

Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова

**Интенсификация процесса формирования профессиональной
компетентности педагога-психолога**

Новосибирск

2013

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Куйбышевский филиал
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова

**Интенсификация процесса формирования профессиональной
компетентности педагога-психолога**

Монография

Новосибирск

2013

УДК 378+159.9
ББК 74.58+88.4

*Печатается в рамках реализации Программы стратегического развития
ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.*

Рецензенты:

Березина Тамара Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, проректор
ФГБОУ ВПО «МПУ».

Филиппченкова Светлана Игоревна, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «ТвТГУ»

Редактор:

Куруленок Андрей Александрович, кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского языка и методики преподавания КФ НГПУ

Кузнецова Е.В., Мезенцева О.И., Петровская В.Г., Степанова Л.Н.

Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога: монография / Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова. – Новосибирск, 2013. – 200 с.

В монографии проводится анализ теоретико-методологических основ формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в контексте компетентностно-ориентированных стандартов высшего профессионального образования, компетентностной модели педагога-психолога в системе бакалавриата.

Авторами предложены ключевые направления совершенствования содержания и технологий образования педагогов-психологов, первостепенной задачей которого является подготовка инновационно-ориентированной, конкурентоспособной личности. Это возможно посредством интенсификации образовательного процесса, не исключающей его фундаментальности, но ориентированной на активизацию познавательной деятельности студентов с использованием интерактивных технологий обучения.

ISBN

ББК 74.58+88.4

Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова, 2013 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	8
1.1.Профессиональная компетентность: проблема дефиниций	11
1.2.Компетентностные модели специалиста современной школы	26
ГЛАВА 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	46
2.1.Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты третьего поколения.....	46
2.2.Профессиональная компетентность педагога-психолога как условие его конкурентоспособности на рынке труда.....	54
2.3.Компетентностная модель подготовки педагога-психолога в системе бакалавриата	67
ГЛАВА 3. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	87
3.1. Общая характеристика интенсификация обучения	89
3.2. Активное социально-психологическое обучение	104
3.3. Интерактивные методы обучения педагога-психолога	115
3.3.1.Дискуссия как метод обучения	119
3.3.2.Игровые методы обучения	136
3.3.3. Тренинг как средство формирования профессиональной компетентности педагога-психолога.....	157
3.4. Педагогические возможности интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки педагога-психолога	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	188
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	192

ВВЕДЕНИЕ

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы отмечено, что в последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. Важную роль играет вхождение России в Болонский процесс, для чего необходимо повышение гибкости образовательных программ, преодоление ранней узкой специализации, внедрение ФГОС профессионального образования.

В системе высшего профессионального образования России существует ряд противоречий, требующих разрешения:

- между уровнем развития экономики, предъявляющей новые требования к структуре и качеству подготовки студентов вуза, и расширением доступности профессионального образования, когда в колледжи и вузы поступают выпускники с низкими баллами ЕГЭ;
- между недостаточным уровнем качества подготовки студентов (особенно в филиалах малых городов) и высоким уровнем требований современного работодателя к профессионалу;
- между изменением структуры профессиональной подготовки на основе стандартов третьего поколения в пользу увеличения самостоятельности студентов и неготовностью выпускников школ брать на себя ответственность в формировании ключевых компетенций;
- между необходимостью широкого использования в образовательном процессе на основе ФГОС активных и интерактивных форм занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков студентов и неготовностью преподавателей вуза увеличить удельный вес таких занятий до 20-25% в соответствии с целями основной образовательной программы.

Многие современные исследователи отмечают, что разрешение этих противоречий возможно в рамках компетентностного подхода в системе

образования, который получил широкое распространение сравнительно недавно: в западной психологической литературе в 60-70-е годы, в отечественной – в 80-е годы XX века. На современном этапе развития науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция», при этом в зарубежной психологии практически не существует различий сущности этих понятий. В российской науке учёные приводят многочисленные определения данных понятий, исходя из различных оснований.

Известные исследователи в области компетентностного подхода Я.И.Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадриков провели многоуровневый анализ этих терминов и выявили, что компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [35]. Компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Логично, что под профессиональным стандартом деятельности педагога-психолога следует понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в профессиональной деятельности. Таким образом, обучение в вузе должно обеспечить такую подготовку профессионала, которая способствовала бы формированию необходимого минимума знаний, умений и навыков, развивала бы способности и личностные качества профессионала (его компетентности), позволяющие в

своей целостности занятие психолого-педагогической деятельностью и определяющие успех в этой деятельности. Для реализации определенных функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог-психолог должен обладать определенной компетентностью.

Следует отметить, что профессиональная компетентность педагога-психолога рассматривается как сложное психологическое образование, которое выступает основой его успешной профессиональной деятельности, включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки) и личностных (профессионально важные качества, мотивация) характеристик. По мнению Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой в последние десятилетия устоялась позиция о том, что есть фундаментальная – теоретическая – психология и есть психология практическая – прикладная [32]. Результатом такого деления психологов на теоретиков и практиков становится проблема: теоретик испытывает трудности в использовании полученных знаний на практике, практики применяют усвоенные ими в процессе обучения методы в эклектике, что мешает его профессиональному росту, при этом те и другие малопродуктивны в исследовательской работе. При этом вполне обоснованно предположить, что, поскольку у них будут разные сферы применения, то профессиональная компетентность и, следовательно, содержание их обучения будут существенно отличаться.

На наш взгляд, система подготовки педагога-психолога должна быть построена таким образом, чтобы эти три компонента профессиональной подготовки (психолог-теоретик, психолог-практик, психолог-исследователь) были сформированы в равной степени, так как сфера работы выпускника факультета психологии довольно широка: образовательные учреждения, центры социального обслуживания населения, психологические центры, медицинские комплексы и пр.

Решить проблему подготовки педагога-психолога такого уровня профессиональной подготовки в условиях перехода к системе бакалавриата возможно при условии интенсификации образовательного процесса. Под

интенсификацией процесса обучения понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса.

Цель нашей работы: определить роль интенсивных и интерактивных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности педагога-психолога.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи.

1. Рассмотреть современные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность».
2. Провести теоретический анализ структурных компонентов профессиональной компетентности педагога-психолога.
3. Выявить значимость профессиональной компетентности современного педагога-психолога в формировании его конкурентоспособности на рынке труда.
4. Описать компетентностную модель бакалавра педагога-психолога.
5. Дать общую характеристику интенсификации обучения, выявить роль интерактивных методов в обучении психологов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- подходы к пониманию сущности компетентности: функционально-деятельностный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.); аксиологический (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.); личностно-деятельностный (М.Б. Есаулова, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Морева, Г.Н. Прозументова, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Ю.И. Турчанинова и др.);
- дидактический подход, в русле которого сформировалось множество дидактических систем: технология проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер); интенсивное обучение (Г.К. Лозанов, Г.А. Китайгородская); активизация учебного процесса

(А.А. Вербицкий, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.И. Махмутов); воспитание потребности в знаниях (В.С. Ильин); развитие познавательных интересов (Г.И. Щукина, Л.И. Божович); мотивация в учебной деятельности (А.К. Маркова);

- теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.В. Эльконин) и деятельностного подхода к общению (А.А. Вербицкий, В.С. Лазарев, Е.Н. Смирнов, А.А. Тюков, П.Г. Щедровицкий);
- психолого-педагогические концепции, раскрывающие «субъект-субъектные» и «субъект-объектные» отношения (А.Г. Асмолов, В.М. Кларин, Ю.В. Сенько, В.К. Тарасов, М.И. Шилова и др.).

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Современный этап развития образования в России характеризуется активизацией процессов модернизации. Общий смысл, общее направление модернизации образования остается единым – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создание культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства, на запросы страны.

Сущность новых направлений развития российского образования определяет ряд ратифицированных правительством документов, способствующих вхождению страны в мировое образовательное пространство и стимулирующих интеграционные образовательные процессы.

Вхождение России в Болонский процесс (2003) обусловило неизбежность определенных обязательств, поскольку принятая еще в 1999 году декларация «Зона европейского высшего образования» провозгласила процесс сближения и гармонизации систем образования разных стран с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Болонская система определяет: необходимость двенадцатилетнего школьного образования; уровневого высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура); академическую мобильность, т.е. возможность «перемещения» для студентов из одного вуза в другой с целью обмена опытом и получения знаний, которые могут быть недоступны в своем вузе; новые способы оценки знаний обучающихся и т.д. Кроме того, выделяется ответственность образования, которое должно измениться принципиально: отслеживать реалии, учитывать существующие рынки, определять и конструировать новую экономику. Проблемы экономики и проблемы образования сегодня анализируются в неразрывной связи, технократические подходы и позиция сциентизма становятся нормативными, а экономика, основанная на знаниях и высоких

технологиях, рассматривается правительством нашей страны в качестве главного результата функционирования всей системы образования.

Очевидно, что подобные изменения имеют высокую значимость для всех специалистов в сфере образования. Сегодня можно отметить достаточное количество общих требований, как к школьному учителю, так и к педагогу-психологу общеобразовательной школы, которые обуславливаются актуальными проблемами развития современного российского образования. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» включает следующие стратегические направления развития: новые образовательные стандарты, развитие учительского потенциала, развитие школьной инфраструктуры, школьной среды, обновление материально-технического состояния школы, поддержка талантливых и одаренных детей, сохранение здоровья обучающихся. При этом отмечается необходимость обновления подготовки педагогических кадров в связи с возможностью привлечения к педагогической работе специалистов, не имеющих педагогического образования, что влечет за собой совершенствование системы повышения квалификации и акцентирование на психолого-педагогической подготовке. Что касается обучения студентов, то здесь делается упор на увеличении практико-ориентированных знаний для формирования компетенций, востребованных на рынке труда.

Тем не менее, нельзя не заметить многочисленных противоречий, существующих между нормативно-правовыми основами регулирования образовательных процессов и педагогической практикой, включающей в себя опыт образовательной деятельности в реальных условиях конкретного учебного заведения. Даже если рассматривать процедуру реформирования системы образования правомерной и необходимой, основополагающей целью которой является совершенствование уже сложившейся и нормально развивающейся системы, многие кардинальные задачи развития образования не удалось решить в рамках проводимой в последнее десятилетие модернизации.

Как справедливо отмечает В.И. Загвязинский [19], не решены проблемы доступности разных уровней образования от дошкольного до послевузовского. Нарушены пропорции в распределении обучающихся по уровням профессионального образования. На трех выпускников вузов приходится только один выпускник с рабочей специальностью, да и тот преимущественно третьего или четвертого разряда. Только половина детей дошкольного возраста охвачена детскими учреждениями. Немало детей остается вне школы. Растет детская преступность, увеличивается число больных детей и инвалидов. В условиях криминализации общества, катастрофического снижения воспитательной роли семьи школа вынуждена взять на себя многие социальные функции, которые не реализуются сколько-нибудь убедительно другими ведомствами: социально-адаптивную, здоровьесберегающую, медико-реабилитационную, культуросберегающую и культуротворческую, а также функцию социальной защиты. Школа стала многофункциональным, многопрофильным учреждением, а образование превратилось из отрасли в широкую социальную сферу. Стоит подчеркнуть и особую миссию педагога-психолога, имеющего преимущественно дело с детьми группы риска и призванного обеспечить их социализацию.

Понятно, что социальный институт, играющий такую важную, гуманную и ответственную роль, нуждается в сугубом внимании и поддержке со стороны государства и общественности. Однако этого не происходит. Финансирование образовательной системы остается скудным, статус педагога недопустимо низок. За относительно благополучными цифрами кадрового обеспечения (за счет работающих пенсионеров, совместителей, перегруженности педагогов), кроется кадровый кризис. Школа предельно феминизирована, ослаб приток в педагогическую сферу талантливой молодежи, а выпускники педагогических вузов предпочитают работу в более престижных и высокооплачиваемых сферах.

В настоящее время вопрос «каким должен быть современный педагог?» является приоритетным для Министерства образования и науки, Российской

академии образования, разработавших за последнее десятилетие три поколения стандартов педагогического образования. Ищут ответ на этот вопрос учреждения, занятые повышением квалификации, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, а также сами педагоги. Не сходит эта тема со страниц центральных и региональных журналов, профессионально обсуждается в научном и образовательном сообществе, так как любые изменения системы образования, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе - педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Однако заданный темп внедрения новаций в образовательный процесс далеко не всегда соответствует возможностям педагога в реальных условиях работы. Призван помочь педагогу образовательного учреждения в решении задач обучения, воспитания и развития педагог-психолог, и для выполнения поставленных задач он должен обладать достаточно высоким уровнем *профессиональной компетентности*.

1.1.Профессиональная компетентность: проблема дефиниций

Процесс развития профессиональной компетентности в последнее десятилетие стал предметом пристального внимания как педагогической, так и психологической наук. Многие ученые рассматривают феномен профессиональной компетентности в своих работах (С.А. Дружилов, Н.В. Матяш, Е.М. Фещенко, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, О.Г. Красношлыкова, О.А. Козырева, М.И. Лукьянова, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Никитина, В.И. Загвязинский, В.Н. Лебедев, Е.В. Андриенко, О.А. Булавенко, Е.Н. Бондаренко, В.А. Метаева, Н.Л. Солянкина, Э.М. Никитин, Н.В. Кузьмина, Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально-важных качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что означает человек как профессионал в педагогическом и психологическом отношении, как субъект профессиональной деятельности, чем отличается мастер своего дела от других людей.

Проблема определения профессиональной компетентности работников школы стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д. Вопросы, касающиеся определения данного понятия, рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

В толковых словарях «компетентность» означает:

- осведомленность, авторитетность [69, с. 550];
- [лат. «competentia»] полноправность [15, с. 375];
- [лат. «competens»] - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий] качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным [29, с. 81].

В философских и психологических словарях толкование понятия «компетентность» отсутствует.

Как утверждает О.А. Булавенко, в традиционном понимании компетентность приобретает существенное оценочное значение, так как большинство профессиональных ассоциаций и органов лицензирования отстраняют от практической деятельности тех, чья некомпетентность доказана. Что касается компетентности при использовании таких навыков, которые можно выявить, применив те или иные критерии оценки выполнения операций, то ее можно определить с достаточной степенью уверенности. Когда же компетентность определяется в профессии, то ей сложно дать четкую характеристику.

Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации. Однако не это обычно понимается под «компетентностью» [10].

Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности не вполне конкретизируют содержание понятия, что становится совершенно очевидным, рассматривая

приведенные ниже убеждения как отдельных ученых, так и научных сообществ.

Дэниел Б. Хоган утверждает, что прогнозировать компетентность сложно. Он считает, что пока не установлена четкая связь между удостоверением квалификации и успешностью деятельности, трудно определить и компетентность, так как оценка компетентности должна определяться мерой пользы, приносимой профессионалом потребителю.

Джеральд Кучер также анализирует понятие компетентности и высказывает сомнения в том, что современные методы удостоверения квалификации способны разграничить минимальный и высший уровни компетентности. Согласно его утверждению, компетентность может варьироваться в зависимости от предлагаемой профессиональной услуги, в этом случае не лишена оснований мысль, что, возможно, было бы лучше рассматривать компетентность как состояние, а не как характерную черту [Цитир. по 10].

Профессиональная компетентность рассматривается также как «способность к актуальному выполнению действительности», «состояние адекватного выполнения задачи», «углубленное знание» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) [Цитир. по 17].

Американский исследователь Р. Мейерс под компетентностью подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве. Таким образом, в данную дефиницию включается деятельностный компонент, что расширяет границы ее применения [Цитир. по 75].

Американские же ученые в целом характеризуют компетентную личность с позиций развития способностей, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром, а также приобретения знаний основ наук; умений, с ними связанных; навыков, требующихся для выполнения психомоторных фун-

кций, профессиональных ролей, когнитивной деятельности, межличностного общения. Таким образом, компетентность рассматривается как общая характеристика личности.

Идеи немецких ученых перекликаются с концепцией интегрированного развития компетентности. Они предлагают переориентировать подход к человеку с позиций философии целостности.

В качестве образовательно-воспитательных целей концепция целостной школы предусматривает подготовку к открытому, целостному миру, формирование интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, позитивное социальное поведение. Деятельность новой школы по решению задач, связанных с формированием целостной личности, может быть успешной, только если будет вестись в соответствии с природной полнотой жизни в ее разнообразии и единстве, в согласии с законами природы. В качестве основных объектов педагогического воздействия школы авторы рассматривают: личность ребенка, знания, умения, деятельность и социальное окружение.

Если рассматривать уровень разработанности компетентностной модели специалистов, работающих в школе, то в большей степени продуманной является компетентность учителя. Так, французские ученые рассматривают пять полей компетентности учителя. Эти воззрения получили развитие в концепциях высшего педагогического образования Франции, где реализуются многообразные подходы к вопросу о педагогических компетенциях учителя. Профессиональные компетенции будущего учителя французские исследователи соотносят с тремя областями: знаниями своей учебной дисциплины; управлением учением; знаниями образовательной системы и ее окружения.

Превалирующей моделью профессионализма, которой придерживаются в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку учителей, становится модель учителя-профессионала, рефлексивного практика. В этом контексте выделяются четыре типа компетенций:

- учитель-магистр, обладающий риторическими компетенциями и не нуждающийся в специальной подготовке;
- учитель-техник, чья подготовка опиралась на практику опытного учителя и являлась по существу имитацией его деятельности;
- учитель-инженер, технолог;
- учитель-профессионал, рефлексивный практик, способный анализировать свою практическую деятельность, разрешать проблемы, определять стратегии. Его профессиональная подготовка ведется как практиками, так и исследователями и имеет целью сформировать способности анализа практической деятельности и метапознания.

Современные французские исследователи полагают, что компетенция - это совокупность возможных поступков (эмоциональных, познавательных и психомоторных), позволяющих индивиду осуществлять сложный вид деятельности. Компетенция может быть подразделена на субкомпетенции, а затем на микрокомпетенции или на специфические компетенции. Основные цели обучения часто описывают общую компетенцию, например: быть способным изложить план обучения.

Таким образом, понятие «педагогическая компетенция» рассматривается как синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности. Французские ученые используют также и понятие минимальной компетенции. Минимальная компетенция определяется как особый уровень знаний и умений, рассматриваемый в качестве приемлемого в зависимости от одного или нескольких критериев. Она меняется в зависимости от того, идет ли речь, например, о том, чтобы уметь рисовать или знать буквы алфавита. Требовать приобретения одинаковых минимальных компетенций для всей группы одного возраста, не учитывая разницу в склонностях, социальном контексте и окружении, нереально.

Что же касается профессиональной подготовки учителей, то определение ее содержания и организации требуют анализа своего рода пяти полей компетенций.

Во-первых, это компетенции, связанные с жизнью класса, руководством организацией учебного времени, устройством и использованием учебного пространства, выбором видов учебной деятельности, эксплуатацией различных средств обучения, регулированием атмосферы в классе.

Во-вторых, это компетенции, связанные с отношением к учащимся и к их особенностям; позволяющие решать задачи, предполагающие общение, знание и умение исследовать типы трудностей учения и оказывать учащимся возможную помощь; подразумевающие знание и исследование стилей учения; позволяющие осуществлять дифференциацию обучения и оказывать учащимся поддержку; обеспечивать персонализацию и индивидуализацию различных целей и видов деятельности; практиковать позитивное и благотворное оценивание, позволяющее эффективно помочь каждому.

В-третьих, это компетенции, связанные с преподаваемыми дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебном процессе на основе знаний, уже имеющихся у учащихся, умения планировать содержание обучения с учетом междисциплинарных связей, глубокого понимания типовых учебных программ, утвержденных органами управления образования, и их реализации в контексте потребностей учащихся.

В-четвертых, компетенции, продиктованные ролью учителя в обществе, зависящие от характера его взаимодействия с окружающей социальной средой.

В-пятых, компетенции, присущие личности учителя и являющиеся наиболее важными для педагогического процесса. Это умение быть и умение стать обучающим, анализирующим свои действия и свои приемы. Считается, что такие аспекты педагогической профессии, как поиск смысла, освоение новых педагогических стратегий, испытание различных новых техник и методов обучения, заслуживают внимания, но настоящим подтверждением компетенции

учителя служит тот факт, что он постоянно задает себе вопросы и принимает ясные решения на основе анализа происшедших накануне событий.

В Великобритании к началу XXI века утвердились две модели профессионально-личностного развития учителя в системе непрерывного образования: модель профессиональной компетентности (модель социального спроса) и модель практических умений и навыков.

Модель профессиональной компетентности демонстрирует механистический взгляд на роль учителя в британской системе образования, отображая наиболее общие требования к учителям школ, выдвигаемые правительственными кругами и официальными органами инспекции качества педагогического образования. И хотя приверженцами этой концепции природа понятия «компетентность» не была до конца изучена и объяснена, концепция была в срочном порядке внедрена в процесс подготовки учителей. В качестве основы профессиональной компетентности учителя в рамках данной модели рассматриваются умелые (продуктивные) действия, которые формируются на базе всестороннего анализа выполнения задания и производны от предложенного педагогу образца действий, который и задает алгоритм точного исполнения задачи. Кроме того, эта модель предполагает конструирование правильного способа выполнения действий, который почти не принимает в расчет любые изменения в складывающейся ситуации, а также возможности, потребности и цели исполнителя-педагога.

В основу другой модели профессионально-педагогического развития учителя - модели практических умений и навыков, предложенной Дж. Элиотом, - легли идеи об учителе-исследователе, поисковой деятельности (В. Карр и С. Кеммис), размышляющем педагоге и эмпирическом обучении (Дж. Колье). Данную модель детерминирует практический опыт, определяющий этапы развития в процессе перехода от положения новичка к статусу эксперта. Принцип, лежащий в основе этого качественного перехода, заключается в ситуативном понимании, которое подразумевает построение деятельности индивида на базе интерпретаций определенных ситуаций, рассматриваемых как

целое, и осознание того, что каждая конкретная педагогическая ситуация не может быть усовершенствована без улучшения самих этих интерпретаций.

Модель практических умений и навыков считается в Великобритании одной из самых актуальных. Последние годы отмечены появлением ряда работ по общей теории профессионального педагогического образования, поиском оптимальной модели профессионально-педагогической подготовки учительских кадров [9].

На фоне приведенных высказываний западных коллег, определения «профессиональной компетентности» отечественных ученых выглядят более четкими, структурированными, содержательными.

Проведенный анализ литературы по изучаемому вопросу позволил сделать несколько выводов.

Во-первых, при существующих различиях в определении понятий практически все исследователи отмечают деятельностьную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, то есть характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную (мотивационную, аксиологическую, эмоционально-волевою) характеристику профессиональной компетентности.

В-третьих, анализ трактовок профессионально-педагогической компетентности, представленных в исследованиях по педагогике, позволяет говорить об определении компетентности через систему имеющихся у специалиста компонентов, позволяющих ему профессионально выполнять педагогическую деятельность.

Так, ряд российских авторов рассматривают профессиональную компетентность как интегративный личностный ресурс, имеющий характерную и достаточно сложную структуру; другие - как элемент или составную часть культуры специалиста, способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности

обучающегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется; третьи – как меру соответствия понимания, знаний, умений специалиста реальному уровню сложности выполняемых им задач и решаемых проблем; четвертые – как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности (В. Байденко, А. Андреев, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, Н.В. Кузьмина и др.).

Общим для всех определений является то, что термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма специалиста. Понятие «профессиональная компетентность» наиболее близко соотносится с понятием «профессионализм».

А.В. Коваленко, И.В. Сыромятников считают, что соотношение этих понятий очень часто анализируются по линиям, в которых преобладает либо противопоставление, либо функционально-семантическое взаимодополнение или поглощение одного понятия другим [24, с. 59].

Следует также различать психологический смысл понятий «компетентность» и «квалификация». Присвоение *квалификации* специалисту требует от него *не опыта* в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений *образовательному стандарту*. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий специалисту выполнять работу на определенном уровне. Специалист приобретает квалификацию *прежде*, чем начнет складываться соответствующий *профессиональный опыт*.

М.М. Шалашова в своих работах приходит к выводу, что на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека. Отсутствие единого подхода, в свою очередь, приводит к неоднозначному толкованию и создает трудности в классификации. Компетентность имеет практико-ориентированную направленность и

проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности [75].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов солидарны в том, что профессиональная компетентность является необходимой составляющей, главной характеристикой и показателем профессионализма педагога [64].

В тоже время большинство отечественных авторов (Ю.В. Варданян, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, А.И. Савенков, Е.П. Тонконогая, Т.А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода, понимая под профессиональной компетентностью характеристику, синтезирующую профессиональные и личностные качества педагога, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами.

Особый интерес вызывает определение компетентности, приведенное в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанного в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010 годы. По мнению авторов проекта (Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова), «компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [35, с. 21].

Именно это определение является наиболее полным и исчерпывающим, имеющим прямое отношение к сегодняшней действительности. Так как именно *компетентностный стандарт* - вид стандарта, рассматриваемый международным экспертным сообществом в качестве идеала. В немецкоязычных странах обсуждается только эта форма стандартов как релевантная современному развитию образования. В компетентностных стандартах выделяются *области*, *элементы* или *измерения* компетентностей, связанных с тем или иным

предметом, формулируется шкала разных уровней достижений. Получившаяся в результате модель компетентностей кладётся в основу иллюстрационных заданий двух типов — дидактического и проверочного, которые не должны совпадать. Дидактические задания показывают пример заданий, которые способствуют развитию того или иного аспекта компетентности, а проверочные задания становятся инструментом диагностики системы, т. е. мониторинга. При этом определённый уровень достижений, выраженный в граничном значении на шкале, фиксируется в качестве обязательного минимума (минимальный стандарт). Разделение иллюстративных заданий на дидактические и проверочные преследует цель избежать или хотя бы минимизировать эффект «натаскивания на тесты». Модели компетентностей, которые лежат в основе методологии современных компетентностных стандартов, ориентируются на модели компетентностей, разработанные в международных исследованиях типа PIRLS и PISA. Эти модели считаются наиболее разработанными и могут служить отправной точкой для дальнейшего развития компетентностных стандартов в разных предметных областях.

Как отмечает В.К. Загвоздкин, в разных странах уже существуют и успешно применяются компетентностные стандарты, основанные на моделях компетентностей. Наиболее яркие примеры таких стандартов - стандарты по математике, импульс к которым дали стандарты математического образования, разработанные американской ассоциацией учителей математики. Эта разработка послужила образцом для разработки стандартов по многим учебным предметам.

