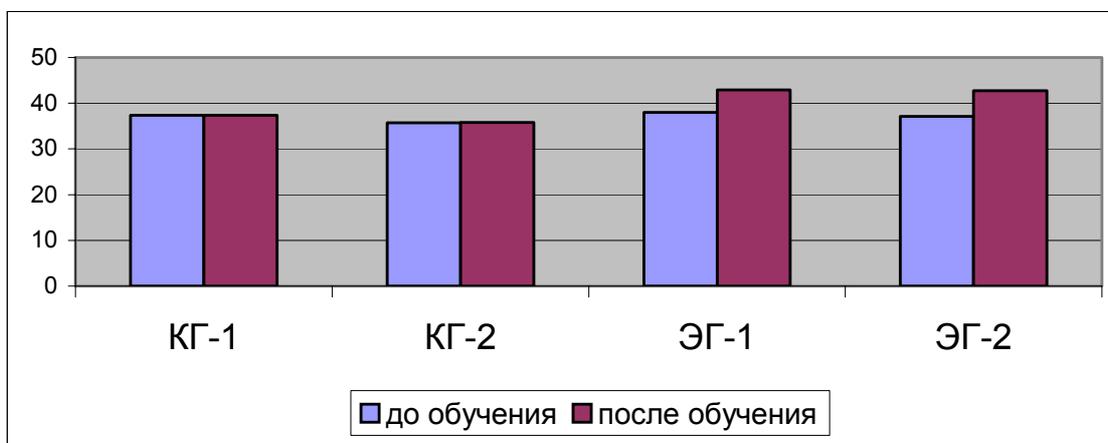


Рис.6 Результаты определения уровня творческого потенциала

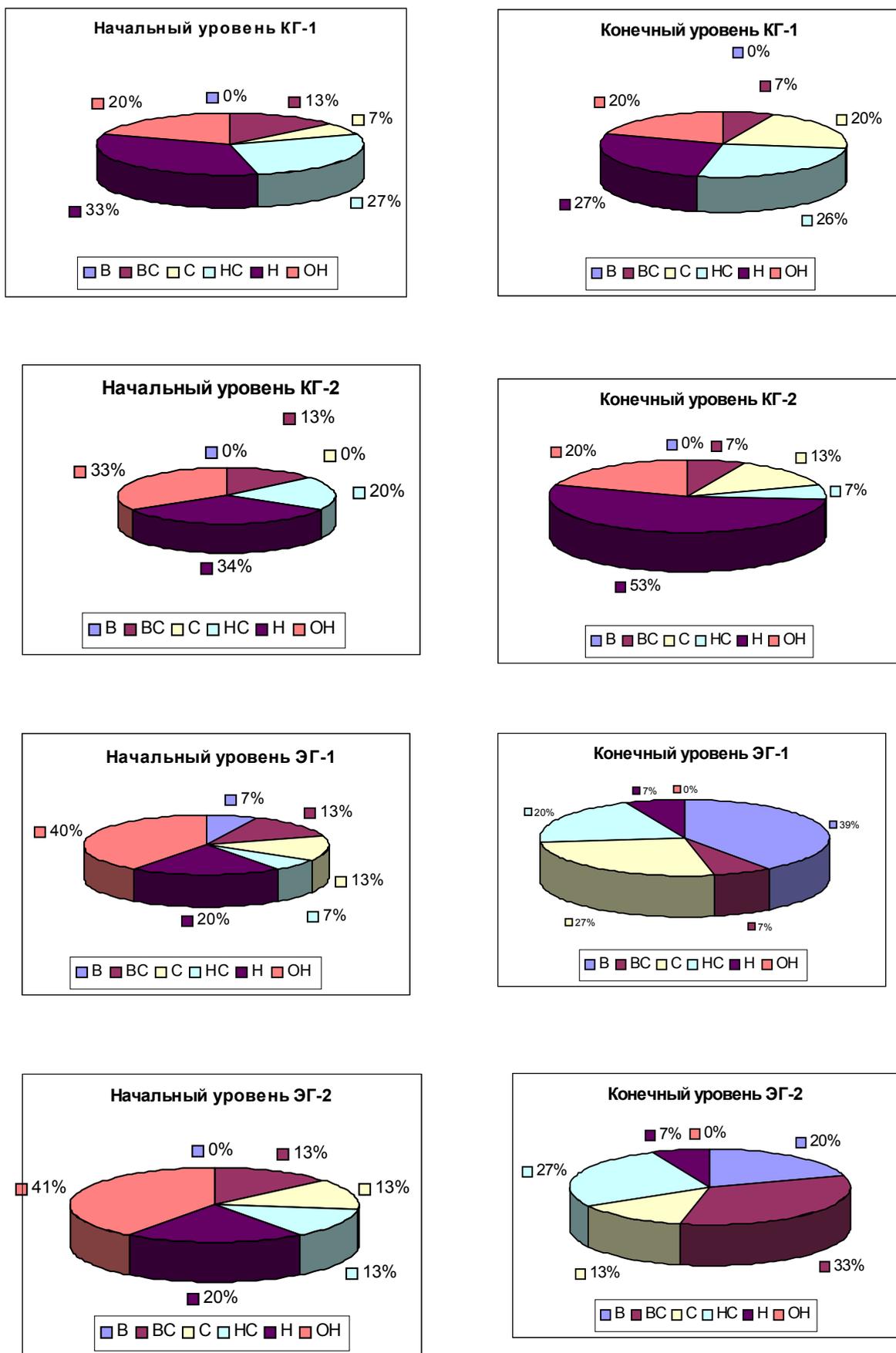


Рис.7 Изменение показателей различных уровней коммуниктивно- творческой направленности обучающихся