Разработка и эмпирическая валидизация моделей компетентностей для различных областей образования стали приоритетной задачей в рамках международного развития образования. В университетах и исследовательских институтах разных стран работают группы, разрабатывающие модели компетентностей для различных областей знаний (для естественных, гуманитарных наук). Эта работа ведётся в тесном интернациональном сотрудничестве, то есть носит принципиально интернациональный характер.

Международная комиссия с центром в Швейцарии разрабатывает общую концепцию компетентностей, которыми необходимо владеть всему населению развитых современных обществ. Развитие этих компетентностей и есть центральная задача общего образования будущего. В центре внимания - стабильное развитие на длительную перспективу. Эта рамочная модель компетентностей формулируется с опорой на анализы условий и требований к человеку, предъявляемых современной цивилизацией, на прогнозы развития в ближайшем будущем. Концепция имеет комплексный характер и учитывает различные аспекты развития современной цивилизации, то есть не только высокие технологии и экономику знаний. К этой работе привлекаются специалисты самых разных областей знания.

На этих примерах видно, что стандарты образования, отвечающие современным требованиям, являются результатом работы международного экспертного сообщества и базируются на исследованиях.

Насколько высокие требования предъявляются к качеству моделей компетентностей и их научной обоснованности, можно проиллюстрировать на примере швейцарского проекта по разработке и внедрению стандартов образования в Швейцарии. Руководитель проекта, профессор Дубе, прямо заявляет, что до того, как такие модели будут действительно разработаны и эмпирически валидизированы, внедрение стандартов в систему образования не имеет смысла. С его точки зрения, разработанные на сегодняшний день модели компетентностей, например, в рамках международного проекта языковой подготовки, в котором участвовали ведущие специалисты европейских стран, базируются всего лишь на обобщении взглядов и относительном консенсусе международного экспертного сообщества, чего явно недостаточно. Необходима серьезная исследовательская эмпирическая работа на больших выборках: только в этом случае описанные модели могут претендовать на действительно научный статус.

Конечно же, возникает вопрос: В чем заключается актуальность этого подхода для нашей страны?

В самом деле, на чём должны быть основаны, например, показатели минимального уровня достижений (минимальный стандарт) или требований к выпускникам определенной ступени обучения? Ведь эти требования можно либо занизить, либо, наоборот, завysить. И в том и другом случае в рамках системы образования целой страны это может вести к фатальным последствиям. А так как со всем этим связаны значительные финансовые ресурсы, то в рамках бюджета государства ошибки при принятии соответствующих решений могут обойтись весьма дорого. Особенно опасны завышенные стандарты, так как в этом случае перед школами ставятся нереальные задачи. О вреде нереальных задач, выставляемых обществом или государством перед школой, для реального качества обучения и воспитания пишут многие уважаемые авторы.

В связи с таким подходом к формулировке стандартов, которые стали международной нормой, в контексте российского образования возникает вопрос: на основе каких исследований устанавливались минимальные требования в российских стандартах образования? Насколько они были действительно минимальными, т.е. соответствовали возможностям обучения 90% обучающихся?

Под минимальным стандартом в интернациональной дискуссии имеется в виду *минимальный стандарт результата*. В нашей стране стандарт устанавливает минимальные требования к *содержанию*. Поэтому следует проанализировать, чему соответствует такое понимание стандартов в международной дискуссии, а также на чём основано определение минимального содержания? Кажется, что более всего идея минимального стандарта содержания соответствует идее «ядрового куррикулума», задача которого - обеспечение единого минимального содержания по ключевым предметам при крайней децентрализации образования в США. Ядровой куррикулум, или учебный план, обязательный для всех образовательных учреждений, должен и

может обеспечить минимальный стандарт для большинства обучающихся (90%) за 60% учебного времени - в этом суть и смысл данного инструмента регулирования. Компетентностные стандарты плюс ядровой куррикулум - инструменты регулирования в современном образовании при высокой степени автономии (самостоятельности) образовательного учреждения. Проблема, как стандартов, так и ядрового куррикулума возникает всегда там, где речь идёт либо о консолидации автономного образования (определение общего обязательного содержания), как в США, либо о регулируемых процессах децентрализации (Финляндия, Швеция, ФРГ). «Самостоятельная школа», «школа как учащаяся организация», «ядровой куррикулум», «минимальные стандарты» и т.п. - все это звенья одной цепи новой политики в образовании, отражающей новое, современное понимание регулирования образования, рассматривающей образовательное учреждение как *активный субъект* в процессе *развития*.

Определить действительно *минимальное* содержание методически и политически крайне важно. Дискуссии на эту тему, проводимые в нашей стране, опираются более на аргументы здравого смысла, чем на конкретные исследования, которых явно недостаточно. Поэтому имеет смысл, и более того, кажется необходимым ввиду отсутствия таких исследований в нашей стране изучить опыт разработки ядрового куррикулума в США и других странах, в которых такие исследования проводились и есть уже опыт использования минимальных учебных планов (ядровых куррикулумов) в течение десятков лет. Это могло бы дать реальные ориентиры в ответе на вопрос, какой объём можно считать минимумом содержания. Это крайне важно для принятия конкретных решений при разработке Базисных учебных планов, если образовательная политика формулируется как программа модернизации образования [18].

Изучая работы как отечественных, так и западных ученых в исследуемой области, нельзя не заметить существующей корреляционной зависимости между понятиями «профессиональная компетентность» и «компетенция».

В словарях и научной литературе само понятие «компетенция» трактуется по-разному:

- [лат. «competentia»] «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [69, с. 550];
- «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [51, с. 282];
- [от лат. «competo»] – «добиваюсь; соответствую, подхожу; 1. круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2. знания, опыт в той или иной области» [50, с. 79];

По мнению некоторых исследователей, профессиональная компетентность интегрирует в себе целый комплекс компетенций – аспектов профессиональной деятельности, от которых непосредственно зависит конечный результат и по которым судят о компетентности педагога в целом.

Некоторые авторы в психолого-педагогической литературе не разводят понятия «компетентность» и «компетенция».

М.М. Шалашова считает, что широко используемые в современной педагогической литературе понятия «компетентность» и «компетенция» являются взаимодополняющими и существуют самостоятельно, но их отличительные признаки не обозначены четко, что приводит иногда к рассмотрению их как синонимичных [75].

Как отмечает А.В. Хуторской, компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [72].

Компетенция - совокупность качеств личности, а также профессиональных знаний, умений и навыков [57].

Согласно точке зрения В.А. Метаевой, понятия «компетентность» и «компетенция» являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными: компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [43].

Схожее определение приводит А.С. Белкин, характеризующий компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [7].

Авторы проекта профессионального стандарта педагогической деятельности считают, что компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Таким образом, компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. При этом компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Аналогичный подход демонстрирует в своих работах В.Н. Введенский, понимая под компетенцией совокупность конкретных функциональных характеристик той или иной профессии, то есть сферу приложения знаний, умений и навыков специалиста. Тогда как «компетентность» - это обладание интериоризованной системой, совокупностью знаний [12].

Подобное разнообразие приведенных выше определений является доказательством того, что существующая проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции.

1.2. Компетентностные модели специалиста современной школы

С целью создания единой теоретико-методологической основы для формирования и развития профессиональной компетентности педагога необходимо более подробно рассмотреть ее сущностные характеристики, а также систему профессиональных компетентностей современного специалиста.

При определении понятия «компетентность» мы уделили внимание степени овладения педагогом нужными умениями и навыками, опыту ведения профессиональной деятельности.

Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации педагога. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством.

Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся.

Большинство исследователей к сущностным характеристикам компетентности относят:

- углубленное знание предмета;
- постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач;
- «представленность» содержательного и процессуального компонентов.

В отличие от традиционных характеристик профессионализма - знаний, умений и навыков - в понятии «компетентность» подчеркиваются такие качества, как:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практико-ориентированная направленность образования;
- соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая и трудовая мобильность.

Как утверждает М.М. Шалашова, компетентность не сводится лишь к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества педагога [75].

В своей концепции Дж. Равен определяет также ведущие *компоненты профессиональной компетентности*, он называет около сорока характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать личностно значимых целей (среди них такие, как вовлечение эмоций в процесс деятельности, готовность и способность обучаться самостоятельно, умение работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство, использовать инновации для достижения целей, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих и т.д.). Дж. Равен отмечает, что их набор меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [61].

Особое внимание отечественные исследователи уделяют коммуникативной компетентности. Согласно высказываниям Т.П. Скрипкиной, Е.А. Тутовой, в основе всей профессиональной компетентности педагога лежит педагогическое общение и от того, насколько компетентно он будет его строить как инициатор этого общения и зависит эффективность его педагогического труда. Изучая проблему педагогического общения и педагогического взаимодействия педагога, авторы выделяют критерии коммуникативной компетентности педагога. Эти критерии взаимосвязаны с системой доверительных отношений педагога. На основе выявленных взаимосвязей построена эмпирическая модель коммуникативной компетентности, в основе которой лежит уровень выраженности доверия к себе и уровень выраженности доверия к другим у учителей. Анализируя приведенную модель, становится совершенно очевидным тот факт, что своеобразие коммуникативного поведения педагога зависит от особенностей деформированности доверительных отношений у того или иного педагога, и именно эту особенность, по мнению авторов, необходимо корректировать с целью повышения профессионально-коммуникативной компетентности педагогов [65].

Современные исследования, посвященные профессиональной компетентности, все чаще апеллируют к феномену рефлексии, вводя понятие ***рефлексивная компетентность***.

Профессиональная рефлексия занимает особое место в формировании и развитии профессионализма педагога. Имея непосредственное отношение к профессиональной деятельности педагога, под рефлексией И.Н. Семенов подразумевает процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику.

Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Она помогает сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

В.А. Метаева отмечает, что развитие рефлексии необходимо начинать с самого начала профессиональной деятельности, так как по отношению ко всем другим компонентам профессиональной компетентности рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень ее сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные компоненты профессиональной компетентности для эффективной реализации профессиональной деятельности.

В.А. Метаева рассматривает ***рефлексивную компетентность*** как одну из ведущих компетентностей.

В ряде работ российских ученых профессиональная компетентность раскрывается через понятия «способности» и «умения». Так, в классификации Ю.И. Калиновского особого внимания заслуживает компетентность, названная ***исследовательской*** и включающая:

а) рефлексивную способность к обнаружению и постановке проблем, способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации;

б) умения рефлексировать: основания собственной деятельности (ценностные, мировоззренческие, профессионально-позиционные); средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и их адекватность складывающейся ситуации и выдвигаемой цели; затруднения в деятельности как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить замысел и реализацию; выделять основные тенденции и процессы в исследуемой ситуации; выделять скрытые и явные причины сложившейся ситуации; прогнозировать на основе экстраполяции будущее положение дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала; осуществлять перспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем и конкретном коллективе.

Наиболее ярко рефлексия представлена именно в педагогической и в психолого-педагогической деятельности, в особенности, если специалист работает в условиях инноваций, когда личностное развитие обучающегося становится доминирующей ценностью, что имеет непосредственное отношение к нынешнему положению дел в системе образования.

На основании сказанного можно сделать вывод об особой актуальности рефлексивной компетентности в описании образа современного педагога, который нацелен на перспективность в работе, открыт к динамическому обогащению новыми знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов.

Конкретизировать характеристику профессиональной компетентности помогают модели профессионально значимых качеств личности. Именно в акмеологии сформировалось понятие рефлексивной компетентности, которая рассматривается с методологических оснований (О.С. Анисимов) и с позиций рефлексивной психологии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) как

метакомпетентность, за счет знания и владения механизмом рефлексии способствующая адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности.

В современной психологии рефлексивная компетентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия; коммуникативной, основанной на представлениях о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я»; интеллектуальной, которая оперирует знаниями об объекте и способах действия с ним. Рефлексивная компетентность, по определению С.Ю. Степанова, это «профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» [43].

Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетентности с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии, то есть на ее акмеологический характер.

Акмеологическое значение рефлексивной компетентности для профессионала состоит еще и в том, что способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет формировать собственные ценности и принципы, определять стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивная компетентность – акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности.

Необходимо также отметить, что профессиональная компетентность как многофакторное явление включает в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях,

ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

В научной литературе существует множество различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетентности педагога.

Согласно точке зрения Г.М. Коджаспировой, профессиональная компетентность педагога включает в себя группы педагогических умений, которыми должен обладать педагог. Так, Г.М. Коджаспирова выделяет десять групп умений [25].

Однако такой подход не представляется нам целесообразным, так как профессиональная компетентность не должна сужаться только до умения.

Наряду с описаниями отдельных видов компетентностей, ведущими отечественными учеными разработаны модели профессиональной компетентности современного педагога.

По мнению Н.В. Кузьминой, существуют:

- **Специальная** компетентность – глубокие знания, квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;
- **Методическая** компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся – владение различными методами обучения, знание психологических механизмов усвоения;
- **Психолого-педагогическая** (или **социально-психологическая**) компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;
- **Дифференциально-психологическая** компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, обучающимися;

- **Аутопсихологическая** компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования.

Модель Н.В. Кузьминой, а именно пять приведенных выше функциональных элементов педагогической деятельности требуют безусловной опоры на процедуру рефлексии. Таким образом, модель включает рефлексия как самостоятельный элемент; при этом другие элементы требуют знаний механизмов рефлексии. Это означает, что последняя, с одной стороны, является системообразующим фактором формирования профессиональной компетентности и, с другой, входит в ее структуру.

Е.В. Коточитова является автором иерархической модели *педагогической* компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для «вырастания» следующих компонентов. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: *знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую*. Подчеркивается особая значимость *принципа последовательности*, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. «Вырванный» из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

В.Н. Введенский выделяет:

- **Коммуникативную** компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию людей «гладкой»;

- **Информационную** компетентность, которая включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся, об опыте работы других педагогов;
- **Регулятивную** компетентность педагога, которая предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия. Главными определяющими факторами деятельности являются нравственные ценности.
- **Интеллектуально-педагогическую** компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость, критичность мышления.
- **Операциональную** компетентность. В.Н. Введенский считает, что данная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, экспертные, навыки педагогической импровизации [12].

Особый интерес вызывает модель профессиональной компетентности А.К. Марковой. Согласно мнению автора, доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность учителя, структура которой включает: мотивацию (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические особенности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности), интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

В своей модели А.К. Маркова выделяет четыре *вида профессиональной компетентности*:

1. Специальная или деятельностьная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

2. Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

3. Личностная профессиональная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. Сюда же относят способность педагога *планировать* свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профессиональная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Как отмечает А.К. Маркова, в последнее время уместно говорить еще об одном виде компетентности – «экстремальной профессиональной компетентности», когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях. Люди, владеющие этими и близкими психологическими качествами, более чем другие готовы к смене профессий, к переучиванию, им меньше угрожает безработица.

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Как утверждает автор, приведенные виды компетентности могут не совпадать в одном, человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую - социальную, личностную.

Выделяют некоторые общие виды компетентности, необходимые для человека независимо от профессии. Это некоторые ядерные профессионально важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А.К.Маркова называет способность *самостоятельно* приобретать новые знания и умения, а также *использовать* их в практической деятельности.

Можно сказать, что каждый из описанных выше видов компетентности включает в себя такие общие межпрофессиональные компоненты:

- специальная компетентность – способность к планированию производственных процессов, умения работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки;
- личностная компетентность – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- индивидуальная компетентность – мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм [40].

Кроме описанных межпрофессиональных компонентов выделяют также следующие составляющие профессиональной компетентности:

- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания – *гносеологический компонент*;
- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения – *деятельностный компонент*;
- профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии – *ценностно-смысловой компонент*;

- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями - *личностный компонент*.

Следовательно, к показателям гносеологического компонента можно отнести: знания теоретических и методологических основ предметной области образования; знание психолого-педагогических основ современного образования (в том числе нормативных документов); знание требований, предъявляемых к современному педагогу; широта и глубина дополнительных знаний.

Показателями деятельностного компонента являются гностические, аналитические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные умения.

Сущность ценностно-смыслового компонента определяют такие показатели как: ценностное отношение к профессии; ценностное отношение к событиям, людям, к самому себе – образу «Я – учитель исследователь».

В свою очередь, личностный компонент характеризуется готовностью к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту. Данные характеристики позволяют выделить уровни проявления критериев профессиональной компетентности педагога: высокий, средний и низкий.

Все описанные выше характеристики профессиональной компетентности нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Рассмотрев модели профессиональной компетентности современного педагога, необходимо рассмотреть также типы «компетенции».

И.Л. Пересторонина указывает на то, что профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций. Она выделяет:

- *социально-психологическую компетенцию*, связанную с готовностью к решению профессиональных задач;
- *коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенцию*;
- *общепедагогическую профессиональную компетенцию* (психолого-педагогическую и методическую);
- *предметную компетенцию* в сфере учительской специальности;
- *профессиональную самореализацию* [57].

Л. Абдалина выделяет также:

- *организационную компетенцию*, которая отражает владение педагогом технологиями целедостижения в коллективе;
- *рефлексивно-исследовательскую компетенцию*, которая отражает владение педагогом технологиями сбора информации и принятия решений;
- *акмеологическую компетенцию*, которая отражает владение педагогом технологиями саморазвития и обеспечения профессионального роста [1].

Несколько иной подход демонстрируют авторы проекта профессионального стандарта педагогической деятельности (Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков), рассматривая содержание профессиональной компетентности с позиций психологической теории деятельности, а точнее с позиций психологической функциональной системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности. Модель психологической функциональной системы деятельности выбрана учеными в качестве теоретической основы перехода к малопараметрической модели. Так как при разработке профессионального стандарта одна из наиболее сложных проблем заключалась в том, чтобы от больших перечней функциональных задач и компетентностей перейти к малопараметрической модели. Достаточно отметить, что в эмпирическом исследовании учеными

были выделены по различным категориям респондентов перечни функциональных задач и компетенций, насчитывающие до 63 качеств.

Таким образом, требования к компетентности педагога определяются именно функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности. Иными словами, для реализации определенных функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог должен обладать определенной компетентностью.

На этой основе предложена модель профессионального стандарта, включающая систему компетенций. Причем доминирующими в данной системе являются компетенции целеполагания: предметного и личностного.

Следовательно, модель включает в себя:

- компетенции, обеспечивающие мотивацию поведения и учебной деятельности;
- компетенции, обеспечивающие раскрытие личностного смысла учения;
- компетенции в понимании ученика;
- компетенции в предмете преподавания и методах;
- компетенции в принятии решений;
- компетенции в разработке программ деятельности;
- компетенции организации учебной деятельности;
- компетенции организации информационной основы деятельности;
- компетенции обеспечения понимания учебной задачи и способа деятельности;
- компетенции оценивания.

Выделенным компетенциям деятельности, по мнению авторов, соответствуют следующие компетентности педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- компетентность в целеполагании учебной деятельности;

- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);
- компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- компетентность в разработке программ деятельности и поведения;
- компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
 - компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
 - компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
 - компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Ученые акцентируют внимание на том, что представленный макет профессионального стандарта может конкретизироваться по уровням образования в соответствии с возрастными особенностями ученика, типом и видом учебного заведения, особенностями педагогической теории, лежащей в основе организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

И совершенно очевидно, что составляющие профессиональной компетентности педагога могут быть обнаружены в таких областях профессиональной деятельности, как обучение, предупреждение и разрешение конфликтов, общение, проведение мероприятий, анализ проблем и повышение уровня квалификации.

Педагог, обладающий перечисленными качествами, грамотно учит, конструктивно предотвращает и разрешает конфликтные ситуации, четко и ясно передает информацию, эффективно проводит педагогические исследования и постоянно учится.

Кроме того, в проекте приводится также развернутая характеристика базовых компетентностей педагога с указанием их качественных показателей оценки. В результате выделенные функциональные задачи, которые разрешаются в педагогической деятельности, и соответствующие компетентности педагога сведены в шесть групп, соответствующих компонентам функциональной системы деятельности. Каждая группа содержит от двух до шести компетентностей.

Таким образом, первая группа базовых компетентностей педагога, характеризующая его личностные качества, включает в себя:

- веру в силы и возможности обучающихся;
- интерес к внутреннему миру обучающихся;
- открытость к принятию других позиций, точек зрения (не идеологизированное мышление педагога);
- общую культуру;
- эмоциональную устойчивость;
- позитивную направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе.

Во второй группе представлены компетентности в целеполагании учебной деятельности:

- умение перевести тему урока в педагогическую задачу;
- умение ставить педагогические цели задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Мотивация учебной деятельности обеспечивается:

- умением обеспечить успех в деятельности;
- компетентностью в педагогическом оценивании;
- умением превращать учебную задачу в личностно значимую.

Следующая группа включает базовые компетентности, являющиеся основой информационной компетентности:

- компетентность в предмете преподавания;

- компетентность в методах преподавания;
- компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и ученических коллективов);
- умение вести самостоятельный поиск информации.

Основу компетентности в разработке программ деятельности и поведения составляют:

- умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты;
- умение принимать решения в различных педагогических ситуациях.

В последнюю группу входят базовые компетентности педагога, раскрывающие сущность компетенций организации учебной деятельности:

- компетентность в установлении субъект-субъектных отношений;
- компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности;
- компетентность в педагогическом оценивании;
- компетентность в организации информационной основы деятельности обучающегося;
- компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса;
- компетентность в способах умственной деятельности.

Для каждой компетентности выделены оценочные параметры, общее число которых составляет 96.

Как отмечают сами авторы, в предложенной модели стандарта отдельные параметры входят в различные компетентности, например, компетентность педагогического оценивания входит как составной компонент в компетенцию мотивации академической активности и т.д. Этот факт является следствием неаддитивного характера профессиональных компетентностей [35].

Можно еще приводить множество характеристик профессиональной компетентности современного педагога, и все они, по мнению их авторов, будут «ключевыми», «базовыми», «доминирующими». Во всех перечисленных

компетентностях виден образ педагога, который сегодня «и швец, и жнец, и на дуде игрец». Сегодня же особую актуальность приобретает не столько создание модели современного педагога, сколько создание модели условий, в которых такой педагог имел бы возможность успешно и непрерывно развиваться.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональная компетентность не является статичной, это не набор неких «застывших» компетенций. Она как динамичная система обнаруживает тенденцию к развитию, которое не исчерпывается схемой «больше - меньше», а характеризуется в первую очередь наличием качественных новообразований. В качестве таковых могут быть взяты условно обозначенные уровни сформированности профессиональной компетентности:

1. Бессознательная некомпетентность – у человека нет необходимых знаний, умений, навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о требованиях к таковым для успешной деятельности. Эта стадия характеризуется следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не знаю». Когда человек осознает недостаток знаний, умений, навыков, необходимых для данной деятельности, он переходит на вторую стадию.

2. Сознательная некомпетентность – человек осознает, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два исхода:

а) конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности);

б) деструктивный (форма социальной пассивности).

Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности и др., которые мешают дальнейшему профессиональному

обучению. Для второй стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта: «Я знаю, что я не знаю».

3. *Сознательная компетентность* – человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме «Я знаю, что я знаю».

4. *Бессознательная компетентность* – профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства. Однако именно для этой стадии велика опасность профессиональной деформации [17].

Переход с одного уровня компетентности на другой связан с проблемой профессионального и личностного самоопределения педагога. Другими словами: переход на более высокую ступень невозможен без осознания того, в чем ты еще некомпетентен.

В свою очередь формирование или развитие любой конкретной компетентности следует рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса становления профессиональной компетентности педагога, где целенаправленное изменение внутренней структуры профессионально-педагогической компетентности и внешних форм ее проявления приводит к возникновению новых качественных состояний, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс, то есть внутренне необходимое движение, «самодвижение» педагога от наличного уровня профессиональной компетентности до более высокого в соответствии с этапами данного процесса. Учитывая, что профессионально-педагогическая компетентность не развивается сама по себе, а требует специально организованной деятельности, необходимо решить задачу построения модели данного процесса, разработки механизмов и алгоритмов ее функционирования, средств и способов

организации и учебно-методического обеспечения. Внешним по отношению к этому процессу может быть создание, функционирование и развитие своеобразных *образовательных сред выращивания компетентного педагога*.

Учитывая вышесказанное, становится очевидной необходимость дальнейшего преобразования как системы образования, так и системы повышения квалификации, которое позволит разрешить назревшие проблемы, преодолеть трудности, закрепить успехи.

В меньшей степени разработана модель профессиональной компетентности педагога-психолога. При этом следует учитывать, что профессиональная компетентность специалиста – это сложная единая система внутренних психических состояний и свойств личности: готовности к профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия. Эта система не поддается прямому наблюдению, а проявляется косвенно в процессе и результате профессиональной деятельности. Как отмечает Н.В. Матяш, профессиональная компетентность педагога-психолога – явление многогранное. Она определяется профессиональными базовыми знаниями и умениями, ценностными ориентациями, мотивами деятельности психолога, пониманием себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [41].

Профессиональную компетентность психолога целесообразно соотносить с деятельностью, которая побуждает к личностному развитию и самосовершенствованию.

ГЛАВА 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

2.1. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты третьего поколения

На современном этапе модернизации профессионального образования, когда осуществляется переход к его компетентностной ориентации, особую актуальность приобрел комплекс вопросов, связанных с управлением качеством образования. Требования современного рынка труда, заданные им нормы качества подготовки специалиста и основанная на ней оценка достигнутого уровня предопределили необходимость разработки соответствующих образовательных стандартов.

Впервые понятие «стандарт» (дословно «знамя короля») в системе образования было введено в 1860 г. в Англии в связи с законом, связывающим размер бюджетирования школ с результатами обучения. Уже в то время были сформулированы разные степени освоения базовых умений в чтении, письме и счете, позволяющие определить уровень, который достигают учащиеся той или иной школы, выполняя проверочные задания. Правда, этот закон был вскоре отменён из-за его педагогической неэффективности. Однако понятие «стандарты» осталось и играет в образовательной политике Англии до сих пор важную роль, а попытки регулировать, связывая поощрения и санкции с результатами обучения, сегодня возрождаются снова, хотя оценка влияния такого способа регулирования на систему крайне неоднозначна.

С конца 80-х годов правительство М. Тэтчер начинает проводить реформы, ориентированные на управление через отслеживание результата. В связи с этим в Англии начинается разработка национальных учебных планов; систематически измеряются результаты путем тестирования. Возникшие в связи с этой реформой документы могут рассматриваться как стандарты в современном смысле, хотя слово «стандарт» в Англии чаще всего употребляется для обозначения реального уровня достижений учащихся, а не как нормативный документ. Когда пишут, что «стандарты обучения падают» или

что «нужно повысить стандарты обучения», это означает, что уровень достижений учащихся понижается и его нужно повысить. В этом значении слово «стандарт» используется только в Англии, в то время как в интернациональном контексте под стандартами понимают различного рода *нормативные ожидания* [18].

Сегодня под термином «стандарт» чаще всего имеют в виду норму результата. В этом случае также возможны разные способы формулировки. Результаты могут формулироваться:

- на уровне общих целей и ценностей образования;
- на уровне компетентностей, связанных с определённой предметной областью;
- на уровне учебных целей и содержания обучения (стандарты содержания);
- на уровне показателей, поддающихся измерению при помощи тестовых заданий. При этом определяется какое-то граничное значение на соответствующей шкале. В этом случае говорят о стандартах уровня достижений.

Кроме того, имеет значение, какой уровень определяется как нормативная цель:

- базальный, который может (должен) достигаться (почти) всеми учащимися (90%) (минимальный стандарт);
- средний, рассчитанный на основную массу учащихся, на «среднего ученика» (средний, или регулярный, стандарт);
- стандарт, определяющий высший уровень достижений «идеального ученика» (максимальный стандарт). Его могут достичь примерно 10% учащихся.

На сегодняшний момент в России вступил в силу закон о двухуровневой системе высшего образования: степень бакалавра соответствует первому уровню высшего образования, магистра - второму. В Федеральном законе «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»,

принятом Государственной Думой 11 октября 2007 года и одобренном Советом Федерации 17 октября 2007 года эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию.

Рассматривая специфику образовательных стандартов третьего поколения, необходимо отметить, что они:

- имеют выраженный компетентностный характер;
- характеризуются общностью фундаментальных основ образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра;
- несут обоснованные требования к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);
- характеризуются отсутствием компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ;
- устанавливают новые формы исчисления трудоемкости учебных занятий в виде зачетных единиц вместо часовых эквивалентов.

А.С. Дружилов выделяет внутренние и внешние причины перехода России на двухуровневую систему [16].

Внутренние факторы свидетельствуют, с одной стороны, о росте востребованности населением высшего образования, с другой - о низкой эффективности использования дипломированных специалистов.

По сути, люди, получившие диплом о высшем профессиональном образовании и квалификацию специалиста, занимают трудовые посты, не требующие такого образования и квалификации. В то же время отмечается, что «перспективные работодатели в современных условиях более не нуждаются во всех случаях в выпускниках университетов, обладающих фундаментальным знанием. Требуется другое: способность динамично перенастраиваться на

другие программы, владение некими базовыми умениями, обладание общим уровнем культуры,

Внешним фактором, стимулирующим переход к двухуровневой системе, стало вступление страны в Болонский процесс. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к совместимости систем высшего образования в странах Европы. Россия, присоединившись к Болонской декларации в 2003 г., обязалась до 2010 г. воплотить в жизнь ее основные принципы.

Переход современного отечественного высшего образования на ФГОС III поколения обусловлено следующими проблемами:

1) установления такой структуры квалификации (степеней), которая в максимальной мере согласуется с тенденциями в европейской системе и динамикой развития данного направления (специальности) в отечественном и мировом контекстах (переменными квалификационными навыками, т.е. теми типами работ, которые будет предлагать экономика в будущем, а также быстрорастущими профессиями).

2) обоснования областей профессиональной деятельности выпускников, объектов этой деятельности, ее видов, задач (дифференцированных по уровневым характеристикам высшего образования, а также учитывающих специфику образовательных программ, реализуемых в секторе так называемых классических университетов) с позиций повышения трудоустраиваемости выпускников вузов.

3) проектирования образовательных целей, т.е. целей воспитания и обучения.

Приступая к введению новой для нас многоуровневой системы высшего образования, важно понимать, что же она собой представляет и как построена в странах, для которых является традиционной. Для россиян непривычны новые наименования выпускников вузов, поэтому разберемся в их происхождении и современном использовании.

Бакалавр - это первая академическая степень, или квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Термин «академическая степень» используется в данном случае для обозначения приверженности к установленным традициям (академизму), свойственным европейской системе образования.

Заслуживают внимания две версии, объясняющие происхождение обозначения указанного уровня квалификации. Согласно первой, слово бакалавр имеет европейское происхождение и связано с латинским словом «baccalarius», первоначальное значение которого - «подвассал», т.е. подчиненное, зависимое лицо.

По второй версии, которую выдвинул академик РАН И.М. Стеблин-Каменский, происхождение слова «бакалавр» имеет арабские корни и изначально связано с образовательным процессом. Согласно этой версии, первые университеты возникли в мусульманских странах, а затем по их подобию стали появляться на юге Европы - в Италии, Испании, и преподавание там велось по арабским образцам. Учитель «наговаривал» свою науку ученикам, а они подробно записывали. Затем учитель тщательно проверял, что они усвоили, и в конце манускрипта ставил свою подпись (по-арабски): «бахакк-ур-авийа», что означало «по праву передачи». Если все было записано правильно, то ученик получал право передавать эту науку дальше. Таким образом, бакалавр - это тот, кто, получив соответствующий диплом, получал право обучать другого.

Составители закона о введении двухуровневой системы высшего образования предполагают, что бакалавриат за 4 года подготовит студента к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере.

Магистр - вторая (высшая) академическая степень, начальная ученая степень, приобретаемая студентом после окончания магистратуры [16].

Подготовка на первом уровне будет проходить по небольшому числу базовых направлений, а углубленная специализация - осуществляться в

магистратуре, направленной на подготовку лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность.

В общем, подготовка бакалавра и магистра отличается набором компетенций, но главным образом - степенью подготовленности к выполнению определенных функций. Бакалавр имеет базовую подготовку по данному направлению. В магистерской подготовке которая осуществляется на базе бакалавриата, задается набор общенаучных и профессиональных компетенций. Магистр получает образование более высокого качества и по сравнению с бакалавром приобретает дополнительные возможности в своей профессиональной деятельности: самостоятельно вести проекты, принимать нестандартные решения, заниматься научной и инновационной деятельностью.

Таким образом, предполагается, что бакалавр по окончании учебы будет способен к профессиональной деятельности на тактическом уровне, а магистр - на стратегическом.

Структурной особенностью принятого Минобрнауки Российской Федерации образовательного стандарта третьего поколения является его деление на базовую и вариативную части [30] в различной пропорции по ступеням обучения и циклам дисциплин. Введение вариативной части (до 50% - у бакалавров, 70% - у магистров, 30% - у специалистов) дает свободу вузам в формировании у выпускников компетенций, востребованных на рынке труда, повышает качество результатов обучения.

В этом контексте, разработчиками образовательных стандартов III поколения дается рекомендация в составлении основных образовательных программ, заключающаяся в том, что желательным условием является избегание стиля жестких административных предписаний при ее составлении. Это позволяет вузу адаптировать образовательный процесс к конкретным технологиям, запросам экономики и социальной сферы. Весьма важным представляется требование о ежегодном обновлении программ с установкой на безусловный приоритет систематического совершенствования.

При разработке основных образовательных программ следует учитывать следующие вопросы:

- идентифицированы ли цели всех заинтересованных сторон (например, государства, общества, студентов, профессиональных сообществ, академического персонала)?
- обеспечена ли совместимость образовательных целей с миссией вуза?
- соответствуют ли результаты образования образовательным целям?
- в какой мере содержание образовательной программы будет содействовать достижению запланированных результатов?
- насколько технологичным будет соответствующий учебный план?
- как программа сбалансирована по отношению к содержанию, зачетным единицам, модулям, результатам, методам преподавания, обучения и оценивания, формам получения образования и образовательным технологиям; материальному, кадровому, методическому обеспечению?
- каким образом предусмотрено участие партнеров вуза в достижении программных результатов?
- предусмотрены ли механизмы систематического обновления и периодического пересмотра образовательных целей, результатов, образовательного процесса, условий реализации, форм партнерства?
- каковы формы и способы поддержки студентов в их учебной деятельности?

Такие требования к программам призваны стимулировать освоение новых форм поддержки студентов, прогрессивное развитие профессорско-преподавательского состава в направлении овладения новыми методами, образовательными технологиями, организационными формами, оценочными средствами, отвечающими ориентированному на студента образовательному процессу.

Основная образовательная программа подготовки в учреждениях высшего профессионального образования предусматривает изучение следующих *учебных циклов*:

- гуманитарный, социальный и экономический циклы;

- естественнонаучный цикл;
- профессиональный цикл;
- и разделов:
- учебная и производственная практики и/или научно-исследовательская работа;
- итоговая государственная аттестация

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную, устанавливаемую вузом.

Образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают и утверждают основную образовательную программу бакалавра, которая включает в себя: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Рассматривая требования образовательных стандартов третьего поколения к формированию профессиональной компетентности выпускников, необходимо акцентировать внимание на терминологической определенности основных понятий:

- *Результаты образования:* демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования (курса, модуля, учебной дисциплины и др.) и измеряемые знания, умения, навыки, которые выражаются с помощью («на языке») компетенций [8].
- *Компетенция:* динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [8].
- *Основная образовательная программа:* системно организованный комплекс учебно-методических документов разного уровня, регламентирующий цели,

ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по заданному направлению (специальности) подготовки [5].

- *Модуль*: комплекс учебных занятий, отличающийся содержательным оценочным, технологическим и временным единством, имеющим как дисциплинарный, так и междисциплинарный характер [60].
- *Профиль*: совокупность основных черт какой-либо профессии (направления, специальности) высшего образования, определяющих конкретную направленность образовательной программы.
- *Зачетная единица*: способ исчисления учебной нагрузки (трудоемкости), необходимой для достижения целей, результатов и компетенций, определенных образовательной программой.

Используемые понятия в терминологическом пространстве стандартов с точки зрения разработчиков должны быть суждениями о наиболее общих и одновременно существенных отличительных признаках явления (объекта) и соотноситься с принятыми или используемыми в международной педагогической теории и практике.

2.2. Профессиональная компетентность педагога-психолога как условие его конкурентоспособности на рынке труда

Характеризуя современную ситуацию на рынке труда, многие исследователи в области экономики отмечают: «в современном мире движущая сила экономики - конкуренция - все больше сводится к конкуренции знаний... главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с развитием ее человеческого потенциала, которое во многом определяется состоянием системы образования» [76, с. 63].

Действительно, задача подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности,

выдвигается в качестве приоритетной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

В этом ракурсе возникает спектр вопросов проблемного характера. Так что же такое конкурентоспособность? Какие специалисты более востребованы? Какие личностные качества более предпочтительны?

На основе теоретического анализа научной литературы можно сделать вывод, что понимание конкурентноспособности в теории менеджмента, экономики и социологии кардинальным образом отличается от психологических трактовок этого понятия.

Так, Ю. Рубин, автор работ по профессиональному бизнесу трактует конкуренцию как *взаимодействие заинтересованных сторон рынка, каждая из которых претендует на относительно лучшие условия реализации своих интересов и относительно большую выгоду*. Данное взаимодействие имеет двусторонний характер. Оно включает виды, методы, направления, формы, стратегии, модели как воздействия на соперников, так и противодействия тем же соперникам, претендующим на обеспечение наилучших условий реализации собственных интересов [63].

Р.А. Фахрутдинов в учебнике по менеджменту определяет конкуренцию как состязательность, соперничество, напряженную борьбу юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров. «Конкурентоспособность» определяется автором как «свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке» [61, с. 573].

Как считает Л.М. Митина, в отличие от принятого в экономических дисциплинах понимания конкурентоспособности как соперничества, приоритета, успешности, занятия лидерской позиции и т. п., связанного в большей степени с целью самого бизнеса - получения прибыли, в психологии под конкурентноспособностью понимается способность максимального

расширения собственных возможностей с целью реализации себя как личности, профессионального, социального, нравственного развития [44].

Конкурентоспособную личность Л.М. Митина рассматривает как систему, реализующуюся посредством внешних и внутренних условий, как систему, носящую динамический характер. По мнению этого автора, *«развитие конкурентоспособной личности - это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях»* [44, с. 28].

Путь конкурентоспособной личности в профессии характеризуется как конструктивный и реализуемый посредством модели профессионального развития, где «осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития человека является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой» [37, с. 11].

В этом плане, конкурентоспособность можно рассматривать как неотъемлемый компонент личности, определяющий способность к самореализации.

В этом контексте понятие «самореализации» следует отличать от понятия «самоактуализация», имеющего иное смысловое наполнение. Так Л.А. Коростылева выразила мнение, что различие в терминах «самореализация» и «самоактуализация» связано с разными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности [31].

В этом смысле термин «самоактуализация» акцентирует внимание на процессы, происходящие в большей степени как бы во внутреннем плане

личности, то есть это процесс развития своих способностей, своего потенциала как личностного, так и интеллектуального.

Самореализация - это процесс внешнего плана, достижение успеха, то есть положительного результата деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества. В этом плане успешность личности и выступает формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает оценку со стороны общества в форме одобрения или признания.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что конкурентоспособная личность, способная найти и реализовать себя на современном рынке труда - это не только профессионально успешная личность, но и личность, способная не только к лидерству, но и к наивысшему качеству профессионально-творческой деятельности на основе максимальной профессионально-творческой самореализации.

Конкурентоспособность характеризуется рядом *личностных черт*. Многочисленные исследования, проведенные Л.М. Митиной и сотрудниками лаборатории профессионального развития личности за период 1990-2000 гг., позволили определить, что «фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации» [45, с. 29].

Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональной деятельности являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность, эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость.

Направленность как интегральная характеристика конкурентоспособной личности в любой профессиональной сфере рассматривается как система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении.

В условиях конкуренции на современном рынке труда так же определяется квалификацией работника. Требование к квалификации работника сегодня

приобретает новый характер. Теперь ценится не тот работник, чья квалификация соответствует требованиям рабочего места, а тот, кто в силу своих профессиональных особенностей способен «перекрывать» данные требования. Непрерывное появление новых технологий и быстрые темпы устаревания старых предъявляют высокие требования к динамике рабочего места. В результате на смену понятию «квалификация» все увереннее приходит понятие «компетентность».

Говоря о чертах личности, обеспечивающих ее конкурентоспособность, Л.М. Митина отмечает такое качество, как доминантность в значении «влияние», имеющее в своей основе систему психологических, неформально-организационных связей и помогающее профессионалу более эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, подчиненными. Это качество она относит к *коммуникативной компетентности*.

Третьей интегральной характеристике конкурентоспособной личности - *гибкости*, которая представляет собой гармоничное сочетание трех взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга личностных качеств: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкости. По мнению Л.М. Митиной, гибкость - это разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных), так и во внутренних (психических) формах активности [44].

Как интегральная составляющая личности конкурентоспособность характеризуется следующими параметрами:

- 1) способностями - четкостью целей и ценностных ориентации, творческим отношением к делу, психологической пластичностью, независимостью;
- 2) чертами характера - трудолюбием, стремлением к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту;
- 3) состоянием - конгруэнтностью, стрессоустойчивостью, стеничностью.

Способность предвосхищать полезный результат, обеспечивающая целостность и направленность поведения субъекта, то есть постановка четких целей, определяется умением планировать, оценивать и вносить коррективы в

результаты планируемой деятельности, наличием мотива достижения успеха и мотивации профессиональной деятельности.

Четкость ценностных ориентаций - это *способность дифференцировать объекты реальной действительности по их значимости*. Выработка ценностей и смыслов определяется: способностью оценивать свои возможности и осознавать себя индивидуальностью; умением направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок и т.п. в оптимистический ракурс; педагогической эрудицией — запасом современных знаний, гибко применяемых при решении педагогических задач; педагогическим прогнозированием - умением предвосхищать ситуацию до ее завершения; педагогической направленностью, определяющей содержательную сторону ценностных ориентаций.

Творческое отношение к делу определяется *способностью к активноположительному взаимодействию с действительностью* и развитием творческой индивидуальности, представленной *интеллектуальной и мотивационной* сферами психики, включающими мотивационную готовность, рефлексию и креативность мышления. *Способность субъекта изменять намеченную программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки* (психологическая пластичность), можно формировать, акцентируя внимание на развитии интеллектуальной сферы (способности анализировать, проявлять креативность, критичность, системность, мобильность, оперативность), эмоциональной сферы (умения управлять своим эмоциональным состоянием и адекватно реагировать на изменяющиеся объекты эмоций), мотивационной сферы (гибкой системы профессиональных мотивов).

Независимость и соответствующая ей *способность самостоятельной выработки и отстаивания собственной позиции* включает в себя: адекватную самооценку и наличие низкого уровня социальной тревоги; умение преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершенствовании целенаправленной деятельности; коммуникативные умения; осознанность

выбора, свободу мыслей и мнений; позитивную «Я-концепцию», включающую позитивное восприятие себя и удовлетворенность своей профессией.

Способность к риску, то есть к *соответствующему действию в ситуации выбора при неопределенности исхода событий*, детерминируется высоким уровнем развития педагогической интуиции, педагогической импровизации, педагогических зоркости и слуха, педагогической наблюдательности, педагогического предвидения, педагогической находчивости - качеств, развитие которых позволяет идти на мотивированный, оправданный риск, диктуемый различными педагогическими ситуациями.

Способность быть лидером, принимать ответственные решения, организовывать совместную деятельность коллектива, регулировать отношения людей зависит от индивидуально-психологических особенностей личности, в частности, экстра- или интроверсии, творческого мышления, характеризуемого оригинальностью и избирательностью, от коммуникативных умений, позволяющих организовывать и контролировать пространство и время коммуникации.

Важной составляющей конкурентоспособности является толерантность как способность к продуктивному (конструктивному) взаимодействию в ситуации идейной конкуренции, несовпадающих представлений, ценностей, референтных систем (систем оценки достоверности), субъективных реальностей и т.п.

Трудолюбие - положительное отношение личности к процессу трудовой деятельности, которая проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Стремление к непрерывному саморазвитию определяется *развитостью* самосознания, самопознания, самонаблюдения, самовоспитания, самоактуализации (стремления человека к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей).

Потребность в развитии способностей, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности в избранной профессии, реализуется в стремлении к непрерывному профессиональному росту.

Интегрированное состояние личности, характеризующееся согласованностью всех сторон психики, ответственных за социальный опыт и поведенческие реакции, характеризуется как конгруэнтность. Большое значение в ее формировании имеет развитие рефлексивных процессов, способности оценивать свои возможности, осознавать себя индивидуальностью.

Особое значение имеет такая составляющая конкурентоспособности, как стрессоустойчивость, то есть *устойчивое психическое состояние, характеризующееся оптимальным протеканием нервных процессов, эмоциональной стабильностью.* Умение управлять негативными эмоциями позволяет снижать остроту эмоциональной напряженности, способствует созданию эмоционального комфорта и профессионального благополучия.

В общем, анализ работ, посвященных вопросам сущности, содержания, факторов конкурентоспособности, конкретизация и структурирование результатов этих исследований позволили выделить основные черты конкурентоспособности:

- конкурентоспособность представляет собой способность выдержать конкуренцию, противостоять конкурентам, характеризующуюся активной направленностью и успешностью в профессиональной деятельности;
- конкурентоспособность есть одна из характеристик личности: она не может существовать вне личности;
- конкурентоспособность предполагает наличие у специалиста общих и профессиональных специальных знаний, умений, навыков, широкого кругозора. Совершенствование профессионализма специалиста может распространяться как в сторону расширения и углубления имеющихся знаний и навыков, так и в сторону быстрого усвоения новых, необходимых в профессиональной деятельности;

- конкурентоспособность предполагает направленность личности на творческую самореализацию. Субъект реализует на практике свои профессиональные способности, пытаясь соответствовать возлагаемым на него требованиям в связи с его профессиональной деятельностью;
- конкурентоспособность определяет качество услуг, предоставляемых субъектом на рынке труда. Чем выше качество выполняемой работы, тем активнее происходит процесс самореализации;
- конкурентоспособность подразумевает умение ориентироваться в быстро меняющемся экономическом пространстве, адаптироваться, обучаться, развиваться, обладать способностью к саморефлексии;
- конкурентоспособность проявляется в успешной динамике профессиональной деятельности и поведенческой активности в трудовом процессе [28].

Многие исследователи проблемы формирования конкурентоспособности выпускников вузов отмечают, что сегодня эта категория представляет отдельный сегмент на российском рынке труда. Вступая на рынок труда и не имея достаточного профессионального и социального опыта, они оказываются не готовыми к условиям жесткой конкуренции [56]. Да и к самой подготовке конкурентноспособного специалиста современная высшая школа в России далеко еще не готова. Многие из специалистов существующих учебных заведений приобрели практические знания и опыт в устоявшихся условиях старого социального порядка. Они не обучены справляться с быстро меняющимися и нестабильными условиями. Более того, их предыдущая подготовка не позволила им накопить достаточный опыт для существующей ситуации. Соответственно они часто не вызывают доверия со стороны работодателя.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что именно компетентностный подход является доминирующим при определении возможных направлений модернизации профессионального образования в данном направлении (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер,

И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий). Да и само понятие конкурентоспособности специалиста достаточно часто рассматривается в современной психолого-педагогической литературе в одном ряду с понятием «профессиональная компетентность».

Не случайно компетентностный подход является ключевым элементом новизны государственных образовательных стандартов третьего поколения как высшего, так и среднего профессионального образования и является одним из главных принципов проектирования образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки специалистов, отвечающих всем требованиям современного рынка труда.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно-насыщенного пространства.

Рассматривая критерии конкурентоспособности будущего специалиста, нельзя игнорировать тот факт, что понятие компетенций, компетентностей в аспекте образовательного процесса значительно шире конкретных знаний, умений и навыков, так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества, то есть то, что, несомненно, является основным для реализации личности в профессиональной деятельности.

Таким образом, необходимо, чтобы будущий специалист, выходящий из стен вуза, не просто соответствовал нормативным требованиям профессии, но, что самое главное, был готов к:

- построению прогнозов успешности / неуспешности результатов деятельности, своеобразному предвидению развития профессиональных событий при том или ином стечении обстоятельств;
- построению иерархии целей профессиональной деятельности в соответствии с объективно складывающейся профессиональной ситуацией, выделению главного и второстепенного, расстановке смыслов и значений в соответствии с представлениями работодателя;
- распределению своих усилий согласно требованиям реально складывающихся обстоятельств, а не только согласно нормативным предписаниям [37].

В этом контексте, по нашему убеждению, именно личностный рост должен быть задействован в качестве одного из критериев подготовки конкурентноспособных специалистов. Такие личностные качества, как способность делать осмысленный выбор, принимать ответственность за свое существование, доверять другим людям, любить, отстаивать свое мнение и т. д., определяя компетентность профессионала, позволят ему эффективно задействовать в своей практической деятельности весь багаж знаний, навыков и умений, полученных в вузе. Соответственно и содержание образовательного процесса, помимо факторов, опосредующих усвоение общепрофессиональных знаний и навыков, должно отражать условия для личностного роста студента, его идентичности «я - профессионал».

В этом аспекте актуальной является точка зрения Э.Ф. Зеера, отмечающего, что целью образования не должно быть «формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации» [21, с. 45].

Соответственно центральным компонентом подготовки учащихся должен стать процесс актуализации и осмысления знаний, получаемых в ходе

обучения; именно сквозь призму отношения субъекта деятельности к другому человеку необходимо рассматривать компетентность специалиста.

Достаточно удачную модель конкурентноспособного специалиста представил В.И. Андреев, который, выделяя системообразующие признаки - личностные качества, по сути, обозначает дополнительно и необходимые компетенции характеризующие конкурентоспособность выпускника:

1. Мотивационные качества и ценностные ориентации: четкая постановка целей; осознание приоритетов; амбициозность; стремление к лидерству; оптимизм, вера в успех своего дела; глубокий интерес к делу; ориентация на здоровый образ жизни; стремление к качественному конечному продукту своей деятельности.

2. Нравственные качества: ответственность; обязательность; толерантность; способность к временным компромиссам; самостоятельность в условиях нравственного выбора.

3. Гражданские качества: ясность и четкость гражданской позиции; социальная активность; способность отстаивать свои права; демократизм; гражданское мужество; патриотизм; смелость.

4. Интеллектуальные и деловые качества: креативность, творческий подход к делу; профессионализм; системность мышления; критичность мышления; прогностичность мышления.

5. Особенности характера и поведения: способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы; трудолюбие; энергичность; решительность; стрессоустойчивость; способность мобилизоваться; способность не останавливаться на достигнутом; способность к риску; расчетливость; способность доводить до конца начатое дело.

6. Коммуникативные способности: коммуникабельность, адаптивность; умение убеждать; умение вести переговоры; эмпатийность (способность чувствовать собеседника).

7. Организаторские способности: способность создать команду; способность подчинить своей воле других; способность быть лидером;

способность эффективно делегировать свои полномочия; требовательность; умение организовать и мобилизовать коллектив на успешное решение коллективной задачи; умение контролировать и корректировать работу коллектива.

8. «Само»-способности и «само»-процессы: самостоятельность в принятии ответственных решений; способность к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту; способность к самоопределению; способность к самоуправлению; способность к самосовершенствованию; способность к творческой самореализации [2].

Так же, мы считаем, что необходимым условием для адаптации и самореализации в современном мире необходимо развитие адекватного восприятия социальных аспектов окружающей действительности и мобильного реагирования на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, то есть все то, что определяет конкурентоспособность личности.

Таким образом, в этом плане следует осознавать тот факт, что ориентация на подготовку конкурентоспособного работника в любой области труда сводится к обеспечению высокого уровня его профессиональной компетентности (мастерства, квалификации, мобильности), а так же предполагает и его особую социальную подготовку, характеризующую уровень овладения личностью кругом социально-психологических знаний и нравственно-правовых оценочных суждений, позволяющих успешно адаптироваться и активно действовать в том или ином социальном окружении, например, в ситуации официального делового общения, в трудовом коллективе.

Исходя из этого, приоритетная задача современной высшей школы - подготовить образованных специалистов, которые умеют и хотят приспособливаться к изменяющимся условиям рынка, а что еще более важно, уметь конкурировать в условиях меняющихся требований к динамике рабочего места. Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа

взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися. Данный аспект должен, несомненной, найти свое отражение в учебном процессе, его необходимо реализовать в учебных планах, программах, дидактических материалах, методах и средствах обучения.

2.3. Компетентностная модель подготовки педагога-психолога в системе бакалавриата

Современное отечественное высшее образование имеет богатый опыт построения квалификационных моделей специалистов (В.Е. Анисимов, Н.С. Пантина, Н.Г. Печенюк, Е.Э. Смирнова, А.П. Сопиков, Н.Ф. Талызина, Г.И. Хмара и др.), в том числе, вошедших в образовательные стандарты предшествующих поколений. Но в современных условиях развития высшей школы давать в результате образования лишь квалификацию оказывается недостаточным. Необходимо не только обеспечивать уровень профессиональной подготовки, но и характер социального существования в профессиональной жизни. Знания, навыки и умения необходимо дополнить и трансформировать в новое качество развитыми способностями, духовными ценностями и готовностью к различным ситуациям изменений.

Наиболее содержательный подход к модели специалиста отражен в исследовании Н.Г. Неминующего [48]. Он представляет модель специалиста как идеальную систему, сложную, развивающуюся, многокомпонентную, многоуровневую, причем уровни у нее двух родов: структурный и функциональный. Модель специалиста должна носить объективный характер, отражать совокупность знаний, умений и навыков, а также социальных качеств, которые необходимы специалистам будущего.

Для отечественной системы образования переход к системной модели выпускника вуза, отражающей преимущества квалификационного и компетентностного подходов в их единстве, представляется исследователям крайне важным. В связи с этим возникает необходимость уточнения понятия «компетентностная модель выпускника», являющейся результативно-целевой

основой проектирования образовательного процесса вуза в виде модели подготовки.

На сегодняшний момент в научной литературе имеются различные трактовки понятия «модель выпускника».

Их можно сгруппировать следующим образом:

1) с позиции работодателя:

- формальное описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какими качествами обладать (О.И. Мартынюк, И.Н. Медведев, С.В. Панькова, О.И. Соловьева);
- образ готовности выпускника вуза к конкретной профессиональной деятельности и понимание, какими дополнительными компетенциями он должен обладать, чтобы адекватно вписаться в такую деятельность и успешно вести ее (Н.А. Мальцева);

2) с позиции выпускника: результаты высшего профессионального (на уровне бакалавра), углубленного профессионального (на уровне магистра), специального (на уровне специалиста) образования, позволяющего выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования);

3) с позиции вуза:

- связующее звено между квалификационными требованиями (задачами профессиональной деятельности, к решению которых должен быть подготовлен выпускник) и содержанием обучения (Н.Н. Кузьмин);
- целостная норма качества результатов высшего образования и целевая основа образовательной программы по специальности (по направлению подготовки) в вузе (Н.А. Селезнева, Н.М.Золотарева);

4) с позиции рынка труда:

- желательные (идеальные) значения взаимосвязанных компетенций выпускника, обусловленные потребностями общества в сложившейся на рынке труда ситуацией, необходимые для успешного осуществления им профессиональной деятельности (Н.А. Мальцева);
- описание будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости выпускников ко многим контекстам (В.И. Байденко);
- описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций (Н.Н. Кузьмин);

5) с позиции государства: основа государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (в его федеральном и национально-региональном компонентах) [14].

Представленные трактовки понятия «модель выпускника» указывают на то, что, по сути – это сложное системное образование. Будучи искусственной системой, она существенно определяется концептуальной основой, прежде всего задающей смысл понятия «модель выпускника». При этом структура и компоненты такой системы не могут быть застывшими, раз и навсегда заданными. Развитие запросов к профессиональному образованию со стороны динамично развивающегося общества предопределяет необходимость постоянного совершенствования модели выпускника на каждом уровне и в каждом направлении подготовки.

На современном этапе переход от модели подготовки адаптивного поведения, формирующей умения человека «вписаться» в окружающую действительность, к модели профессионального развития, где акцент переносится на становление умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, обусловлен сменой образовательной парадигмы с принципа адаптивности на принцип компетентности. Это предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание,

оценивание, образовательные технологии, т.е. системную перестройку всего процесса вузовской подготовки для получения необходимого результата образования в виде компетенций будущего специалиста.

С позиции разработчиков ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин) введение уровневого высшего профессионального образования по обозначенному направлению позволяет выстроить гибкие индивидуально-ориентированные траектории обучения будущей профессиональной деятельности [59]. Такая образовательная модель создает возможность для «бакалавра» любого профиля психолого-педагогического направления продолжить свое обучение в магистратуре по другому профилю и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Реализация таких сопряженных образовательных маршрутов позволит на практике осуществить подготовку педагогов, способных решать сложные профессиональные задачи организации, учебной, организационно-управленческой или научно-методической деятельности, ориентированных на развитие учащихся, построение их индивидуальных образовательных траекторий с учетом возрастных и личностных особенностей.

Возможность смены профиля в пределах направления позволит координировать жизненные и профессиональные планы выпускника-бакалавра после начала его профессиональной деятельности в связи с возможными изменениями на рынке труда.

Реализация различных образовательных траекторий в пределах направления при переходе от «бакалавриата» к «магистратуре» в полной степени отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ.

Коллективом разработчиков были проанализированы и изучены основные виды профессиональной деятельности по указанным выше профилям направления. Коллектив разработчиков, прежде всего, ориентировался на существующую нормативно-правовую базу (прежде всего на

квалификационные характеристики учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов, а также другие профили указанного направления, утвержденные соответствующими документами Правительства РФ), на экспертное заключение и мнение представителей академического и профессионального сообщества, работодателей (региональные департаменты образования), обсуждение и экспертные заключения общественно-профессиональных ассоциаций (Российское психологическое общество, Федерация психологов образования России), а также на существующий международный опыт, прежде всего на уже существующие стандарты профессиональной деятельности и образовательные стандарты (Европейская федерация психологических ассоциаций, Американская психологическая ассоциация, Международная ассоциация школьных психологов и др.)

В ходе работы были выделены профессиональные задачи по каждому виду профессиональной деятельности соответствующего профиля, определены необходимые для реализации профессиональных задач по профилям подготовки общекультурные компетенции и профессиональные компетенции (общие для всех видов профессиональной деятельности и по конкретным видам профессиональной деятельности). Созданная таким образом модель подготовки бакалавра и магистра по психолого-педагогическому направлению была положена в основу разрабатываемого ФГОС ВПО.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» на уровне бакалавриата (2010 г.) в область профессиональной деятельности бакалавра входят:

- психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании;
- социально-педагогическая деятельность;
- педагогическая деятельность в дошкольном образовании;
- педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования.

В соответствии с ФГОС ВПО выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией бакалавр должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

1. Общие для всех видов профессиональной деятельности:

- реализация на практике прав ребенка;
- создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся;
- участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении;
- повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;
- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;
- повышение собственного общекультурного уровня;
- соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

2. В области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования:

- проведение психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;
- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;
- работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
- создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;
- помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения;
- участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

3. В области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специальном и инклюзивном образовании:

- проведение дифференциальной диагностики для определения типа отклонений;
- проведение психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение;
- проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам;
- работа с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
- создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи здоровых детей и детей с ОВЗ.

4. В области социально-педагогической деятельности:

- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов;
- организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства;
- организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов;
- выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов;
- формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда;
- организация посредничества между обучающимися и социальными институтами.

5. В области педагогической деятельности в дошкольном образовании:

- осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности;
- создание оптимальных условий адаптации детей к дошкольным образовательным учреждениям;
- обеспечение охраны жизни и здоровья детей в образовательном процессе;
- работа по обеспечению совместно с другими специалистами (психологом, логопедом, педиатром) и семьей готовности ребенка к обучению в общеобразовательном учреждении.

6. В области педагогической деятельности на начальной ступени общего образования:

- реализация в учебном процессе образовательных программ начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся;

- создание оптимальных условий для адаптации обучающихся к начальному периоду учебной деятельности;
- интеллектуальное, личностное и нравственное развитие обучающихся в процессе формирования учебной деятельности;
- взаимодействие с педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями в целях развития обучающихся с учетом возрастных норм;
- формирование у обучающихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к освоению образовательной программы основного общего образования.

Таким образом, в рамках ФГОС III поколения по направлению «Психолого-педагогическое образование» разработана *компетентностная модель* подготовки психолога образования, определены его *профессиональные задачи*, как *общие* для всего психолого-педагогического направления, так и для *отдельных видов деятельности* бакалавра, описаны необходимые для решения этих задач *общекультурные (ОК)* и *профессиональные компетенции (ПК)* (рис.1).

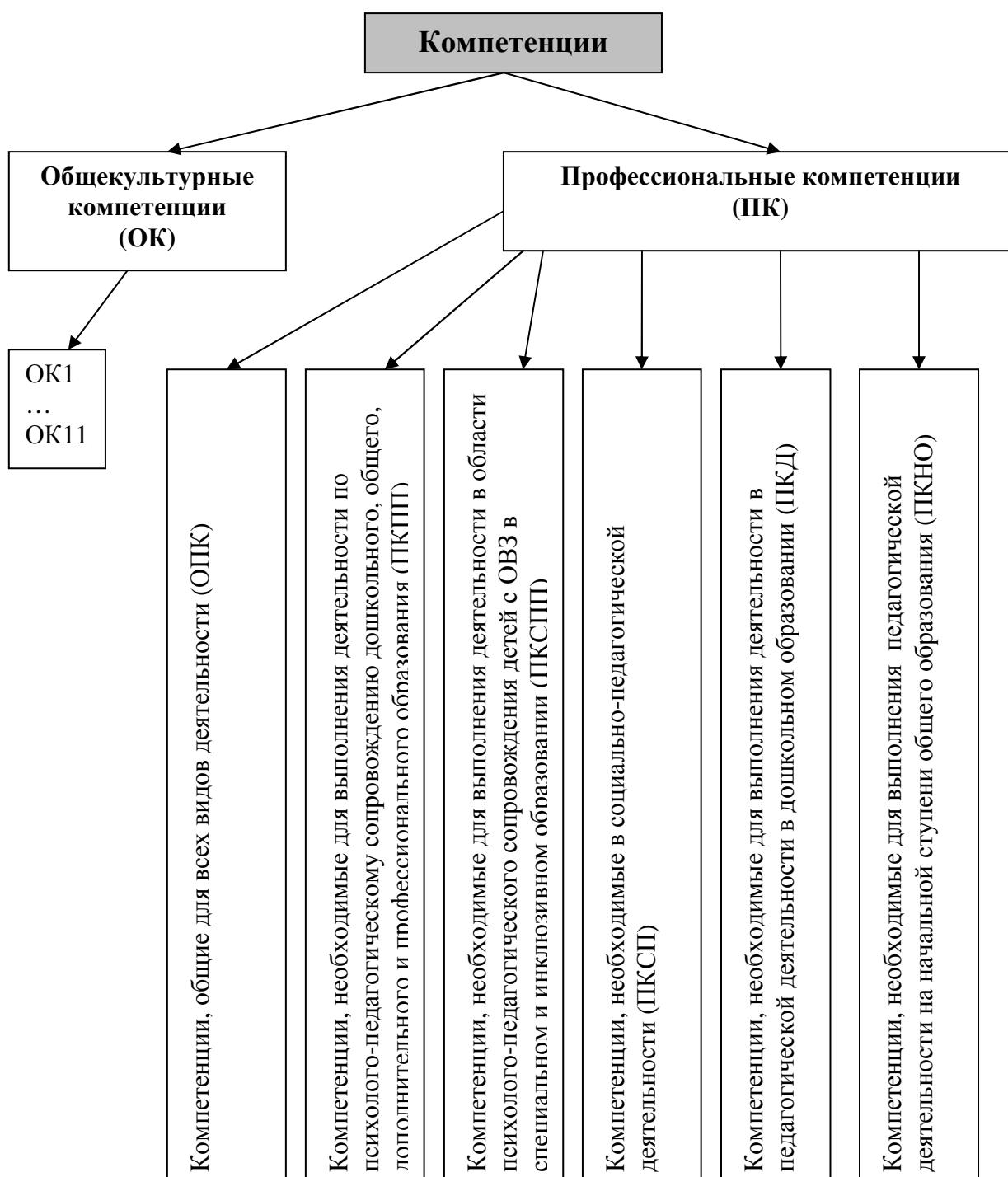


Рис.1 Компетенции бакалавра по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»

**Выписка из федерального государственного образовательного стандарта
высшего профессионального образования по направлению подготовки
050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень)
«бакалавр»)**

**ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА**

Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);
- владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);
- владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);
- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);

- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);
- владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10);
- выполняет требования гигиены, охраны труда;
- способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).

Выпускник должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК)**:

Общими для всех видов профессиональной деятельности (ОПК):

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1);
- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2);
- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);
- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);
- готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);
- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);

- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8);
- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития (ОПК-9);
- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10);
- готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11);
- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

В деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);
- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);
- способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4);
- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);

- способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6);
- способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7);
- способен формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8);
- готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПКПП-9);
- способен использовать и составлять профессиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10);
- способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11).

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании (ПКСПП):

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1);
- готов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2);
- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП-3);
- способен контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями (ПКСПП-4);
- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПКСПП-5);

- способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6);
- способен собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП-7).

В социально-педагогической деятельности (ПКСП):

- готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПКСП-1);
- способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПКСП-2);
- умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);
- способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПКСП-4);
- готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5);
- владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6);
- способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7).

В педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД):

- способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1);
- готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПКД-2);
- способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности (ПКД-3);

- готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4);
- способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками (ПКД-5);
- способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6).

В педагогической деятельности на начальной ступени общего образования (ПКНО):

- способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);
- способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2);
- способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3);
- готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе (ПКНО-4);
- готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5);
- готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПКНО-6);
- готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками (ПКНО-7);

- способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПКНО-8).

Анализ системы задач и компетенций педагога-психолога, которые обозначены в стандартах третьего поколения, позволяет сделать вывод, что она, безусловно, отражает требования современного рынка труда к образованию выпускников высшей школы, но, с другой стороны, плохо соотносится с возможностями самого образовательного процесса. Если исходить из раздела «Задачи профессиональной деятельности бакалавра» в стандарте третьего поколения, то неизбежен вывод, согласно которому квалификация бакалавр по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» подразумевает готовность к профессиональной деятельности сразу по окончании вуза. Достижение этой цели представляется очень проблематичной по двум причинам: сроки подготовки бакалавров невелики (4 года), а задачи подготовки очень широки и не направлены на овладение конкретного набора технологий работы, которые должен применять в своей профессиональной деятельности выпускник педагог-психолог.

Предполагается, что бакалавр после окончания образования в высшем учебном заведении должен уметь решать текущие задачи в изменяющихся условиях, используя достаточно широкий спектр профессиональных операций. Значит, он должен иметь серьезный опыт практической деятельности. То есть образование бакалавров должно быть более практико-ориентированным, одновременно, оно должно быть достаточно фундаментальным для того, чтобы сформировать у студента набор общекультурных, общенаучных, общепрофессиональных компетенций, которые послужат основанием для формирования компетенций профессиональных. Формирование профессиональных компетенций - лишь верхняя часть образовательной пирамиды, ее завершение.

Помимо этого, говоря об образовательной программе бакалавров, нельзя забывать и о том, что бакалавриат является основанием, на котором строится

подготовка магистров. Поэтому подготовка бакалавра должна быть организована таким образом, чтобы как минимум не противоречить задаче продолжения образования в магистратуре. Более того, для значительной части студентов образовательная программа бакалавриата должна эту задачу решать.

Таким образом, за четырехлетний срок бакалавр должен получить фундаментальную подготовку в избранной области практической деятельности, овладеть основными технологиями по направлению подготовки, получить опыт практической деятельности и при этом оказаться подготовленным к продолжению образования в магистратуре.

Данное противоречие, с нашей точки зрения, может разрешаться только через интенсификацию образовательного процесса, не исключая его фундаментальность, но ориентированную на активизацию познавательной деятельности студентов с использованием активных технологий обучения.

Данный факт так же отмечается разработчиками ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин) [58]. К основным условиям реализации ООП, позволяющим обеспечить качество высшего профессионального образования в соответствии с современными требованиями, относятся:

1. Построение программы подготовки в соответствии с компетентностной моделью выпускника, содержащей полный и исчерпывающий набор общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, и разработанной с учетом требований работодателей и международных стандартов в области психолого-педагогического образования.

2. Наличие высокой доли интерактивных форм учебных занятий, что составляет у «бакалавра» 25 %, у «магистра» 40 %, высокой доли объема самостоятельной работы студентов, отраженной в виде занятий лекционного типа, которые составляют не более 25 % у «бакалавров» и 25 % у «магистров». Ограничение максимального объема аудиторно-учебных занятий в неделю

составляет не более 27 академических часов для «бакалавра» и не более 14 - для «магистра».

3. Широкое использование инновационных технологий обучения, эффективной организации практической подготовки выпускника, выражающееся в форме 30 недель прохождения практики у «бакалавра», 38 недель - у «магистра», рациональная система организации различных видов практики и освоения навыков и умений профессиональной деятельности в ходе практической подготовки.

4. Организация научно-исследовательской работы студента, как значимой и существенной формы его общей и профессиональной подготовки, в объеме 8 недель для «бакалавра» и 10 недель - для «магистра».

5. Кадровое обеспечение процесса: не менее 60% для «бакалавра» и не менее 75 % для «магистра» преподавателей, имеющих ученую степень кандидата, доктора наук; привлечение к образовательному процессу не менее 3% преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций, предприятий и учреждений для «бакалавра» и не менее 20 % для «магистра», не менее 80 % преподавателей, обеспечивающих учебный процесс для «магистра» по профессиональному циклу и научно-исследовательскому семинару, должны иметь российские или зарубежные ученые степени и ученые звания, при этом ученые степени доктора наук или ученое звание профессора должны иметь не менее 12% преподавателей, а для «бакалавра» - не менее 8 % процентов преподавателей должны иметь ученую степень доктора наук или/и ученое звание профессора; к образовательному процессу по дисциплинам профессионального цикла «магистра» должны быть привлечены не менее 20 % преподавателей из числа действующих руководителей и ведущих работников профильных организаций, предприятий и учреждений. Допускается одновременное научное руководство не более чем тремя «магистрантами».

6. Обязательный доступ студентов к профильным периодическим изданиям (отечественным, зарубежным), современным электронным базам данных по профилю подготовки.

7. Доступ студентов к современным компьютерным средствам, в том числе с выходом в интернет не менее 4 часов в неделю - для «бакалавра», 8 часов в неделю - для «магистра».

8. Необходимое и достаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса, включая наличие практикумов, учебно-методических кабинетов по профессиональной подготовке, лекционных аудиторий с мультимедийным оборудованием и доступом в интернет, компьютерных и лингафонных классов.

9. Достаточное финансовое обеспечение ООП.

10. Фонд оценочных средств, обеспечивающий полноценный и всесторонний контроль формирования требуемых компетенций в соответствии с компетентностной моделью подготовки выпускника, высокими требованиями, предъявляемыми к итоговой государственной аттестации «бакалавров» и «магистров».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что перед системой высшего профессионального образования в современных условиях стоит довольно трудная задача: в более сжатые сроки подготовить высококвалифицированного, готового к самостоятельной работе выпускника.

ГЛАВА 3. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА

Переход на новые образовательные стандарты, реализация компетентностного подхода к организации образовательного процесса потребовали от преподавателя вуза пересмотра традиционных технологий обучения, внедрения в процесс обучения инноваций.

Необходимость внедрения инновационных технологий объясняется наличием сложных проблем современного образования, важнейшими среди них считаем следующие.

1. Современное производство предъявляет высокие требования к выпускнику вуза, который обладает недостаточно качественными ЗУНами, часто способен работать лишь на репродуктивном уровне. Этому способствует смещение образовательных приоритетов студентов, которые используют возможности сети Интернет и при подготовке к занятиям используют продукты чужого труда, при этом часто бывают не критичны и не могут отличить качественный образовательный материал от некачественного.

2. Проблема подготовки специалистов заключается в том, что значительный объем аудиторных занятий формирует «синдром выученной беспомощности», при наличии которого выпускник факультета психологии столкнувшись с проблемой «профессионального одиночества», оказывается не готов решать сложные задачи психологической работы. В связи с переходом на систему обучения бакалавриата существенно снизился объем аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы студентов, что является попыткой решения вышеназванной проблемы. Но одновременно возникает другой вопрос: каким образом сформировать у студентов готовность изучать учебный материал внеаудиторно, самостоятельно?

3. Наблюдения и беседы со студентами показывают, что они испытывают затруднения в процессе создания и предъявления результатов своего труда: стесняются публично выступить, не умеют самостоятельно

создать образовательный продукт (проект, презентацию и пр.), затрудняются оценивать свои успехи и деятельность других обучающихся. Не секрет, что абитуриенты, имея еще весьма неточные представления о психологии, но, тем не менее, доверяя психологической науке, для решения собственных коммуникативных проблем приходят на факультет психологии.

4. Тесно связана с предыдущей проблема неготовности современных выпускников школ к работе в команде, неумения соотносить собственные интересы с групповыми, совместно достигать заявленный результат.

Данные проблемы требуют незамедлительного решения, так как студенты учатся «сегодня», для того, чтобы работать со школьниками «завтра», при этом учатся они у преподавателей вуза, которые обучались «вчера». Для решения этих проблем процесс обучения студентов должен быть существенно модифицирован.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в современном образовании [13].

1. *Осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования.* Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, - между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения - знаково-контекстного (по А.А. Вербицкому).

2. *Индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация,* что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

3. *Переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения* с включением элементов проблемности, научного

поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся или, по выражению А.А. Вербицкого, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания» и «школе мышления».

4 *Поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.*

5. *Организация взаимодействия обучающегося и преподавателя.*

6. *Необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.*

Тенденции изменения общей ситуации образования совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в России и неизменно приводит к идее интенсификации образования.

3.1. Общая характеристика интенсификация обучения

С.В. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» термин «интенсивный» трактует как «усиленный, напряженный; дающий наибольшую производительность; яркий, густой, насыщенный» (от французского *intensif* – интенсивный, усиленный от *intense* – интенсивный, напряженный, усиленный, резкий, лат. *intensus* – сильный, напряженный, энергичный, живой, стремительный, бурный от *intendēre* – натягивать, увеличивать, расширять; усиливать, напрягать от *in-* в, на и *tendēre* – протягиваться, простираться; направляться, устремляться; связанный с глубоким внутренним количественный изменением, прогрессивным ростом, сопряженным с образованием нового) [51].

Латинское «*intensio*» обозначает «напряжение», «усиление», что предполагает чисто количественное увеличение физических и/или умственных

затрат в единицу времени в каком-либо виде деятельности, в нашем случае в учебной. Следовательно, под **интенсификацией процесса обучения** часто понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса.

Появление в понятийном аппарате педагогики термина «интенсивный», спектр его значений, с точки зрения ряда авторов, предопределили основные направления становления и развития интенсивного обучения. Следует сделать два основных акцента:

- первое значение термина - это **напряжение, усиление, энергичность** процесса обучения, что напрямую связано с активизацией механизмов педагогического взаимодействия;
- второе – это **качественные и количественные изменения**, которые претерпевает в процессе напряженной активной деятельности ее субъект.

Интенсивное образование противопоставляется «экстенсивному» образованию, для которого характерны:

- псевдофундаментальность вместо подлинной теоретичности;
- поверхностная эрудиция обучающихся вместо глубинного понимания сущности явлений;
- синкретичности усвоенной информации вместо систематичности и целостности знаний;
- истощаемость психофизических ресурсов и ухудшение здоровья вместо наращивания этого ресурса [69].

История интенсивного обучения включает ряд подходов в отечественной психологии.

1. *Субъектно-деятельностный подход*, предпосылки которого заложены в работах физиологов начала XX века В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др., выдвигавших идеи детерминированности психики и обусловленности ее развития внешними факторами. Дальнейшее развитие взглядов психологической мысли конца XIX – начала XX века нашло в работах

С.Л. Рубинштейна, который сформулировал основополагающий теоретический принцип субъектно-деятельностного подхода: человеческое сознание формируется в процессе воздействия человека на внешний мир в ходе общественной практики, при этом субъект в актах своей творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется; а создается и определяется.

2. *Дидактический подход.* В педагогике субъектно-деятельностный подход нашел широкое применение, при этом отечественные педагоги особое внимание уделяют учебной деятельности, под которой подразумевается деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, поставленных преподавателем. Учебная деятельность направлена на самого обучаемого как её субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению общественного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. В отличие от учения учебная деятельность характеризуется активностью субъекта, которая становится важным фактором психического развития.

3. *Суггестопедический подход* разработан болгарским ученым врачом-психотерапевтом Г. Лозановым, предложившем пути интенсификации, усиливающие эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемическую стороны психического развития обучаемых, что обеспечивало эффект ускорения обучения. Основными механизмами превращения учебного процесса в интенсивный, стали:

- учет индивидуального психофизиологического статуса обучающегося на основе данных предварительной, текущей и итоговой психолого-педагогической диагностики;
- раскрытие и актуализация резервов памяти, интеллектуальной активности и вообще психологических резервов личности обучающегося;

- поиск оптимального соотношения сознательных и приспособительных компонентов; использование неосознаваемых механизмов для ввода информации, в частности, во время сна, в состоянии релаксации, сниженного уровня сознания;
- привлечение различных механизмов саморегуляции, приводящих к повышению самоэффективности;
- влияние авторитета, личности преподавателя на повышение уровня протекания нервных процессов: повышение восприятия, понимания, запоминания и т.д.

4. *Суггестокрибернетический подход* разрабатывался В.В. Петрусинским, который выделяет кроме дидактического (где акцент сделан на активизации учебной деятельности) и психофизиологического (где речь идет о выявлении ресурсных возможностей человека и использовании суггестии) подходов, кибернетический, где интенсификация обсуждается на основе взаимодействия общей теории управления с использованием современной вычислительной техники [57]. Подход этого исследователя заключается в обосновании возможностей психофизиологических условий для комплексной активизации резервных возможностей личности обучаемого.

5. Коммуникативно-деятельностный подход, основы которого заложены С.Л. Рубиншейном, А.Н. Леонтьевым, И.А. Зимней. В наше время они получили широкую практическую реализацию, в том числе, в интенсивном обучении. В центре внимания педагогов, стоящих на позициях названного подхода, стоит обучающийся как субъект, осуществляющий деятельность в составе учебного коллектива. Интенсивное обучение в коммуникативно-деятельностном контексте основано на максимальном использовании всех резервов личности обучаемого, достигаемом в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя [23].

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению предполагает учебное сотрудничество, в котором заинтересованы, инициативны как обучающие, так и учащиеся; ведет к формированию способности к

самоучению, саморазвитию, воспитанию коммуникативной культуры, гуманных нравственных качеств, интеллектуальному, эмоциональному развитию учащихся в условиях коллективной учебной деятельности.

Интенсификация обучения, выстроенного на основе коммуникативно-деятельностного подхода, возможна при условии:

- перенесения акцента с аудиторной на самостоятельную познавательную деятельность учащихся;
- организации предварительно-поисковой работы обучающихся;
- включения студентов в поисково-исследовательскую, творческо-исполнительскую деятельность в рамках образовательного процесса;
- преобразования процесса учения в сознательный процесс формирования и развития обучающимися всех своих задатков и способностей путем самоорганизации своей познавательной деятельности, овладения путей и навыков самообразования [25]. То есть важную роль играет использование интерактивных методов обучения, где решаются не только задачи формирования знаниевой компоненты, но и коммуникативные задачи.

6. *Мотивационно-деятельностный подход.* Внимание к личности обучающегося – безусловная доминанта деятельностных подходов к обучению. Как субъект учебной деятельности, обучающийся только тогда займет активную деятельностную позицию в учебном процессе, сможет реализовать свои личностные возможности, когда стоящая перед ним учебная задача окажется согласованной с его личностными потребностями и мотивами. Мотивация является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность личности [25].

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как *мотив*, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, и одновременно выступают как цель деятельности учения.

Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью.

Психологическую формулу успешного обучения И.А. Зимняя представляет следующим образом:

$$M+4П(1П+2П+3П+4П)+С$$

Где М – мотивация, 1П – приём (либо поиск) информации, 2П – понимание информации, 3П – запоминание, 4П – умение применить информацию, С – систематичность занятий.

Мотивация активизирует учебный процесс, что позволяет перевести его в интенсивный режим, если в процессе обучения происходит формирование положительной учебной мотивации, трансформация внешних стимулов в собственные установки деятельности.

Исследователи видят источник повышения эффективности обучения в стимуляции формирования учебной мотивации, осуществляемой за счет:

- создания ситуации предвосхищения будущего результата познания как необходимого условия в процессе формирования системы знаний и умений обучающихся;
- опоры на механизмы творческой деятельности, что обеспечивает перевод учебно-познавательной деятельности на продуктивно-творческий уровень;
- обращение к творческому потенциалу личности, к удовлетворению ее креативных потребностей;
- включение в процесс обучения эвристических методик и приемов.

7. *Проблемно-деятельностный подход*, в соответствии с которым реализуется поэтапная постановка перед обучающимися проблемных профессионально значимых задач с опорой на зону ближайшего развития, предполагает, что понимая и творчески разрешая задачи, студенты усваивают основы профессиональной деятельности, не только «знаниевую её компоненту

но и профессиональной навыки ее осуществления» [25]. Проблемно-деятельностный подход обладает возможностью интенсификации учебного процесса за счет того, что позволяет существенно повысить коммуникативные и когнитивные способности студентов для решения познавательных задач профессионального характера, что способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов.

8. *Организационно-деятельностный подход*, сущность которого заключается в создании модели психолого-педагогической поддержки и управления психологическим самодвижением личности студента как процессом индивидуализации личностно-профессионального совершенствования в совокупности внешних и внутренних условий. Задача управления состоит, прежде всего, в том, чтобы создать особую образовательную среду, которая будет способствовать формированию профессиональной идентичности студента.

Исследователи единодушны во мнении, что неперенным условием реализации целей интенсивного обучения выступает использование особых технологий обучения. В целях интенсификации учебного процесса предлагается также применение эффективных приемов структурирования учебной информации; применение инновационных учебников; использование преимуществ технических и информационных средств обучения; эффективная организация учебной среды.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи.

Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Поэтому интерактивное обучение призвано изначально использоваться в интенсивном обучении достаточно взрослых обучающихся.

Позволим себе выразить мнение о том, что все эти подходы подготовили современные исследования в области интенсификации обучения студентов в вузе.

Важную роль здесь сыграл *дидактический* подход, в русле которого сформировалось множество дидактических систем: технология проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер); программированное обучение (Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько); интенсивное обучение (Г.К. Лозанов, Г.А. Китайгородская); составление опорных конспектов и рациональная работа с текстами (В.Ф. Шаталов, А.А. Федорова); активизация учебного процесса (А.А. Вербицкий, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.И. Махмутов); воспитание потребности в знаниях (В.С. Ильин); развитие познавательных интересов (Г.И. Щукина, Л.И. Божович); мотивация в учебной деятельности (А.К. Маркова); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Эта последняя теория из всего многообразия дидактических систем для интенсификации процесса обучения представляют наибольший интерес, так как предлагает наиболее универсальные, приемлемые для работы с различными видами представления информации и допускающие автоматизацию процесса обучения. За основу авторы теории выбрали последовательную совокупность

видов учебной деятельности, обеспечивающую поэтапное восхождение по уровням усвоения учебной информации. На первых этапах обучения используются такие виды учебной деятельности, которые обеспечивают высокую пропускную способность в ущерб уровню усвоения. На заключительных этапах используются виды учебной деятельности, обеспечивающие высокий уровень усвоения в ущерб пропускной способности. Такая система позволяет получить не суммарный, а качественно новый эффект, т. к. работа осуществляется на разных уровнях с одной и той же учебной информацией. Система является рациональным обобщением достижений дидактики, т. к. в ней используются все положительные стороны как пассивных форм учебной деятельности, имеющих большой выигрыш в пропускной способности, так и активных методов, имеющих выигрыш в уровне интериоризации учебной информации.

Рассмотрим, как в формате дидактического подхода трактуют термин «интенсификация» отечественные педагоги и психологи.

Следует различать два основных способа развития системы обучения:

1) экстенсивный (от лат. *extensivus* - расширяющий), связанный с количественным, а не качественным) ростом, расширением, распространением подход к организации обучения, когда достижение желаемых результатов достигается за счет количественных факторов (увеличение сроков обучения в вузе, количества часов на изучение отдельных учебных дисциплин и др.);

2) интенсивный (от лат. *intensio* - напряжение, усиление), при котором достижение желаемых результатов достигается за счет качественных факторов, то есть путем напряжения, более эффективного использования умственных возможностей личности.

Классик отечественной дидактики Ю.К. Бабанский интенсификацию рассматривал как оптимизацию расходования времени и сил учащихся и педагога, оптимальный баланс расходов ресурсов личности и конечного продукта [3]. С.Н. Архангельский под интенсификацией понимает использование активизирующих средств, форм и методов обучения при

одновременном снижении временных затрат. И далее автором подчеркивается та мысль, что, отражая общесоциальное содержание эффективности, экономия времени не может и не должна безоговорочно рассматриваться в качестве конечной цели интенсификации процесса обучения.

Под интенсификацией понимают часто активизацию обучения, любую реорганизацию учебного процесса (в целом или отдельного звена), нарастание объемов знаний и пр. Позволим себе не согласиться с такой трактовкой понятия «интенсификация», так как данный подход должен отвечать следующим требованиям:

- 1) базирование интенсификации образования на теоретических и экспериментальных психологических исследованиях;
- 2) опора на психологические механизмы повышения познавательной активности человека без увеличения затрат ресурсов;
- 3) инициация личностного и интеллектуального потенциала в условиях продуктивных групповых коммуникаций в образовательном процессе;
- 4) высокая субъектная включенность обучающихся;
- 5) доступность, экономичность и экологичность обучения;
- 6) ориентированность на конкретные цели и задачи обучения, имеющие для субъекта определенный смысл и значение;
- 7) фундаментальность, глубина и качество образованности человека;
- 8) тщательная организация энергичной напряженной и приносящей удовлетворение работой [74].

Вслед за И.С. Морозовой, будем считать, что определение **психологической сущности интенсификации познавательной деятельности** «заключается в том, что в каждый момент времени неизменное или даже меньшее количество усилий субъекта приводит в движение все большую массу прошлого знания, воплощенного в более совершенных средствах познавательной деятельности, создает при меньших затратах все большее количество продукта познания» [46, с. 74]. К данному определению близким по смыслу является трактовка Т.Л. Чепель, понимающей под интенсификацией

образования «построение такого образовательного процесса, который позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых и обучающихся, направлять его для максимального использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурса времени, содержания, социальных взаимодействий, информации) без ущерба здоровью и психологическому благополучию всех субъектов образования и вести к максимально качественному достижению ими поставленных целей» [74, с. 168].

Из возможных направлений поиска путей решения задачи интенсификации обучения в вузе выделим два, имеющих принципиальное значение для понимания ее сущности:

- во-первых, необходимость в современном обучении сделать акцент на методах познавательной деятельности, ограничивая набор конкретных фактов;
- во-вторых, найти рациональные виды активности человека, которые позволяют ему за возможно короткий срок усвоить намеченное содержание знаний с заданными показателями.

Еще в 70-80-е годы прошлого столетия обобщение результатов научных исследований и опыта педагогов-практиков позволил классику советской педагогики Ю.К. Бабанскому выделить следующие основные факторы интенсификации обучения [4]:

1. Повышение целенаправленности обучения. Интенсификация обучения предполагает, что цели обучения должны быть:

- достаточно напряженными, ориентированными на максимум возможностей обучающихся и тем самым вызывать высокую активность;
- принципиально достижимыми, потому что нереальные, явно завышенные цели (как и заниженные) приводят к снижению мотивации учения;
- осознаваться обучающимися, иначе они не становятся руководством к действию;
- конкретными, учитывающими реальные учебные возможности в зоне его ближайшего развития;

- пластичными, меняющимися с изменениями условий, возможностей для их достижения.

2. *Усиление мотивации учения.* Важную роль в формировании мотивации учения играет интерес к профессии, которую можно поддерживать тем, что обстоятельно раскрывается практическая значимость темы, раздела, дисциплины, связь ее с актуальными проблемами современности. Большие возможности возбуждения интереса заложены в разнообразных педагогических приемах и формах обучения, среди которых особое место занимают интерактивные методы. Одновременно особое место занимает формирование чувства ответственности обучающихся за результаты своей профессиональной деятельности.

3. *Повышение информативной емкости содержания образования.* В психолого-педагогических исследованиях последнего времени придается большое значение новым подходам к отбору и структурированию содержания основ наук, чтобы сделать обучение более продуктивным. В условиях лавинообразного накопления научной информации целесообразной является тенденция подачи материала не мелкими дозами, а крупными блоками, чтобы вначале обучающиеся усвоили некоторый общий образ содержания, а затем более конкретно рассмотрели его составные части.

Длительные исследования показали, что обзорное изучение предметов в течение короткого времени - сообщение темы, погружение в нее, а затем двух-трёхкратное изучение материала с постоянной ее конкретизацией дает общее представление о разделе, о связях между отдельными вопросами и позволяет затем более осознанно усваивать конкретный материал, видеть его место в целом предмете.

Основные направления совершенствования структуры содержания образования в условиях интенсификации учебного процесса могут быть охарактеризованы так:

а) повышение информативной емкости каждого занятия за счет максимального насыщения содержания при сохранении его доступности;

в) подача материала укрупненными блоками, усиление роли обобщения в процессе изучения материала, проведение обобщающих занятий;

г) повышение значимости теории в содержании образования, ее связи с практикой;

д) расширение применения дедуктивного подхода там, где он оказывается особенно эффективным;

е) усиление межпредметных связей;

ж) улучшение отбора упражнений с тем, чтобы минимумом упражнений решать больший круг учебно-развивающих задач;

з) применение алгоритмических указаний в процессе обучения;

и) использование компьютерных устройств;

к) формирование общеучебных умений и навыков;

л) концентрация внимания на усвоении основных компетенций.

4. Применение активных методов и форм обучения. Среди способов интенсификации обучения особое значение имеет применение методов, форм, средств, приемов, активизирующих учебно-познавательную деятельность обучающихся, стимулирующих их учение. Большую роль тут играют проблемно-поисковые методы, дискуссии, исследовательская и проектная деятельность, тренинги и игры, самостоятельная работа и т.д.

Интенсивная организация учебного процесса предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации об эффективности применяемых мер и столь же оперативное регулирование и коррекцию обучения. Следовательно, необходимо значительно улучшить использование в учебном процессе методов контроля и оценки знаний.

Для интенсификации необходим глубокий анализ качества процесса обучения, для чего важно знать реальные учебные возможности обучающихся перспективы роста, «зону ближайшего развития» каждого из них.

Соответствие успеваемости реальным возможностям детей будет свидетельствовать об оптимальности достигнутых результатов.

Характерной особенностью совершенствования форм обучения на данном этапе является стремление педагогов к применению разнообразных видов учебных занятий в общей системе изучения определенного раздела или темы. При чем у наиболее опытных педагогов складывается свой методический почерк, который позволяет им максимально раскрыть сильные стороны своего мастерства и за счет разнообразия форм активизировать познавательную деятельность учеников.

5. Ускорение темпа учебных действий, развитие навыков учебного труда.

Основной акцент нужно сделать на потребности в непрерывном образовании, умении самостоятельно работать с текстом книги и компьютера, на средствах получения и обработки информации. В интенсификации учебной деятельности обучаемых особая роль принадлежит формированию у них рациональных познавательных действий, позволяющих обеспечить усвоение учебного материала, раскрыть достаточно полно его сущность; выйти за рамки усвоенной информации; исключить любые перегрузки при использовании потенциальных возможностей логического мышления и памяти; способствовать возникновению твердой уверенности в том, что учебный материал должен быть усвоен.

6. Использование компьютеров и других новых технических средств.

Технические средства обучения всегда использовались в основном для усиления наглядности обучения. Внедрение компьютеров открывает принципиально новые возможности для управления учебно-познавательной деятельностью, для ее интенсификации.

Компьютеры позволяют значительно увеличить объем усваиваемой учениками информации, благодаря тому, что она подается в более обобщенном, систематизированном виде, причем не в статике, а в динамике.

Современные мультимедиа компьютеры позволяют сегодня обеспечивать учебные занятия на новом уровне возможностей. Если раньше показ слайдов или кинофрагментов на учебном занятии было возможен благодаря проекционной технике, сегодня им на смену приходит компьютер и

мультимедиа проектор. С помощью одного такого проектора можно демонстрировать как видеофрагменты с видеоманитона, так и копировать экран компьютера. По системе видеотренинга можно снять видеокамерой работу учебной группы и тут же на занятии продемонстрировать им самих себя на большом экране. Современный лектор готовит рисунки на своем компьютере перед лекцией. Информация может быть самой свежей и оперативной, т. к. не требуется никакой обработки нового «слайда», нужно только этот рисунок записать на дискету, а перед лекцией ввести в проекционный компьютер.

Программа Power Point позволяет оперативно создать целый курс из рисунков, видео или аудиофрагментов, необходимых для занятия. Изображение сопровождается музыкой, а при необходимости и дикторским текстом. Получается лекция с мультимедиа сопровождением. Если лектор запишет свою лекцию на диктофон, этот звуковой текст потом можно ввести в компьютер и озвучить им зрительный ряд. Получается уже автоматизированная лекция. После каждого занятия на экране высвечиваются тестовые вопросы. После лекции слушатели каждый персонально набирают выбранный ими код правильных на их взгляд ответов (на это уходит всего 3-4 секунды) и получают на экране оценку и развернутое резюме об уровне усвоения ими материала занятия.

С внедрением компьютеров в учебный процесс появляется уникальная возможность для решения задач нового типа, называемых оптимизированными. Речь идет о задачах, в которых из ряда возможных вариантов выбирается один, наиболее рациональный с определенной точки зрения.

Сегодня исследователи особое внимание уделяют зависимости интенсивности учебной деятельности от мотивов учения школьников. Усиление учебной мотивации надо рассматривать как важный способ повышения эффективности обучения. Психологи установили, что сильный мотив существенно влияет на цель деятельности, при этом происходит явление сдвига мотива на цель. Отсюда следует, что нужна глубокая мотивация учения,

устойчивые познавательные интересы, долг и ответственность учащихся за успехи в учении.

Интерес к учению значительно возрастает, если преподаватель обстоятельно раскрывает практическую значимость темы, связь ее с актуальными профессиональными проблемами современности. Большие возможности возбуждения интереса заложены в разнообразных педагогических приемах и формах обучения. Мощным средством стимулирования познавательного интереса стали активные методы обучения.

3.2. Активное социально-психологическое обучение

В комплексном понятии «активное социально-психологическое обучение» аккумуляровано несколько важных смыслообразующих характеристик, вытекающих из содержания частных научных составляющих.

Во-первых, это - активное обучение. Под **активностью** в современной отечественной психологии понимают собственную динамику живых существ как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром; под активностью личности - способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры [29]. Общеизвестно, что одна из общих закономерностей процесса усвоения знаний - это зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной *активности* обучаемого. Активные методы обучения представляют возможность и обеспечивают проявление большей активности обучаемых, чем традиционные методы, ведь экспериментально установлено, что в памяти человека запечатляется до 10 % того, что он слышит, до 50 % того, что он видит, и до 90 % того, что он делает.

Во-вторых, это - социально-психологическое обучение, т.е. явление социальной психологии, использующее и опирающееся на ее закономерности и понятийно-терминологический аппарат. Социальная психология - отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей,

обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп. Следовательно, **социально-психологическое обучение** - это обязательно обучение в группе, и этим оно принципиально отличается от индивидуального обучения. Однако активное использование современных групповых форм и методов не только не противоречит индивидуализации обучения, но и является необходимым для педагогически целесообразного развития личности обучаемых.

Основные **признаки** методов активного социально-психологического обучения:

- активизация мышления и поведения,
- диалогичность общения,
- рефлексия,
- наличие обратной связи,
- повышенная эмоциональность [53].

Как показывает опыт социально-психологического обучения, работа обучаемых в группе имеет следующие **преимущества**:

- при разработке решений односторонние интересы не превращаются в решающие;
- сводится к минимуму риск неверного решения;
- над выполнением одного задания работает достаточно большое количество людей, что уменьшает опасность упустить определенные детали;
- обеспечивается более интенсивная готовность и способность каждого отдельного члена группы к сотрудничеству;
- складываются условия для более полной реализации интеллектуального потенциала;
- оказывается исключительное воспитательное воздействие;
- вырабатываются терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнение других, честно дискутировать, благодаря чему устраняется резко выраженный индивидуализм.

Вместе с тем нельзя не отметить и **недостатки** работы обучаемых в группе:

- выполнение учебных заданий может потребовать более продолжительного времени по сравнению с работой отдельного человека. Время, в течение которого члены группы подстраиваются друг под друга и устраняют возможные недоразумения, может быть достаточно длительным;
- группа трудноуправляема, особенно если велика по составу;
- отсутствует стимул личных амбиций, так как участникам групповой работы достигнутые ими результаты не ставятся в заслугу;
- анонимность членов группы может оказать отрицательное влияние на стремление к результатам и готовность к работе. Каждый член группы может скрывать свою низкую интеллектуальную производительность за спинами других участников.

Техника групповой работы в процессе обучения включает в себя два раздела: технику сплочения учебной группы; технику групповой работы в ходе учебных занятий.

1. *Техника сплочения учебной группы* предполагает:

- представление и знакомство обучаемых друг с другом;
- налаживание взаимодействия и межличностных связей обучаемых;
- формирование постоянных и временных учебных команд и подгрупп.

2. *Техника групповой работы в ходе учебных занятий* предусматривает формирование:

- игровых учебных подгрупп и команд при деловой игре и анализе конкретных ситуаций;
- групповой среды в дискуссионных и игровых методах;
- творческих групп при «мозговой атаке»;
- рабочих тренинговых групп.

При применении методов активного обучения используются также приемы парной, триадной, микрогрупповой работы обучаемых на учебных занятиях.

Как правило, при применении дискуссионных и игровых методов активного социально-психологического обучения среди обучаемых организуются две-четыре рабочие группы (подгруппы или микрогруппы). Руководителей групп обучаемые выбирают сами из общего состава участников. Получив задание, каждая группа выполняет его самостоятельно и автономно от другой группы. После выполнения задания результаты решения (доклады групп) выносятся на общее обсуждение, в котором участвуют ведущий и все группы обучаемых.

Сначала разбирается решение первой группы, а другие группы анализируют и оценивают его, и наоборот. Анализ и оценка производятся по схеме: соответствие доклада группы заданной теме; правильность решения; наличие аргументации в пользу полученного решения (полнота аргументации, ее продуманность); творческий характер решений (наличие собственных мыслей); полнота полученного решения (на все ли вопросы имеются ответы; степень полноты использования предложенных для занятия материалов и схем).

Используется также прием организации соревнования между группами, который позволяет добиться активности и личной заинтересованности со стороны обучаемых. В конце каждого занятия ведущий объявляет две оценки: за правильность решения группы и за активность участия обучаемых в коллективной работе.

Чаще всего активное социально-психологическое обучение используется как для формирования специфических коммуникативных умений у представителей профессий, работающих с людьми, так и в целях повышения общей психологической компетентности, упорядочения культуры психической деятельности организации. В связи с этим, **активное социально-психологическое обучение** - психолого-педагогическая форма выработки и совершенствования различных умений и навыков поведения, осуществляемая в условиях групповой учебно-тренировочной деятельности.

Как уже отмечено было выше, с точки зрения уровня активности личности в процессе обучения различают две группы методов социально-психологического обучения: *традиционные* методы обучения и *активные* методы обучения. Они отличаются друг от друга, прежде всего, по своей задаче.

Традиционное обучение (или информационно-рецептивное, от лат. *receptio* - восприятие) форма информационно-рецептивного обучения, носящего репродуктивный характер, и направленная на передачу определенной суммы знаний, формирование навыков практической деятельности.

К ним относятся хорошо известные: лекция (рассказ), семинар (беседа), практические занятия, и т.п. Их результатом выступают «знания - описания» и навыки применять эти знания в типичных ситуациях. Разделение методов обучения на активные и традиционные достаточно условно, так как и традиционные методы должны заключать в себе активность. Однако традиционные методы направлены, прежде всего, на передачу определенной суммы знаний и формирование навыков практической деятельности. Они предполагают предоставление обучаемым готовых решений в качестве образца. Задача обучаемого при обучении традиционными методами заключается в том, чтобы выучить заданное и воспроизвести его при контроле. Конечно, и в решении этой задачи необходима активность обучаемых. Но эта активность по своей направленности и содержанию носит преимущественно репродуктивный характер. Именно это определяет при обучении традиционными методами приоритетную роль памяти и недостаточное внимание к управляемому развитию творческого мышления, которое совершенствуется попутно.

Активные методы обучения (от лат. «*aktivus*» - деятельный), форма обучения, направленная на развитие у обучаемых самостоятельного мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Цель обучения - не просто знания, не умения и навыки решать профессиональные задачи, а умение мыслить, размышлять, осмысливать свои действия. Знания усваиваются не «про запас», учат не культуре

исполнительского действия, а культуре мыслительной творческой деятельности, т. к. задачи, обстоятельства и ситуации деятельности могут меняться.

Методы активного обучения направлены на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Цель обучения - не только вооружить знаниями, навыками и умениями решать профессиональные задачи, но и развить умение мыслить, культуру мыслительной творческой деятельности. Этим методам присущи активность познавательной деятельности обучаемых, тесная связь теории с практикой, направленность на овладение диалектическим методом анализа и решения сложных проблем, развитая рефлексия, атмосфера сотрудничества и сотворчества, содействие овладению продуктивным стилем мышления и деятельности.

Методы активного социально-психологического обучения целенаправленно реализуют социально-психологические закономерности активной учебной деятельности обучаемого в учебной или иной целевой группе.

В учебном процессе методы обучения обязательно осуществляются в каких-либо организационных формах. Форма обучения - организационный способ осуществления учебного процесса, внешнее выражение его внутренней сущности, логики и содержания. Форма обучения прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления. К формам обучения в школе относятся урок, экскурсии, практикумы, самостоятельная работа и др.

Любая из этих форм реализуется одним или несколькими методами. Например, на семинаре как форме обучения могут использоваться как традиционные методы обсуждения учебного материала, так и нетрадиционные, активные (дискуссия, «круглый стол» и др.). Чаще всего формы обучения включают в себя несколько его методов. Так, практические занятия интегрируют в себе методы «интеллектуальной разминки», анализа конкретных

ситуаций, ролевой игры и т.д. С одной стороны, в педагогической практике при объединении различных методов обучения иногда используется смешанное название учебных занятий: «семинар-дискуссия», «семинар»-«круглый стол» и др.

С другой стороны, одни и те же методы обучения могут находить применение в различных видах занятий. Например, деловые игры могут применяться на семинарских и практических занятиях, научно-практических конференциях и др.



Рис. 2. Классификация методов активного обучения

Применение методов активного социально-психологического обучения конкретизируется в следующих **задачах**:

- 1) овладение психолого-педагогическими и специальными знаниями (знаниями изучаемого предмета);
- 2) формирование личностных и профессиональных умений и навыков, особенно в сфере общения;

3) коррекция и развитие установок, необходимых для успешной деятельности и общения;

4) развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;

5) коррекция и развитие системы отношений личности.

На рис. 2 представлена классификация методов активного обучения; они первоначально делятся на групповые и индивидуальные. Групповые методы включают в себя: дискуссионные методы (групповая дискуссия, анализ конкретных ситуаций, «мозговая атака», «круглый стол», «интеллектуальная разминка», сократическая беседа и др.), игровые методы (ролевая, деловая и организационно-деятельностная и другие игры) и социально-психологические тренинги (партнерского общения, умений, социально-ролевой и др.). К индивидуальным методам активного обучения относятся выполнение практических задач и тренировки.

Все методы активного социально-психологического обучения объединены общими принципами организации:

1. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний.

4. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем.

5. Принцип активности участников: в ходе занятий обучаемые постоянно вовлекаются в различные действия - выполнение устных и письменных упражнений, обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций, наблюдение по заданным критериям за поведением участников ролевых игр и т.д. Особенно эффективны в достижении учебных и воспитательно-развивающих целей те упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

6. Принцип исследовательской (творческой) позиции: в процессе занятий создаются такие ситуации, когда обучаемым необходимо самим найти решение проблемы, самостоятельно сформулировать закономерности и принципы общения, взаимодействия и т.п. Исходя из этого принципа, руководитель занятия конструирует и организует такие ситуации, которые дают членам учебной группы возможность осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения и деятельности. В учебной, особенно тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность и неопределенность.

7. Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения: предполагает признание ценности личности другого человека, его мнений, а также принятие решения с максимально возможным учетом интересов участников общения. Реализация этого принципа в учебной группе создает в ней атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок.

8. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок.

7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении.

9. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения.

10. Принцип организации коллективной деятельности. Организуя коллективную работу на занятиях, преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

11. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

12. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий и т.д.

13. Принцип выходного контроля. Для выходного контроля успешно используются: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций, тесты и т.п. Они могут быть индивидуальными и групповыми.

Активное обучение имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки. К основным понятиям, определяющим групповое, коллективное обучение, относятся «групповая динамика», «межличностные отношения», «межличностная ситуация».

Групповая динамика - совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл

жизнедеятельности малой группы, в том числе и учебной, тренинговой группы. К процессам групповой динамики относятся: руководство и лидерство; принятие групповых решений; нормообразование, т.е. выработка групповых мнений, правил и ценностей; формирование функционально-ролевой структуры группы; сплочение; конфликты; групповое давление и другие способы регуляции индивидуального поведения. Происходящие в группе за время ее существования изменения обусловлены как внешними обстоятельствами групповой жизнедеятельности, так и ее внутренними противоречиями, продиктованными взаимодействием двух предполагающих и одновременно отрицающих друг друга тенденций групповой активности - интеграции и дифференциации. Первая нацелена на упрочение психологического единства членов группы, стабилизацию и упорядочение межличностных отношений и взаимодействий и является необходимой предпосылкой сохранности группы.

Важнейшее место в групповой динамике занимает групповое принятие решения - выбор, осуществляемый группой, из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информацией при решении общей задачи. Процедура группового принятия решения предполагает обязательное согласование мнений членов группы в отличие от групповой дискуссии, которая обычно рассматривается как фаза, предшествующая групповому принятию решения. Групповые решения не могут сводиться к сумме индивидуальных, а являются специфическим продуктом группового взаимодействия.

Межличностные отношения - субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения - это система установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредованы содержанием, целями, ценностями, организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе. Феномены межличностных отношений - ценностно-

ориентационное единство, коллективистское самоопределение, коллективистская идентификация, референтность и т.д.

Межличностная ситуация - основной обучающий паттерн в приобретении индивидом коммуникативной компетентности. Паттерн (англ. - pattern) означает модель, конфигурацию, образы, шаблон; любую последовательность явлений во времени или любое расположение предметов в пространстве, которое можно отличить от других последовательностей или расположений и сравнить с ними.

Групповой потенциал обучения как комплекс глубинных социально-психологических ресурсов взаимодействия обучаемых друг с другом и с преподавателями позволяет:

- создать оптимальную обучающую среду, благоприятные условия для обучения;
- использовать самих обучаемых и их взаимодействие как ценный учебный материал;
- широко применять способы и средства группового воздействия на отдельных обучаемых;
- гибко управлять учебно-воспитательным процессом с опорой на самоорганизацию обучаемых.

Наряду с понятием «активное обучение» часто используется термин «интерактивное обучение», поэтому считаем необходимым рассмотреть их соотношение.

3.3. Интерактивные методы обучения педагога-психолога

В профессиональной подготовке педагога-психолога важную роль играет активизация обучения, при этом существенно меняется роль преподавателя и студента. Многие авторы между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную

форму активных методов обучения и для наглядности представлены следующие схемы.

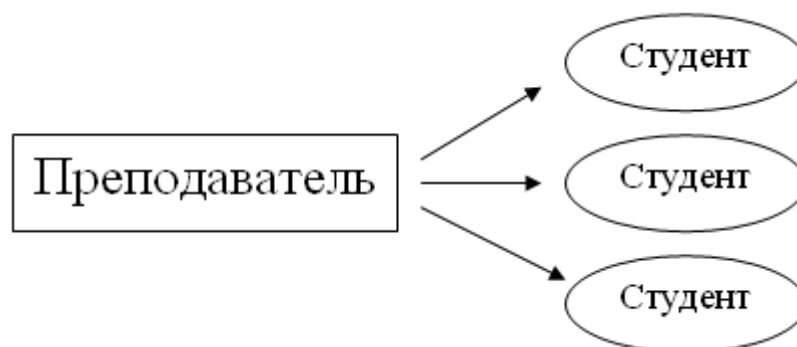


Рис. 3. Пассивный метод

Пассивный метод – это форма взаимодействия преподавателя и студента, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя. Связь преподавателя со студентами на пассивных занятиях осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения студентами учебного материала пассивный метод малоэффективен, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к занятию со стороны преподавателя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках занятия.

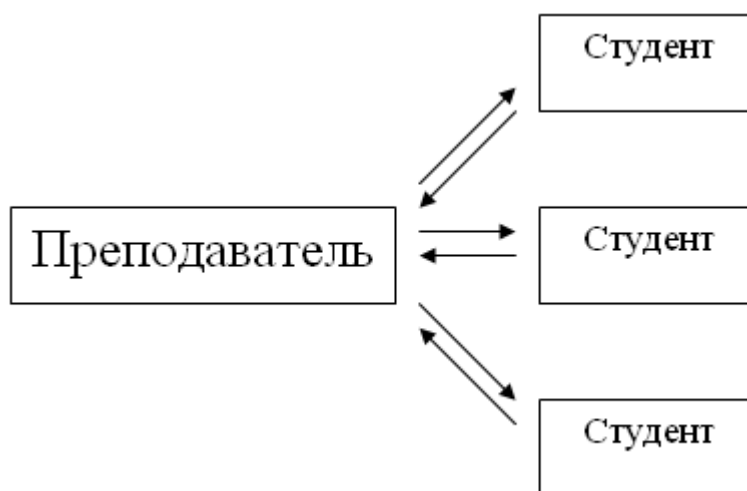


Рис. 4. Активный метод

Активный метод – это форма взаимодействия студентов и преподавателя, при которой они взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и студенты здесь не пассивные слушатели, а активные участники, студенты и преподаватель находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль.

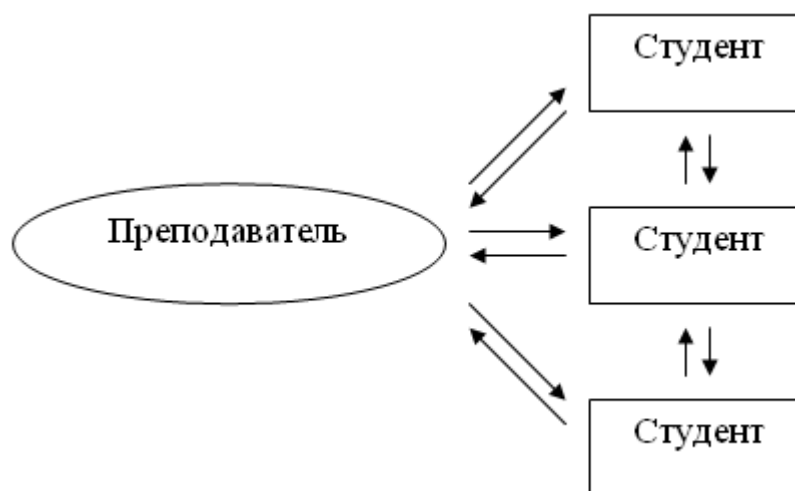


Рис. 5. Интерактивный метод

Интерактивный метод («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал).

Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. **Цель** состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс

обучения, дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами. Поэтому позволим себе сделать некоторое уточнение: одним из отличительных особенностей интерактивного метода от активного является **полилогичность** обучения, где студент получает возможность многократно увеличить информацию, получая ее не только во время самостоятельной подготовки к занятию и коммуникации с преподавателем, но и в процессе общения с другими обучающимися. Проще говоря: если 3 человека, у которых есть по одному яблоку, обмениваются друг с другом, то принципиально в результате обмена ничего изменится. Но если у каждого из 3 человек будет по одной идее решения профессиональной задачи и они совершать обмен идеями, в результате у каждого будет по 3 идеи!

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестает быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации,

контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

3.3.1. Дискуссия как метод обучения

Понятие дискуссии

Дискуссия (от лат. рассмотрение, исследование) - это **публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы** [53]. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

Дискуссию рассматривают как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия используется в других формах обучения: семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологиях. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику и т.д.

Краткая история

Начало устойчивого интереса психологов к феномену дискуссии относится к 30-м гг. XX в. и связано с работами известного швейцарского психолога Ж. Пиаже, в которых было показано, как благодаря механизму дискуссии со сверстниками, а также старшими и младшими детьми ребенок отходит от эгоцентрического мышления и учится принимать точку зрения другого человека.

Важную роль в развитии дискуссионных методов сыграли идеи К. Левина о влиянии групповых обсуждений и ситуативных факторов на изменение социальных установок (отношений) [Цитир. по 41]. Исследования показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и эго-вовлеченность участников в

решение обсуждаемых проблем. Один из первых экспериментов состоял в попытке изменить некоторые шаблоны поведения домохозяек в связи с использованием новых пищевых продуктов. Одной группе испытуемых была прочитана убедительная лекция по данному вопросу, однако только 3% попытались в дальнейшем прибегнуть к советам эксперта. В другой группе была проведена дискуссия на тему преимуществ использования тех же продуктов. Последующий подсчет показал, что в этой группе 32% женщин стали применять ранее игнорируемые продукты.

Данный эффект объясняется следующими причинами. Если слушатели лекции в основном занимают нейтральную позицию по отношению к раскрываемой лектором теме, то участники дискуссии в ходе обсуждения формируют более полярные мнения. Затем суждения участников могут консолидироваться или, напротив, остаться конфронтационными. Но в обоих случаях дискуссия дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, что, в свою очередь, реализуется; в их конкретных действиях.

Дальнейшее изучение механизмов групповой дискуссии показало целесообразность ее применения для активизации межличностных процессов в управленческой, обучающей, диагностической, психотерапевтической, творческой и других видах деятельности.

В обучении дискуссию стали более широко применять в последнее время, в период демократических перемен, когда стал возможен плюрализм мнений в различных областях общественной жизни.

Область применения

В профессиональном обучении дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, какое-либо явление, окружающих людей, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся,

развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи.

Преимущества метода

1. Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы либо включает неприятные или спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

2. Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся. Активное участие в дискуссии раскрепощает обучающихся, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно уклониться и не внести свой вклад в дискуссию.

3. Обратная связь с обучающимися. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки, подвергая их испытанию [53].

Цели и задачи метода

Дискуссионные методы - это вид методов активного социально-психологического обучения, основанных на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач. Это методы, дающие возможность путем использования в процессе публичного спора системы логически обоснованных доводов воздействовать на мнения, позиции и

установки участников дискуссии. Поэтому **цели** проведения дискуссии могут быть весьма разнообразными: **обучение, тренинг, диагностика, изменение установок, стимулирование творчества.**

Эти методы применяются при обсуждении сложных теоретических и практических проблем, для обмена опытом между обучаемыми, уточнения и согласования позиций участников дискуссии, выработки единого подхода к исследованию определенного явления и др. Метод групповой дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умение спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи (по специальной терминологии - казусы, или кейсы) из профессиональной практики.

Формы дискуссии

В обучении взрослых основательно разработаны и довольно популярны **свернутые формы** дискуссии: «круглые столы», форумы, дебаты, симпозиумы, «панельная дискуссия».

1. «Круглый стол» — наиболее актуальная и распространенная в образовательной практике форма проведения дискуссии, представляющая собой беседу, где число участников 15-25 человек; в ходе которой происходит обмен мнениями. Руководит беседой ведущий (не обязательно преподаватель), который, однако, старается не захватывать содержательного лидерства. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему; они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу, поэтому на «круглый стол» приглашают специалистов различных направлений. Характерной чертой «круглого стола» является *сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией*. Существует важное условие при проведении «круглого стола»: нужно, чтобы

он был действительно круглым, т. е. процесс коммуникации должен происходить «глаза в глаза», что приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности включения каждого в обсуждение, стимулирует невербальные средства общения (мимику, жесты, эмоциональные проявления). Ведущий также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку. На практике «круглые столы» наиболее часто используются при проведении конференций, при подведении итогов курсов, семинаров со взрослыми обучающимися.

2. Панельная дискуссия – форма дискуссии в большой учебной группе (свыше 40 человек) с формированием микрогрупп для выработки общей точки зрения. Особенности панельной дискуссии:

- 1) проблема дискуссии формулируется руководителем;
- 2) участники делятся на микрогруппы по 6-8 человек, которые располагаются в аудитории по кругу;
- 3) члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать их позицию;
- 4) в течение 15-20 мин в микрогруппе обсуждается проблема и вырабатывается общая точка зрения;
- 5) представители групп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения и тем, насколько точно представитель микрогруппы выражает общую позицию. Они не могут высказывать собственное мнение, а имеют возможность лишь передавать в ходе обсуждения записки, в которых излагают свои соображения;
- 6) представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами;
- 7) панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения;

8) после окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Важно, чтобы все участники «панельной дискуссии» были заинтересованы в решении обсуждаемой проблемы, только тогда внимание аудитории не будет переключаться на посторонние предметы.

3. Форум-обсуждение. Цель и механизм его проведения сходны с «панельной дискуссией», но в конце мнениями обмениваются все участники, а не только представители микрогрупп.

4. Симпозиум - более формализованное, регламентированное (по сравнению с вышеперечисленными) обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, в которых раскрывают свою точку зрения на интересующую проблему, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение, как правило, ведется через ведущего.

5. Дебаты - явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположные мнения по обсуждаемой проблеме.

Кроме вышеназванных форм проведения дискуссии в последние годы появилось множество **новых технологий**, заслуживающих самого пристального внимания преподавателей.

1. **«Аквариум»** - форма дискуссии, характеризующаяся тем, что содержание ее тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами участников по определенному вопросу, но при этом участникам предоставляется возможность свободного включения в обсуждение проблемы и выхода из него.

Особенности проведения «аквариума».

1. 5-6 участников вместе с руководителем садятся в круг. Они - «рыбы». Вокруг них становятся остальные участники группы, они - «рыбаки».

2. Члены внутреннего круга («рыбы») активно участвуют в обсуждении предложенного руководителем вопроса. «Рыбаки» наблюдают и вступают тогда, когда чья-либо версия их заинтересовала; они дополняют, задают

вопросы, конкретизируют. При этом «рыбак» должен встать рядом с «рыбой», которая его привлекла своей версией.

3. После обсуждения одной проблемы (вопроса) участники меняются местами (те, кто стоял за пределами круга, садятся в круг). Желательно, чтобы все участники побывали в кругу.

Вариант «аквариума»: группа делится на две части, одна половина садится в центр, вторая располагается вокруг них. Участники в центре ведут дискуссию на заданную тему, а те, кто окружает их, внимательно наблюдают (каждый за одним-двумя участниками). При этом фиксируются активность, характер предложений, критика, эмоциональные реакции. Затем проводится «общая дискуссия» - сопоставление оценок.

2. «Снежный ком» - форма проведения дискуссии с целью наработки и согласования мнений всех членов группы. Количество человек может достигать 30-35. Для проведения этого вида дискуссии понадобятся большое количество карточек (половина листа А4) и маркеры.

1. Участникам раздается по 4-8 карточек. Каждому предлагается написать по 4-8 вариантов решения какого-либо вопроса (например, перечислить критерии оценки деятельности методических объединений, найти путь решения проблемы клиента психологической консультации и пр.).

В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

Вариант «снежного кома». Группы располагаются в пространстве аудитории по кругу. Каждой группе выдается лист бумаги с вопросом, проблемным заданием и дается время на обсуждение. Дискуссия в микрогруппе заканчивается записью общего решения на выданном листе с вопросом. Затем

каждый лист с вопросом и написанным решением передается по часовой стрелке следующей группе, которая после обсуждения также фиксирует свое мнение на этом листе. Процедура повторяется столько раз, сколько предложено вопросов и сколько создано микрогрупп.

По окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и согласование записанных на нем точек зрения или решений. После этого группы озвучивают результат своей работы. Подводятся итоги, анализируется работа групп совместно с преподавателем.

Такое интерактивное взаимодействие порождает синергетический эффект, когда чужие идеи дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную мысль.

1. Ролевая дискуссия - обсуждение вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее.

Вариант 1. Дискуссия с явными ролями.

1. Задается тема дискуссии (выбирается либо преподавателем в целях прояснения какого-либо вопроса, поведения, позиций слушателей в данной ситуации, либо самими слушателями, что раскрывает их интересы).

2. Создаются микрогруппы для проработки вопроса. Дается время на подготовку, затем микрогруппы знакомятся с решением проблемы другой группы, формулируют свои вопросы, передают их для ознакомления.

3. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы, он осознал свои слабые и сильные стороны.

3. В течение 10-15 мин идет дискуссия.

4. Подводятся общие итоги дискуссии.

Роли.

«Докладчик» - представитель микрогруппы, который в течение 3-5 минут делает сообщение о решении вопроса.

«Оппонент» - представитель другой микрогруппы, который во время дискуссии в течение 1-3 минут демонстрирует понимание варианта решения проблемы, задает вопросы.

«Логик» - независимый участник дискуссии, который следит за логичностью изложения докладчика.

«Психолог» - независимый участник дискуссии, который следит за корректностью проведения спора, тактичностью обсуждения.

«Эксперт» - участник дискуссии (чаще всего преподаватель), который хорошо разбирается в изучаемом вопросе и делает заключение об эффективности решения проблемы.

«Участник дискуссии» - пассивный наблюдатель, который может также, как и оппонент, задавать вопросы докладчикам, принимать участие в обсуждении.

Вариант 2. Дискуссия со скрытыми ролями. Обязательным условием является отсутствие информации о позициях остальных.

Особенности организации.

1. Выбор темы дискуссии.

2. Распределение ролей с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы, он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку.

3. В течение 10-15 мин идет дискуссия. Остальные члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль.

4. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Описание ролей

«Организатор» обеспечивает выявление всех позиций. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает

уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«Соглашатель» выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное — это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«Оригинал», как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«Заводила» с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции хотя и через край, но в основном положительные.

«Спорщик» встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

Задания для наблюдателей:

1. наблюдать за конкретным человеком;
2. фиксировать удачные моменты дискуссии;
3. проследить логику дискуссии;
4. определить, что помогало и что мешало вести дискуссию.

5. «Мозговой штурм» (брейнсторминг) - наиболее свободная форма дискуссии, хороший способ быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Метод «мозгового штурма» относят одновременно к группе проблемных и коммуникативных методов.

«Мозговой штурм», продолжительность которого не менее 1,5-2 часов, включает **три этапа**: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей.

Подготовительный этап

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение ролей, макет или эскиз объекта, который требуется улучшить, средства тонизирования (чай, кофе, минеральная вода) и релаксации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов: «Почему? Зачем? Как решить? Что можно сделать?», т.е. от участников требуется найти решение или ответ на вопрос.

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой «мозгового штурма» и его регламентом. Правила можно выписать и повесить на видное место.

4. Распределение на группы «генераторов» и «аналитиков». «Генераторы» - это люди с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные не только рождать, но и развивать свои идеи и быстро подхватывать чужие. «Аналитики» - специалисты, которые могут проанализировать и критически оцепить выдвинутые идеи. Задача «аналитиков» развивать выдвинутые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщать идеи, осуществлять их экспертизу. Определяется «секретарь», который будет фиксировать в тетради или на ватмане все, что говорят участники.

5. Интеллектуальная разминка, которая обычно проводится со всей группой. Ее цель - помочь участникам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в форме быстрого поиска ответов на неожиданные, оригинальные вопросы.

Этап генерирования идей

Процесс генерирования новых идей, поощряемый ведущим, длится, как правило, 15-20 мин. Группа за сеанс может выдать более ста идей, из которых принимаются любые: и здравые, обдуманые, и фантастические, даже

абсурдные. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 секунд) комментарий по существу своей мысли, но без аргументов.

Как уже было отмечено, все идеи записываются или стенографируются. На этом этапе очень важно соблюдать все правила и принципы, поддерживающие максимальную активность участников.

Заключительный этап (анализ идей, 30-45 мин) проводится после перерыва и включает следующие стадии: 1) составление отредактированного списка идей; 2) оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей; 3) выбор и вербальное оформление наиболее оптимальных идей и предложений, по которым высказывалось меньше всего критических замечаний; 4) анализ и оценка деятельности «генераторов», «аналитиков» и других участников обсуждения.

Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6-10 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6-8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Любая сложная практическая ситуация решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом решении высказываются противоречивые суждения, точки зрения. Рассмотрим способ, позволяющий прийти к общему решению в группе.

Возможный конструктивный ход принятия группового решения.

Этапы:

1. Запись всех предложений.
2. Группировка предложений.
3. Совместное определение критериев для оценки каждой группы предложений.
4. Составление таблицы.

5. Индивидуальное оценивание в баллах (от 1 до 3) предложений по согласованным критериям.

6. Подсчет общего количества баллов, набранных каждым предложением (группой предложений), ранжирование по баллам.

7. Определение наиболее рациональных предложений (набравших наибольшее количество баллов).

Правила «мозгового штурма»

Важной составляющей, способствующей успеху проведения «мозгового штурма», являются особые условия его проведения, опирающиеся на правила.

1. Отсутствие всякой критики
2. Поощрение предлагаемых идей.
3. Равноправие участников «мозгового штурма».
4. Свобода ассоциаций и творческого воображения.
5. Творческая атмосфера на «игровой поляне».
6. Обязательная фиксация всех высказанных идей.
7. Время для инкубации.

Метод «мозгового штурма» хорош тем, что помогает демократично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы.

Руководство дискуссией

1. Подготовительный этап. Методика подготовки групповой дискуссии включает в себя несколько этапов.

1. Выбор темы. Тема должна быть актуальной для участников дискуссии, социально значимой, связанной с реальной практикой. Она должна содержать проблемные моменты, вызывать интерес у присутствующих, быть для них достаточно знакомой, чтобы они могли компетентно вести ее обсуждение. Тема может быть выбрана в рамках учебной программы изучаемых дисциплин, но обязательно с учетом интересов участников дискуссии.

Формулировка темы должна быть четкой и ясной, по возможности краткой, привлекающей внимание участников, заставляющей задуматься над поставленной проблемой. К примеру, для студенческой среды могут быть

предложены следующие темы: «Как стать профессионалом?», «Всегда ли понимают друг друга отцы и дети?», «Что зависит от меня в студенческой жизни?» и др.

2. Разработка вопросов для обсуждения. От того, как будут поставлены эти вопросы, во многом зависит успех предстоящего разговора. Формулировка вопросов должна включать в себя возможность предъявления различных точек зрения, быть поводом для размышления. В формулировках могут содержаться мнения, которые не являются бесспорными, могут приводиться положения, противоречащие фактам действительности, отличные от общепринятой трактовки.

Приведем примерные перечни вопросов к дискуссиям.

Дискуссия для старшеклассников «Как слово наше отзовется»

1. Почему слово с трибуны не всегда доходит до ума и сердца слушателя?
2. Правы ли те, кто утверждает, что не стоит заботиться о форме преподнесения материала, потому что главное - содержание речи?
3. «Поэтами рождаются, ораторами становятся». Согласны ли вы с этим высказыванием Цицерона? Каждый ли, кто хочет стать хорошим оратором, может им стать?
4. Существует мнение, что речь с «шероховатостями» лучше, чем правильная. Согласны ли вы с этим?
5. Говорим ли мы с трибуны то, что хотим сказать, или то, что «надо», что хотят от нас услышать?
6. Когда нужно вступить в спор с аудиторией? Может ли лектор, полемизируя со слушателями, использовать различного рода уловки?

3. Разработка сценария дискуссии. Сценарий, как правило, включает: вводное слово руководителя (обоснование выбора данной темы, указание на ее актуальность, задачи, стоящие перед участниками дискуссии); вопросы, вынесенные на обсуждение, условия ведения дискуссии; приемы активизации обучаемых (наглядные пособия, технические средства и др.); список литературы, необходимой для изучения.

Основные контуры замысла дискуссии доводятся до ее участников заранее. Обучаемые должны за несколько дней до проведения дискуссии знать тему спора, предложенные для обсуждения вопросы, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проконсультироваться со специалистами, проанализировать различные точки зрения, сопоставить их, определить собственную позицию.

2. Основной этап. Эффективность дискуссии во многом зависит от профессионализма ведущего, который должен хорошо представлять себе имеющиеся точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации, у него должна быть своя точка зрения на решение данной проблемы, которую он может высказать при подведении итогов дискуссии.

Роль преподавателя при проведении любой дискуссии наиболее **близка к роли посредника** и включает следующие задачи:

- *сформулировать проблему и тему дискуссии, создать необходимую мотивацию*, т. е. показать значимость проблемы для участников, выявлять в ней нерешенные и противоречивые моменты, определить ожидаемый результат. В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи (казусы) из профессиональной практики;

- *создать доброжелательную атмосферу*. Лучше всего дискуссия проходит в дружелюбной обстановке, свободной от ограничений. Важно, чтобы людям, находящимся в аудитории, было легко устанавливать визуальный контакт друг с другом и чтобы число участников было минимальным. Очень трудно сохранить неформальную обстановку, когда сорок человек сидят в аудитории со столами в три ряда;

- *сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии* (выступить должен каждый; внимательно выслушивать выступающего, не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не

допускать личной конфронтации; сохранять беспристрастность; не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию);

- *добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий, дать рабочие определения обсуждаемой темы;*

- *мягко вводить группу в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения, не ставя участников в оборонительную позицию;*

- *руководить дискуссией:* поддерживать высокий уровень активности всех участников, соблюдать регламент, тактично останавливать отклонившихся от темы и затянувшиеся монологи, подключать пассивных участников;

- *мобильно фиксировать предложенные идеи на плакате или на доске, чтобы исключить повторение и стимулировать дополнительные вопросы;*

- *оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций;* подводить промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу; направлять обсуждение в нужное русло.

В конце дискуссии или после окончания отведенного на нее времени преподаватель обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения. Затем сравнивает достигнутый результат с исходной целью (как удалось продвинуться), оценивает, насколько решение является групповым. Если общее решение не достигнуто, предлагает, что можно сделать для того, чтобы результат устроил всех, а если проблема не решена полностью - ориентирует на следующее обсуждение (предлагает задание, намечает срок). Педагог принимает групповое решение вместе с участниками, подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение, благодарит каждого.

Дискуссия включает в себя три части: вводная часть, основная, итоговая. Вводная часть - важный и необходимый элемент в любой дискуссии, так как участникам необходим интеллектуальный и эмоциональный настрой на работу, на предстоящее обсуждение. Приемы введения в дискуссию:

- 1) предъявление проблемной производственной ситуации;
- 2) постановка проблемных вопросов;

- 3) демонстрация видеосюжета;
- 4) ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- 5) анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме;
- 6) альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы);
- 7) выступление одного или двух участников с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы;
- 8) блиц-обсуждение вопроса в малых группах;
- 9) краткий опрос по теме.

Любой из вариантов не должен занимать много времени, чтобы можно было быстрее перейти к дискуссии.

Организация основной части дискуссии во многом зависит от ее формы, о чем было сказано выше. В итоговой части ведущий подводит итоги дискуссии, анализирует выводы, к которым пришли участники спора, подчеркивает основные моменты правильного понимания проблемы, показывает ложность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных позиций по конкретным вопросам темы спора. Он обращает внимание на содержание речей, точность выражения мыслей, глубину и научность аргументов, правильность употребления понятий, оценивает умение отвечать на вопросы, применять различные средства полемики, отмечает наиболее активных участников дискуссии, дает рекомендации по дальнейшему изучению обсуждаемой проблемы, совершенствованию полемических навыков и умений.

3. Заключительный этап. Завершающий этап работы предполагает краткое резюмирование ведущим основных положений, высказанных участниками, оценку количества, качества, содержания вопросов, прозвучавших в адрес выступающих. Подведение итогов дискуссии может выразиться в вычленении тех аспектов проблемы, которые были затронуты по ходу обсуждения, оценку степени вовлеченности и компетентности участников обсуждения, их готовность принимать позицию другой стороны, умение вести полемику, общую гибкость, размытость представлений или принципиальность и

несгибаемость позиций, продиктованную принципами, опытом выступающих. Оценка сходства - противоположности позиций участников может быть положена в основу проекта решения, ряда рекомендаций, которыми завершается дискуссия, вне зависимости от формы ее проведения.

3.3.2.Игровые методы обучения

Понятие игры

Слова «игра», «играть» в русском языке чрезвычайно многозначны. Слово «игра» употребляется в значении развлечения, в переносном значении («играть с огнем»), в значении чего-то необычного («игра природы») или случайного («игра судьбы»). Слово «играть» употребляется в значении развлечения, исполнения музыкального произведения и роли в пьесе, в переносном значении притворства – «играть комедию» или раздражающего действия – «играть на нервах»; занимать какое-либо положение – «играть руководящую роль»; рисковать – «играть с жизнью»; обращаться с чем-либо легкомысленно – «играть с огнем», «играть с людьми»; проявляться в особой живости., блеске – «солнце играет на воде», «волна играет» [62].

Наиболее раннее систематическое описание детских игр в России принадлежит Е.А. Покровскому, который считал, что понятие об «игре» вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так, у древних греков слово «игра» означало собою действия, свойственные детям. У римлян – радость, веселье. По-санскритски «кляда» означало игру, радость. У немцев древнегерманское «spilan» означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставляющее при этом большое удовольствие. Впоследствии слово «игра» на всех европейских языках стало означать обширный круг человеческих действий – с одной стороны, не претендующих на тяжёлую работу, с другой – доставляющее людям радость и веселье. Таким образом, это довольно широкое понятие.

Под «игрой» некоторые зарубежные исследователи понимают самостоятельную социальную структуру, подразумевающую состязание между

двумя и более противоборствующими сторонами, а также ограниченную процедурами и правилами с целью достижения победы одной из сторон. В отечественной психологии игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. *Единицей игры* и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является **роль**.

Краткая история

Как отмечают Н.В. Матяш и Т.А. Павлова, игра как социальное явление привлекает внимание представителей многих наук и изучается в философии, логике, математике, искусствоведении, педагогике, психологии [42]. Начало разработки теории игры связано с именами мыслителей 19 века Г. Спенсера, Ф. Шиллера, В. Вундта. Разрабатывая свои философские, психологические и эстетические взгляды, они касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства. Шиллер считал игру производной от избытка жизненных сил, считая, что этот излишек порождает активность деятельности. Для него игра – это скорее наслаждение, связанное со свободным от внешней потребности проявлением избытка сил. Для Шиллера игра есть эстетическая деятельность. Избыток сил, свободных от внешних потребностей, является лишь условием возникновения эстетического наслаждения, которое, по Шиллеру, доставляется игрой.

Г. Спенсер также уделяет игре не слишком много времени и специально не занимается созданием теории игры. Его интерес к игре, также как и у Шиллера, определен интересом к природе эстетического наслаждения. Однако

проблему избытка сил, о которой говорит Шиллер, Спенсер ставит в более широкий эволюционно-биологический контекст. Он развивает теорию, которую гласит, что высшие животные имеют энергию, гораздо превышающую непосредственные нужды и *неизрасходованный остаток приводит к отдыху в состоянии высокой действенности*. Игра по Г. Спенсеру есть такое же искусственное упражнение сил, которые вследствие недостатка для них естественного упражнения становятся столь готовыми для разряжения, что ищут себе выхода в вымышленных деятельности на место недостающих настоящих деятельностей.

Ближе всего к пониманию возникновения игры подошёл В. Вундт. Однако и он склонен считать источником игры наслаждение. Он пишет, что игра – это дитя труда, которая устраняет серьёзность труда и делает целью самый приятный результат, сопровождающий труд. Вундт указывает на возможность отделения способов действий от предмета труда и тех конкретных предметно-материальных условий, в которых протекает труд. Если Спенсер, рассматривая игру, включает её в биологический аспект, то В. Вундт включает её в аспект социально-исторический.

Основы материалистического понимания происхождения искусства из труда, изложенные К. Марксом, были развиты Г.В. Плехановым, считавший, что труд старше искусства и что человек, прежде всего, смотрит сначала на предметы и явления с точки зрения утилитарной и только впоследствии становится в своём отношении к ним на эстетическую точку зрения.

В 30-е годы 20 века голландский биолог и психолог Ф. Бойтендаик дает этимологические признаки этого слова и пытается вывести характерные признаки процесса игры. Исследователь У.М. Гелассер обобщил биологические и психологические теории детской игры.

Таким образом, обобщая мнения разных авторов, можно считать, что человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Игра – разновидность общественной практики,

состоящая в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки. Социальная значимость игры состоит в ее тренирующей роли и роли коллективизирующей.

Отечественной наукой сформулированы следующие основные психолого-дидактические принципы реализации игровых технологий в целях социально-психологического обучения в системе общего среднего, высшего специального или вузовского образования, системе повышения квалификации специалистов, психологической помощи и поддержки населения.

1. Игровые технологии служат дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического, а также профессионального) мышления, выражающегося в способности к анализу возникающих ситуаций, постановке, решению и доказательству (обоснованию) субъективно новых для обучающихся задач. Это достигается конструированием (на этапе разработки) и реализацией (в процессе игры) системы проблемных ситуаций и познавательных задач.

2. Предметным содержанием игры выступает имитация конкретных условий и динамики деятельности и взаимодействия, характера активности и отношений занятых в нем людей, проблемы и ситуации, возникающие по их ходу. Достигается это посредством игрового моделирования, где модель служит средством воссоздания объективной реальности и инструментом конструирования адекватной ей психологической реальности в сознании участников.

3. Игровые технологии являются двухплановыми по своей целевой направленности, то есть способствуют достижению игровых и образовательных (учебных) целей, при доминирующей роли последних.

4. Игровые технологии реализуются как форма совместной деятельности участников учебного процесса в ходе постановки профессионально и лично значимых целей, принятия и воплощения соответствующих индивидуальных и групповых решений. Совместная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с

предписанными или принимаемыми в ходе игры правилами и нормами. Выполнение участниками игровых правил, подчинение ``нормам" заданных отношений и действий становятся обязательными условиями развертывания игрового взаимодействия, регуляции деловых и межличностных отношений, возникающих по ходу этого взаимодействия.

5. Основным способом включения участников игры в совместную деятельность и одновременно способом создания и разрешения игровых проблемных ситуаций является общение, обеспечивающее возможность выработки индивидуальных и групповых решений, достижение промежуточных и конечных результатов.

Цели и задачи метода

Цель игры: освоение участниками нового опыта, формирование необходимых умений и навыков, освоение новых ролей и ситуаций, «примеривание» новых позиций. В лучших традициях отечественной педагогики задачи игровых методов обучения можно представить следующим образом.

1. Познавательная задача: обучающиеся получают информацию о формировании мнения группы по обсуждаемой проблеме, о способах организации коллективной работы и создания команды, о методах аргументации, о вариативности поведения.

2. Воспитательная задача: в процессе игры формируется сознание принадлежности ее участников к группе, формируются критичность, сдержанность, уважение к мнению других.

3. Развивающая задача: в процессе игры развиваются логическое мышление, умение соотносить личные и групповые интересы, расширяется ролевой репертуар.

Область применения

Игровые методы в профессиональной подготовке используются в том случае, если необходимо наработать новый опыт, не нанося ущерба окружающим, «сэкономить» временные и финансовые затраты. Вместе с тем,

ряд видов игр (учебные, ОДИ и т.п.) используют приемы ведения дискуссии, а потому решают задачи, аналогичные вышеописанным. Есть игры, оказывающие психотерапевтическое воздействие на участников (психодрама), а потому этот метод или его варианты часто используются в тренингах.

Преимущество метода

Положительными сторонами игрового обучения выступают следующие моменты.

1. *Высокая скорость приобретения знаний, умений и навыков.* Скорость наработки нового опыта, включающего необходимые знания, умения, навыки, программы поведения, установки на их реализацию, достигается двумя условиями или факторами:

- непосредственной и непрерывной активностью обучающихся;
- возможностью получения ими оперативной обратной связи с целью корректировки поведения, доработку и совершенствование его программ.

Обратная связь носит характер группового анализа событий, происходящих по ходу игры, рефлексии полученного опыта, открытого выражения участниками мнений в адрес друг друга.

2. *Прочность усвоения новых знаний* обеспечивается эмоциональной вовлеченностью участников в процесс игрового взаимодействия, возможность быстро ощутить на себя результаты собственных усилий, необходимостью и возможностью непосредственно и сразу апробировать новый опыт на практике. Исследования показывают, что события переживаемые участниками игрового взаимодействия, сохраняются в их памяти на значительно более долгое время, в качестве имеющих личностное значения для них как профессионалов или лиц, выполняющих те или иные социальные функции и обязанности.

3. *Легкость (отсутствие барьеров) переноса полученного опыта на практику* связана с актуальностью тематики и проблематики игр, предлагаемых обучающимся, отсутствием негативной реакции ведущего и участников на ошибки кого-либо из игроков (напротив, ошибочные действия становятся предметом анализа группы в целом и служат цели получения участниками

нового конструктивного опыта), приближенностью ситуаций игрового взаимодействия к реальной жизни и деятельности, реализуемой за счет механизма игрового моделирования.

4. *Командный дух или высокая сплоченность группы.* В разного рода играх, используемых в процессе обучения, участников объединяет командный дух. Он выражается в установках на сотрудничество и взаимопомощь, открытости и доверительности отношений, сходных переживаниях и испытаниях, через которые приходится пройти участникам. Игроков объединяет чувство «мы», предполагающее взаимную ответственность, пристрастность, сходство нормативно-правовой базы, регулирующей их поведение. За счет этого игроки предстают как сплоченная команда или группа.

Виды игр

К игровым методам активного социально-психологического обучения относятся ролевые и операционные игры. Операционные игры, в свою очередь, подразделяются на деловые и организационно-деятельностные (рис. 5).

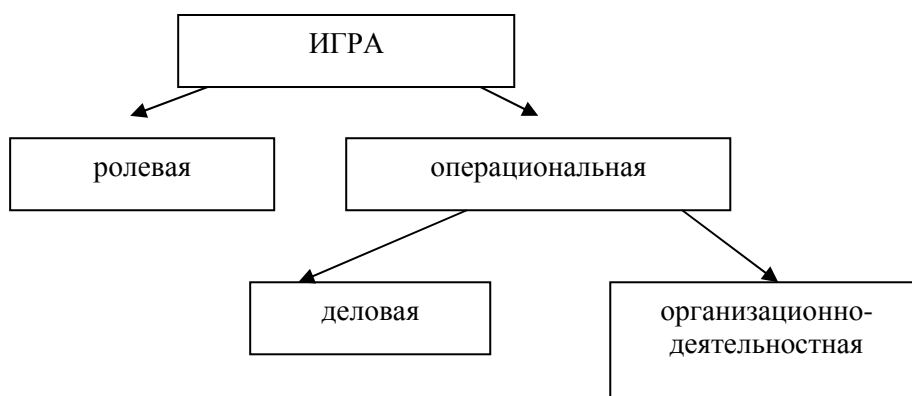


Рис. 6. Классификация игр

Ролевые игры – род игровых методов активного обучения, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. В условиях ролевой игры обучаемый сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки. Эффективность обучения обеспечивается тем, что человек лучше овладевает знаниями, навыками и умениями при условии

принятия той или иной социальной роли, ранее недостаточно известной ему или усвоенной им.

Операциональные игры – род игровых методов обучения, основанных на моделировании структурно-функционального строения учебно-профессиональной деятельности. Операциональные игры как метод активного социально-психологического обучения по своим психологическим параметрам (мотивации, участию интеллектуальных ресурсов, эмоциональной окраске) во многом аналогичны методу анализа конкретных ситуаций. Однако в противоположность спонтанному обсуждению, принятому в дискуссионных методах и сопровождаемому субъективной оценкой ведущего, операциональные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т.е. обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события.

В операциональных играх, в отличие от ролевых, более подчеркнут аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности, в то же время формализован и упрощен аспект межличностных отношений.

Проведение игры

1. Подготовительный этап. В подготовке игрового сценария можно выделить следующие фазы.

1) Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Иногда это требует осуществление психологического анализа деятельности, сбора психологической информации о предполагаемых участниках их особенностях и компетентности.

2) Формирование целей и задач игры с учетом ее темы и исходной ситуации.

3) Разработка структуры игры с учетом ее целей, задач, тематики, проблематики, состава и количества участников.

4) Оценка объективных обстоятельств, того где, как, когда, при каких условиях она будет проводиться, каких предметов и оборудования потребует.

5) Предварительное распределение ролей между участниками игры.

6) Оснащение ведущих игры соответствующим методическим инструментарием (инструкциями, правилами, раздаточным материалом, критериями и показателями оценки эффективности проведенной работы, вводным теоретическим материалом, способствующим более быстрому продвижению игроков к намеченной цели).

7) Определение состава и количества игротехников, то есть ведущих игры одновременной взаимодействующих с группой учащихся и реализующих различные функции.

8) Оформление сценария игры в форме итогового документа (методической разработки).

Требования к подготовке игры:

1) преемственность, поскольку игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы (раздела) учебного курса, иллюстрацией соответствующих теоретических положений, известных участникам из жизни, практики, опыта предшествующей деятельности;

2) реалистичность или максимальная приближенность к реальным условиям жизни и деятельности;

3) поисковая направленность (атмосфера и пространство игры являются своеобразно творческой лабораторией, где участники апробируют полученные ими знания, новые программы поведения);

4) методическая оснащенность или тщательная подготовка учебно-методической документации;

5) вариативность или возможность воплощения различных вариантов решения поставленной проблемы;

б) алгоритмизированность или подробное описание всех действий ведущих в зависимости от вариантов развертывания поисковых и коммуникативных действий участников.

2. Основной этап. Проведение игры или воплощение в жизнь игрового сценария осуществляется группой игротехников - ведущих, специализирующих свои действия и обязанности в зависимости от принятой на себя роли. Количество игротехников может колебаться от 2-х до 6-7-ми в зависимости от количества участников, числа команд, учебных задач, решаемых в ходе игрового взаимодействия. Очень важным моментом является сработанность группы, то есть социально-психологическая совместимость самих игротехников, соответствие их ролевой дифференциации индивидуально-психологическим особенностям личности ведущих. В целом можно сказать, что от игротехников требуется достаточно высокая психологическая и социально-коммуникативная компетентность.

Специализация игротехников предполагает вычленение ряда функций, соответствующих *ролям проблематизатора, консультанта и тренера*. Проблематизатор вводит участников в проблемное поле игры посредством исходной установочной и промежуточных инструкций, обнажения противоречий в теоретических послылках, предложенных игрокам, постановки проблемных вопросов и задач. Консультант обеспечивает доставку обучающимся соответствующей теоретической информации, осуществляет уточнение и согласование задач деятельности, оказывает помощь в трудных ситуациях, работает по индивидуальным запросам участников. Тренер или тренеры работают с командами, активизируя участников, организуя исходную презентацию, последующую корректировку и согласование позиций участников с требованиями и правилами игрового взаимодействия, управляя процессами групповой динамики, включающими в себя установление и изменение характера деловых и межличностных отношений, завоевание авторитета и популярности, повышение сплоченности, организованности, ответственности и самостоятельности группы, ее готовности к решению

поставленных задач. Тренер может взаимодействовать только со своей командой или попеременно обслуживать несколько команд игроков. Дозирование продолжительности и качества контактов есть еще один прием обучающего воздействия тренера на участников игры. В определенные моменты игры игротехники выступают как специфическая малая группа, обеспечивающая максимально быструю и эффективную реализацию целей игрового взаимодействия и личностно значимых целей отдельных учащихся (игроков). В обязанности игротехников также входит проведение рефлексии (промежуточной, подводящей итоги дня или соответствующего этапа работы, и заключительной).

Позиция каждого ведущего игротехника является *динамической*, что предполагает дозирование степени своего участия и вмешательства в групповые процессы. Степень активности высока на первых этапах игры, но постепенно участники приобретают все большую самостоятельность, а ведущий (ведущие) занимают позицию пассивного наблюдателя, следящего за ходом и результатами игры.

Деловая игра

В целом деловые игры используются ради достижения всех или некоторого числа из перечисленных ниже целей:

- формирования познавательных и профессиональных мотивов и интересов участников игры;
- развития системного мышления специалистов, включающего целостное понимание природы, общества, процессов и явлений, происходящих в них, связующих их отношений, своего места в мире;
- формирования целостного представления о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах с учётом эмоционально-личностного восприятия;
- обучения коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;

- воспитания ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом;
- обучения участников методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Этапы проведения деловой игры

1. Постановка целей и задач игры.
2. Формирование команд, выбор экспертов.
3. Инструктирование, знакомство с легендами.
4. Выполнение заданий.
5. Экспертная оценка.
6. Резюмирование игротехников результатов игры.

Одним из самых сложных этапов конструирования деловой игры является выбор и описание объекта имитации, в качестве которого выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной реальности. При этом следует в основу игры помещать реальное противоречие, характерное для данной профессиональной деятельности, конфликт - наличие в ситуации «рассогласования параметров деятельности, столкновения разноплановых явлений..., противоречивости критериев принятия решений» и т.п.

Средняя продолжительность деловой игры от 1,5 до 3 часов. Деловая игра является сложно организованным методом и может включать целый комплекс методов и технологий: дискуссию, мозговой штурм, рефлекссию, групповой и самоанализ продуктов деятельности. В ней моменты деятельностного проигрывания разного рода производственных ситуаций сочетаются с анализом и рефлексией, которые завершают каждый этап деловой игры и служат целям корректировки установок и программ поведения участников, постановке новых развивающих задач следующего этапа.

Функции ведущего (ведущих) деловой игры изменяются по ходу реализации ее задач. Сначала он выступает как в качестве информатора, затем организатора и консультанта и, наконец, при проведении завершающей

рефлексии берет на себя функцию обобщения и оценивания деятельности каждого отдельного участника и всей группы в целом.

Многогранна и работа игроков, участвующих в таком виде организации учебной работы. Деловая игра как метод обучения раскрывает личностный потенциал участников: каждый играющий может познать, оценить и продиагностировать свои возможности и способности в качестве работника, реализующего круг должностных обязанностей и участника совместной деятельности, влияющего на конечный результат работы группы в целом. Деловая игра позволяет накопить человеку столь необходимый опыт, принять решение о возможности и необходимости карьерного роста.

Деловая игра - это контролируемая система, так как процедура игры разрабатывается, готовится и корректируется ведущим (преподавателем). Если действия игроков выходят за пределы плана, мешают реализации цели и задач деятельности, ведущий останавливает игровой процесс, вносит соответствующие коррективы в содержание и направленность игры, эмоциональный и деловой настрой участников.

Организационно-деятельностная игра

Организационно-деятельностная игра - это разновидность операциональных игр, форма активного обучения разрешению проблемных ситуаций посредством моделирования когнитивной исследовательской и организации социально-производственной деятельности. Поэтому другим названием оргдеятельностных игр является термин проблемно-деловые.

Проблема - в широком смысле слова есть отсутствие ответов на сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения. Можно рассматривать проблему как противоречие, способ решения которого неизвестен. Важной предпосылкой успешного решения проблемы служит ее правильная формулировка и принятие к рассмотрению, обсуждению, поиску вариантов.

В отличие от деловой игры, целью которой является решение актуальной практической задачи, цель организационно-деятельностные игры - решение

теоретической или практической проблемы, заданной в рамках конкретной ситуации. В ситуации отражаются как *проблемы*, так и *задачи*. Проблемность ситуации означает такое затруднение в практике, для разрешения которого отсутствует опыт или теоретически обоснованные пути. *Проблема* для своего разрешения требует построения гипотезы или теоретической концепции, которые преобразуют проблему в задачу. *Задача* же - это ситуация, в которой надо найти определенный порядок действий (алгоритм) для достижения цели, а разработка этого алгоритма требует от участников определенных умений (интеллектуальный, коммуникативных и организационных).

Проблемная форма организации деятельности, коммуникации, рефлексии и процессов мышления участников организационной игры означает, что игроки помещены в условия, когда они не знают, *что* и как делать, *какие* они должны выработать и применить способы деятельности, коммуникации, мышления, рефлексии, то есть находятся в условиях максимальной неопределенности. Примерами таких проблемных ситуаций является трудоустройство молодых специалистов в условиях кризиса и общего спада экономики, продвижение разного рода научных проектов, изменение своего семейного положения и т.п. Что делать в такой проблемной ситуации, с чего начать, к кому обратиться, что расценивать успехом или неудачей остается неясным и неопределенным.

Снижение степени неопределенности предложенной проблемной ситуации осуществляется посредством ведущих *методологов* - специалистов по организации рефлексивного анализа деятельности. Их задача организация процесса рефлексивного восхождения участников игры от абстрактного к конкретному при анализе деятельности. Методологи активизируют специфические затруднения, возникающие при знакомстве с ситуацией и вхождении в нее, строят проблемное поле и формулируют проблемы, создают концепцию заказа на игру.

Каждая организационно-деятельностная игра, как правило, делится на этапы:

- 1) самоопределения и выработки концепции заказа;
- 2) анализа проблемы или проблемной ситуации;
- 3) определения системы ценностей и целей деятельности, их иерархизация;
- 4) определение условий и выбор средств осуществления деятельности;
- 5) построения проекта (алгоритма) деятельности.

Каждый этап по своей организации и проведению предполагает чередование *сессий* и собственно *групповой (командной) работы*. Это задает ротационный характер игры. В ходе сессии участники и ведущие собираются вместе. Игроки получают соответствующие установки и задания от ведущих. Первая сессия также предполагает процесс группообразования или разбивки на команды. Каждая команда состоит из 4-12 игроков, которые будут тесно контактировать, дискутировать друг с другом в процессе создания *группового продукта*. Конструирование группового продукта - цель групповой работы, его презентация другим командам, публичная защита проектов - цель сессии. Каждый этап включает в себя 1-3 сессии и 1-3 групповые работы.

В ходе групповой работы команда взаимодействует со своим *тренером* из числа игротехников. Последний реализует в отношении игроков следующие действия:

- организует процедуру знакомства членов команды и распределения обязанностей между ними (в качестве обязательных должен быть выбран хранитель времени и секретарь архивариус, который фиксирует все предложения и гипотезы, выдвигаемые членами группы, оформитель, спикер, генераторы и организаторы, эти роли могут меняться или закрепляться за участниками на всю игру);
- активизирует процессы мыследеятельности и коммуникации участников посредством использования приемов брейнсторминга, групповой дискуссии, эмоциональной и информационной поддержки игроков;
- управляет процессами групповой динамики;

- способствует поддержанию деловой атмосферы и веры участников игры в успех их работы. Вместе с тем тренер не принимает непосредственного участия в создании группового продукта.

Групповая работа ведется по регламенту, по истечении времени команды собираются на сессию. Здесь в ходе презентации и обсуждения проектов организуется общая групповая дискуссия, целью которой является оценка представленных продуктов групповой работы, нахождение в них сильных и слабых сторон, постановка задач на последующую работу. Продолжительность сессионной работы трудно спланировать заранее. Можно лишь говорить об ограничении времени, отводимого командам на презентацию продуктов своей деятельности. Ответы на вопросы и замечания занимают приблизительно столько же времени, но дискуссия может и затянуться, приняв характер противостояния отдельных команд. Особенно часто это происходит в случаях получения различными командами аналогичных заданий. Если же разные команды параллельно решают разные задачи, полемика может быть сведена к минимуму, а обсуждение продуктов групповой работы имеет своей целью лишь осознание членами команд того, что они сделали, и что им еще предстоит сделать далее. Наконец подведение итогов сессии и формулировка задач командам для следующей групповой работы занимает еще несколько минут.

Последняя сессия организационно-деятельностной игры направлена на *слияние* продуктов групповой деятельности, то есть наработку общего проекта (алгоритма) деятельности, который при этом приобретает черты некоторой универсальности.

Обучающим или дидактическим моментом организационно-деятельностной игры выступает *завершающая рефлексия*. Предметом осознания, оценки и анализа здесь могут становиться:

- действия ведущих (игротехников), их эффективность, своевременность;
- вклад разных участников в создание конечного продукта;
- процессы мыследеятельности членов различных команд, мыслительные схемы, использованные ими для наработки групповых продуктов;

- процессы внутрикомандной и межкумандной коммуникации;
- процессы групповой динамики;
- удовлетворенность участников полученными результатами.

В зависимости от задач игры рефлексироваться могут все или некоторые из перечисленных моментов.

Ролевые игры

Ролевая игра (разыгрывание ролей или сюжетно-ролевая игра) представляет собой особую группу ировых методов, участники которого действуют в рамках выбранных ими *ролей*, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. Основная цель их - обучение межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности или рамках реально существующих социальных ситуаций взаимодействия. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

В основе ролевой игры обычно лежит *межличностная, конфликтная ситуация*. Участники игры принимают на себя роли и в процессе диалогового общения пытаются разрешить конфликт. Хотя действия игроков не регламентируются и формально свободны от правил, сюжет игры может содержать «скрытые» правила. Такими правилами служит указание основных *ролевых характеристик, должностного положения по роли, цели и реальные ролевые прототипы или их общепринятая трактовка, этические и служебные правила поведения*. Обычно они указываются в памятках (легендах, инструктивных письмах), получаемых участниками ролевой игры или излагаются ведущим или членом группы, предложившим какую-либо ситуацию для проигрывания. Это накладывает на участников требования, от выполнения которых во многом зависит конечный результат игры. Одновременно, в отсутствие формальных правил, эти характеристики частично выполняют направляющую функцию, определяя возможные варианты действий игрока.

Основное, существенное значение в ролевой игре имеют *действия* участников. Итоговый *рефлексивный разбор* их действий (порядка, способа реализации, индивидуальной трактовки роли, эффективности, конструктивности взаимодействия с другими участниками и т.п.) оказывает существенное дидактическое или психологическое воздействие, выступая в этом случае, как составная часть игры. Такая форма реализации ролевых игр позволяет широко использовать их при проведении психологических тренингов в качестве специальной тренинговой процедуры. Ролевые игры также могут являться психотерапевтическим средством воздействия на их участников.

Существенными *признаками ролевых игр* выступает:

- а) наличие модели ситуации;
- б) набор и описание индивидуальных ролей;
- в) несовпадение ролевых целей участников игры, принимающих на себя и исполняющих различные роли;
- г) игровое взаимодействие участников игры;
- д) наличие общей цели у всех участников ее;
- е) вариативность решений;
- ж) наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры;
- з) наличие управляемого со стороны ведущего эмоционального напряжения участников.

Выделяют следующие *способы разыгрывания ролей*:

1. «Аквариум» - основные игроки собираются в центре круга, другие участники рассаживаются вокруг них и наблюдают за действием.
2. Параллель - группа разбивается на микро группы по 2-4 человека, которые одновременно разыгрывают ролевую игру. Иными словами, ролевая игра разыгрывается параллельно в одном помещении. За этим следует разбор и рефлексия полученного опыта.

3. Ротация ролей - способ организации разыгрывания ролей, в котором одну роль поочередно исполняют все члены группы. Эта техника полезна для демонстрации участниками своего подхода к решению означенной ситуации.

4. Обращение (обмен) ролями. Возможны различные варианты обмена ролями. В одном случае обмен может совершаться между партнерами, в другом случае игрокам предлагается сыграть роли, которые в поведенческом или физическом плане им незнакомы, просто не доступны. Например, роли лица иного пола, расы и т.п. Это позволяет взглянуть на себя глазами другого человека, отнестись с эмпатией к его переживаниям, лучше понять проблему и конструктивно разрешать межличностные проблемы, предотвратить конфликты и противостояние между участниками игры.

5. Дублирование - способ, в котором участники проигрывают свои роли, но в их действия встраивается другой игрок (или несколько игроков), чтобы высказывать вслух те мысли и чувства, которые, как он думает, испытывают, переживает первый в данный момент времени. При этом помощники стоят за спинами активно действуют игроков и производят «озвучивание» их мыслей и чувств.

6. Отражение (зеркало). Прием заключается в объективной, но непреувеличенной или гротескной имитации поведения одного участника другим или другими, при этом изображаемый следит за действиями имитатора в качестве зрителя. Прием может служить способом показать человеку, каким его видят окружающие. Однако он требует особого внимания, чувствительности и контроля со стороны ведущего, его высокой компетентности.

7. Стул-собеседник. В поле игры ставится стул, а игрок воображает на его месте человека, с которым он общается. Игрок обращается к «собеседнику на стуле» и отвечает за него, пересаживаясь на его стул и представляя его ответы. Эту идею можно успешно распространить и на несколько стульев. При этом участник игры, по мере того как он поочередно играет роль каждого персонажа,

пересаживается с одного стула на другой и с этих позиций говорит с остальными.

Ролевая игра по своим потенциальным возможностям позволяет сформировать у обучаемых рефлексивное отношение к собственным способам действий. Реализация этих потенциальных возможностей требует специальных средств организации игры. Далеко не всякая ролевая игра по своей форме оказывается адекватной для раскрытия требуемого содержания обучения. Только разыгрывания ролей для овладения ими недостаточно. Ролевое взаимодействие осуществляется не просто как общение в заданных обстоятельствах, а как столкновение противоположных позиций.

Подготовка и проведение ролевых игр включает несколько *этапов*.

1. Этап *планирования* требует от ведущего определения цели ролевой игры, выбора форма ее проведения, т.е. способа разыгрывания содержания ситуации и действий участников игры, подготовки ее методического оснащения (инструкций, карточек с описаниями ролевых характеристик, оборудования, необходимого для ее проведения). Не редко материал для этого этапа заимствуется из литературы или других источников.

2. Второй *доигровой* этап предполагает непосредственное взаимодействие ведущего с участниками игры с целью их инструктирования, распределения ролей, подготовки пространства для разыгрывания, при необходимости разогрева и создания необходимого настроения.

3. Третий *собственно игровой* этап представляет собой погружение в ситуацию и разыгрывание ее участниками в соответствии с их трактовкой ролей и опытом игрового взаимодействия. Этот этап предполагает ротацию в форме поочередного проигрывания участниками одной и той же роли, повтора ситуации с разным составом участников, сменой ролей и т.п. Ведущий осуществляет наблюдение за действиями игроков, проводит ротацию, при необходимости вмешивается в ход игрового взаимодействия или даже прерывает его.

4. Четвертый этап включает в себя *рефлексию* полученного игроками опыта ролевого взаимодействия по выходу из предложенной ситуации, урегулированию конфликтных отношений, реализации намеченных целей, и *подведение ведущим итогов*, выделение наиболее значимых результатов, обобщение, установление взаимосвязей игровой ситуации с реальными жизненными ситуациями и личностными позициями участников.

Позиция ведущего (тренера) меняется по мере реализации этапов игры. На первом этапе он выступает как проблематизатор, на втором и третьем как тренер-игротехник, на четвертом как консультант или психолог. Таким образом, ролевые игры не требуют участия и работы команды игротехников, но предполагают высокую и разностороннюю компетентность человека, выполняющего функции ведущего.

3. Заключительный этап. Оценка итогов игры осуществляется с целью подведения промежуточных и окончательных итогов результатов деятельности участников. Главная задача оценки – получение представления о характере действий участников и команд. Используются разные варианты оценки итогов игры:

- оценка игры ее участниками;
- оценка игры экспертами;
- оценка игры ее игротехниками.

Оценка игры ее участниками охватывает все периоды игры, действия участников и команд, эмоциональное состояние, итоги. Оценка игры экспертами предполагает количественную и(или) качественную оценку деятельности участников и команд игры в соответствии с разработанными критериями; распределение мест между командами. Оценка игры ее руководителем проводится как итоговая по совокупности периодов игры и осуществляется путем сравнительного анализа результата деятельности всех участников игры, т.е. носит обобщающий характер.

Подведение итогов деловой игры должно сопровождаться наряду с ранжированием участников тщательным анализом факторов успеха лидеров и причин отставания аутсайдеров игры.

Полученные в результате проведения игры умения и навыки имеют более высокую степень усвояемости по сравнению с другими традиционными методами обучения.

3.3.3. Тренинг как средство формирования профессиональной компетентности педагога-психолога

Понятие тренинга

На сегодняшний день тренинг является одной из самых распространенных интерактивных технологий. Его основная цель: **формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности** путем развития сотрудничества, партнерского взаимодействия, умения работать в команде, быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умения осуществлять презентацию и самопрезентацию, умения быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями действительности.

Термин «тренинг» (от англ. – «**train**», «**training**») имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям понятия «тренинг».

Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. Л.А. Петровская рассматривает социально-психологический тренинг как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностных отношений», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия». Тренинг также можно охарактеризовать как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических

феноменов человека, группы и организаций с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека.

Групповой психологический тренинг, или социально-психологический тренинг представляет собой вид **методов активного социально-психологического обучения, основанных на целенаправленном, комплексном и относительно продолжительном по времени использовании совокупности методов групповой работы (ролевых игр, групповых дискуссий, психотехнических упражнений и др.) в интересах развития, психокоррекции и психотерапии личности человека.** Социально-психологический тренинг не сводится только к социально-психологическому тренингу общения; область его применения значительно шире, чем у последнего и не ограничивается развитием навыков эффективного общения и повышением коммуникативной компетентности.

Сущностными **признаками** социально-психологических тренингов выступают:

1. Групповое обучение участников тренинга, использование потенциала развития человека в групповой динамике с применением механизма межличностных отношений.

2. Стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы. Как правило, в процессе любого тренинга можно выделить три основные стадии: начальную, рабочую и конечную.

3. Комплексное применение совокупности методов групповой работы (ролевых игр, групповых дискуссий, психотехнических упражнений и др.).

4. Относительно продолжительное по времени проведение тренинговых занятий (как правило, курс составляет не менее 20-60 учебных часов).

5. Широкая целевая направленность тренингов на развитие, психокоррекцию и психотерапию личности человека, его профессиональных и жизненных умений и качеств.

6. В работе тренинговой группы всегда присутствуют два плана, две стороны: содержательная и личностная. Содержательный план соответствует основной содержательной цели тренинга. Он изменяется в зависимости от того, что является объектом воздействия: установки, умения, когнитивные структуры, а также от программы тренинга. Например, в тренинге креативности, тренинге партнерского общения или ведения деловых переговоров содержание будет разным, хотя уровень объектов воздействия один и тот же - установки и умения. Личностный план - это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана, а также состояние каждого участника в отдельности (в некоторых видах тренинга эти состояния и отношения участников становятся содержанием работы группы).

Использование тренинговых методов предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Основными **преимуществами** тренинга как интерактивной формы обучения является:

- Активизация активно-познавательной и мыслительной деятельности студентов.
- Вовлечение студентов в процесс обучения, освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников.
- Развитие навыков анализа и критического мышления.
- Усиление мотивации к изучению дисциплины.
- Развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации.
- Формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

Достоинством организации учебного процесса с помощью тренинга, является **включение в процесс познания всех студентов группы** без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используются ролевые игры, осуществляется работа с различными источниками информации. Тренинговые методы основаны на **принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи**. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля.

Краткая история

Считается, что впервые тренинговые занятия, направленные на повышение компетентности в общении, были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название Т-групп. В их основе лежала идея: большинство людей живет и работает в группах, но чаще всего они не отдают себе отчета в том, как они в них участвуют, какими их видят другие люди, каковы реакции, которые вызывает их поведение у других людей. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте, поэтому, чтобы обнаружить и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен преодолеть свою аутичность и научиться видеть себя таким, каким его видят другие.

В Т-группах обучали управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность. Некоторые группы были ориентированы на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его

самоидентичности. Они возникли в 1954 г. и получили название групп сензитивности.

В конце 60-х - начале 70-х гг. XX в. Т-группы и группы сензитивности получили широкое распространение в организациях. Основной целью их использования было улаживание конфликтных ситуаций в рабочих группах, а также оптимизация отношений рабочих и служащих. В 1970-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создававшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. По его мнению, **социально-психологический тренинг - род группового психологического тренинга, активный метод групповой психологической работы, которая проводится для развития компетентности в общении.** Он сделал вывод об эффективном влиянии социально-психологического тренинга на повышение интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Область применения

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. Опыт его использования отражен в трудах Ю.Н. Емельянова, В.П. Захарова, Г.А. Ковалева, Х. Миккина, Л.А. Петровской, Т.С. Яценко и др.

Социально-экономические изменения последних лет в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития

общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить. Под влиянием всех вышеперечисленных факторов в последние годы в России **происходит переориентация в оценке результата образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, то есть делается ставка на компетентностный подход в образовании.**

Изменение целей образования, разработка Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, приводят к изменению *методики преподавания, происходит поиск инновационных средств, форм и методов обучения, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий.*

В этой ситуации **меняется роль преподавателя, границы между ним и обучающимся становятся более прозрачными.** Сегодня нужно управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, воздержание от излишнего директивизма, назидательности, вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через разнообразную творческую деятельность. При этом **возрастает роль самого обучающегося,** который участвует не только в процессе получения знаний, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки. Поэтому основные методические инновации связаны с **применением интерактивных методов**

обучения. Причем преподаватель перестает быть центральной фигурой, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией. Основные критерии интерактивной модели обучения: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ. Суть использования тренинговых методов в обучении состоит в **погружении студентов в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки навыков и умений будущего специалиста.**

При этом в качестве одного из самых результативных методов интерактивного обучения в процессе формирования профессиональной компетентности педагога-психолога выступает метод тренинга. Такая популярность тренинга связана, во-первых, с тем, что для научения и развития профессиональных компетентностей в современном тренинге используются **практически все интенсивные технологии**, а именно:

- информация, сообщение, мини-лекции;
- структурированная и управляемая дискуссия;
- мозговой штурм;
- разбор кейса (метод кейса);
- ролевая игра;
- коммуникативные задачи и упражнения;
- презентации и самопрезентации;
- аналитические упражнения;
- игры-симуляции, имитационные игры;
- фрагменты деловых игр;
- видеодемонстрации и видеоанализ поведения участников обучения.

Во-вторых, широкое применение тренинговой формы обучения связано с тем, что именно на тренинге **реализуется практическое применение знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия**, полученных в

теоретических курсах, т.е. тренинговый метод уникален в своей возможности развития не столько знаниевой компоненты, сколько развития умений и навыков работы с группами.

Цели и задачи метода

Общая цель социально-психологического тренинга (СПТ): повышение компетентности в сфере общения конкретизируется различными решаемыми в его процессе задачами.

Основные задачи, решаемые в ходе социально-психологического тренинга, можно разделить на пять групп:

1. Приобретение психологических знаний, взглядов различных психологических школ на личность человека, процесс взаимодействия людей, движущие силы этого взаимодействия, приемы эффективного общения.
2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании и т.д., т.е. обогащение техники и тактики общения.
3. Коррекция коммуникативных установок, таких как: партнерство - взаимодействие с позиции силы, искренность - манипуляция, вовлеченность - избегание общения, настойчивость - соглашательство, т.е. выработка собственных стратегий общения.
4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения.
5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований, решение личностных экзистенциальных проблем.

В отличие от теоретического материала, предлагаемого в лекционных курсах, в процессе тренинговой работы у студента-психолога **формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности.** Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что он, будучи построенным на моделировании реальных профессиональных ситуаций, **требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и**

аналитического потенциала. Кроме того, исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75 %, а в деловой игре – около 90% [54].

В процессе тренинга обычно **предусматривается столкновение студентов-психологов с релевантными ситуациями** (от англ. relevant – уместный, относящийся к делу), возникающими в их реальной профессиональной деятельности, но не всегда разрешаемыми на основании использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения. Тренинговая работа важна для **поиска оптимальных путей разрешения ситуаций, выработки эффективного сценария делового взаимодействия, подбора вербального и невербального репертуара, вовлекающего партнера в добровольное сотрудничество.**

Существенной особенностью тренинга является то, что он **позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия людей при поиске и воплощении в практику принятых решений, выработанных действий и поступков.** Активизирующий эффект тренинга обусловлен также созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей понимание участниками того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения, интенсивной обратной связи и формированием практических умений, необходимых в повседневной работе.

Таким образом, в новой модели обучения, где одной основной целью становится **формирование устойчивой самостоятельной познавательной активности студента,** тренинг, наряду с остальными интерактивными методами становится ведущим средством формирования профессиональной компетентности педагога-психолога. Именно использование интерактивных методов позволит вузу сформировать такую среду, которая необходима для достижения результатов образования, выражающихся в сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

Виды тренинга

В настоящее время существует большое количество модификаций форм социально-психологических тренингов, различающихся между собой по целому ряду признаков.

Развитие тренинговых форм связано в основном с ведущими ориентациями современной психологии. В западной психологии - это необихевиоризм, современный психоанализ, когнитивизм, экзистенциальная и гуманистическая психология. В зависимости от **психологических ориентации выделяются виды тренинговых групп:**

- Т-группы - группы социально-психологического тренинга общения;
- группы бихевиоральной ориентации (тренинг умений, навыков социального взаимодействия);
- группы личностного роста (например, у подростков в школе);
- гештальт-группы (тренинг осознания человеком своих потребностей);
- группы психодрамы (тренинг по выработке социальных навыков и умений на имеющемся личном опыте);
- психоаналитически ориентированные группы (в интересах психотерапии) и др.

Поскольку перед тренингом обычно ставится не одна, а несколько задач, то решение их может осуществляться методами разных направлений.

Социально-психологические тренинги, являясь формой практической психологической работы, всегда отражают своим содержанием **определенную парадигму той школы или направления, взглядов которых придерживается психолог, проводящий тренинговые занятия.** Такие парадигмы в организационном построении тренинговых занятий проявляются следующим образом.

1. Тренинг как своеобразная форма дрессировки и натаскивания, при которой жесткими манипулятивными приемами при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного - преодолеваются ненужные, по мнению ведущего.

2. **Тренинг как тренировка**, в результате которой формируются и отрабатываются умения и навыки эффективного поведения.

3. **Тренинг как форма и метод активного обучения**, целью которого является передача психологических знаний и развитие некоторых умений и навыков.

4. **Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников** и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Рассмотрим виды социально-психологического тренинга как метода активного обучения в целях развития личности человека, его качеств и умений.

Социально-психологический тренинг общения - вид учебного занятия, связанный с развитием в процессе групповой работы знаний, навыков, умений и установок, определяющих поведение в общении, коммуникативной компетентности и способностей человека.

К частным формам социально-психологического тренинга общения относят:

- 1) тренинг сензитивности;
- 2) тренинг делового общения;
- 3) социально-ролевой тренинг.

Тренинг сензитивности - частная форма (составная часть) социально-психологического тренинга общения, основанная на тренировке межличностной чувствительности в процессе социального взаимодействия и направленная на развитие способностей адекватного и полного познания себя, других людей и отношений, складывающихся в ходе общения.

Отличительная особенность этого тренинга - максимальная самостоятельность участников. Метод основан на актуализации чувств и эмоций за счет обратной связи, а не на интеллекте. Под обратной связью в данном случае понимается искреннее предъявление информации о своем отношении к другому человеку. Цель сензитивного тренинга - формирование умения управлять стилем своего поведения за счет осознания того, как оно

воспринимается окружающими, совершенствовать умение наблюдать, определять психическое состояние другого человека по внешним признакам и соответственно строить свое поведение, развивать эмпатию. Психологическим механизмом является перестройка установок личности и, как результат, изменение отношения к себе и другим.

В социально-психологическом тренинге общения и тренинге сензитивности, реализуемого в Т-группах, содержание взаимоотношений между членами этих групп служит средством для понимания процесса взаимодействий людей в целом. Изучение групповых процессов и групповой динамики дает информацию о межличностных отношениях и поведении членов группы в реальной жизни. Совершенствование межличностных умений и социально-психологической компетентности предполагает понимание групповых процессов, поощряющих развитие адекватной самооценки. В Т-группах особое значение придается непосредственным переживаниям членов группы.

Невозможно понять без помощи ведущего и группы, что мы собой представляем, невозможно сформировать свою идентичность, пока мы не узнаем, какими нас воспринимают другие люди. Такое самопознание чрезвычайно полезно для становления личности. В ходе тренинга участники получают своеобразный социальный опыт, благодаря которому они узнают, как они воспринимаются другими членами группы, и получают возможность сравнивать эти перцепции с самовосприятием. При этом преодолевается психологический дискомфорт и можно получить радость от нового знания о самом себе.

Тренинг делового общения - форма социально-психологического тренинга общения, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формированию установок, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности (умение вести переговоры, выступать перед большой аудиторией, проводить совещания, правильно вести себя в конфликтных ситуациях и др.). По своей сути тренинг делового общения

есть конкретизация социально-психологического тренинга общения применительно к профессиональной деятельности участников. Основная цель тренинга - развитие у участников коммуникативных умений, коммуникабельности и коммуникативной культуры в целом.

Социально-ролевой тренинг - частная форма (составная часть) социально-психологического тренинга общения, направленная на решение внутренних конфликтов индивида путем отработки навыков тех или иных социальных функций в учебной группе.

К данной форме можно отнести близкий к психодраме, но использующий принципы поведенческого научения так называемый ситуационный тренинг, направленный на формирование тех или иных социальных умений, необходимых в определенных жизненных ситуациях, в частности при установлении контакта с новыми людьми. Этот вид тренинга состоит в проигрывании конкретных эпизодов, в которых один из участников группы (протагонист) играет самого себя, а другие выступают в заданных психологом-тренером ролях, соотнесенных с определенным сюжетом. Сеанс ролевой игры записывается на видеопленку, затем воспроизводится, и участники в ходе ее просмотра отмечают ошибки и непродуктивные действия. Затем протагонист предлагает свое новое решение, а другие участники после обсуждения инсценируют альтернативные стратегии, которые также записываются. Ситуационное ролевое проигрывание продолжается до тех пор, пока не будет достигнуто удовлетворительное исполнение заданного эпизода. При этом анализируются все продемонстрированные в эпизоде умения, правила поведения, поведенческий репертуар, в том числе с точки зрения проксемики. Апробация результатов научения осуществляется в обстановке реальной жизни: или путем выполнения «домашних заданий» с последующим самоотчетом, или инситуационно, т.е. когда группа наблюдает за действиями протагониста в то время, когда он пытается установить контакт с действительно незнакомым человеком, выступить на собрании, прочитать лекцию и т.п.

Ситуационный тренинг явился дальнейшим развитием идей Дж. Морено в предложенной им технике социодрамы. Если психодрама направлена на анализ и разрешение психологических проблем отдельного человека, то цель социодрамы заключается не столько в выявлении конфликтов кого-либо из участников игры, сколько в достижении эффективного взаимодействия с партнерами в условиях делового или повседневного общения. К социодраме примыкает педагогическая психодрама, применяющаяся для коррекции педагогически запущенных подростков, которая положила начало групповой психокоррекционной работе среди девиантной молодежи на Западе. Значительно раньше к аналогичной технике прибегал А.С. Макаренко в своей педагогической практике, используя игровые возможности коллектива в качестве социопсихокоррекционного средства.

Социально-психологический тренинг профессиональных и жизненных умений. С помощью социально-психологических тренингов формируются такие профессиональные и жизненные умения, как умения решения проблем и принятия решения, общения, самоуправления, самопонимания и самоподдержки, эмоционального самоконтроля, поддержания здоровья, развития настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, «Я»-концепции.

Широкую известность в практике использования социально-психологического тренинга профессиональных умений получила немецкая четырехступенчатая модель процедуры тренинга производственного персонала по изучению новых профессиональных методов работы. Эта модель представляет собой четыре последовательных этапа овладения новыми приемами трудовой деятельности. На первом этапе этой процедуры ведущий отбирает наиболее эффективные методы выполнения трудовых операций для конкретной профессиональной группы персонала и одновременно разрабатывает мотивационный механизм, побуждающий игроков хорошо овладеть новыми методами решения своих производственных задач. На второй ступени он демонстрирует игрокам новые приемы трудовой деятельности,

акцентируя внимание на их эффективности. На третьем этапе контролирует и корректирует действия своих подопечных в процессе освоения ими установленных заданий. И наконец, на заключительном четвертом этапе ведущий осуществляет своеобразный шеф-контроль новых методов уже непосредственно на объекте их производственной деятельности.

Проведение тренинга

1. Подготовительный этап. Можно выделить два различных подхода в подготовке тренинга.

Вариант А. В этом случае первоначально определяется модель тренинга в соответствии со спецификой прорабатываемых проблем, разрабатывается программа и под нее набирается соответствующая группа. В социально-психологическом тренинге программа, как правило, более структурирована и предметно направлена (например, тренинг развития коммуникативной компетентности, тренинг личностного роста, тренинг сплочения и др.), что требует от психолога сформированной компетентности в специфике и проблематике прорабатываемой области.

Вариант Б. В этом варианте первоначально определяются проблемы имеющейся социальной или профессиональной группы и в соответствии с ними планируется и организуется соответствующий тренинг. В данном случае алгоритм организации тренинга может быть следующим:

- оформление заказа;
- работа с заявленной проблемой, которая включает в себя:

1. Определение проблемы и поиск ее причин, а также анализ литературы по данной проблематике.

2. Ознакомление с личностными, демографическими и другими особенностями участников тренинга, их количеством и т. п.

3. Определение возможности и успешности применения тренинговой формы для решения данной проблемы.

4. Определение и согласование цели и ожидаемого результата (к чему мы придем в результате проведения тренинга).

5. Постановка задач.

6. Определение наиболее эффективных методических средств, используемых в данном тренинге.

7. Определение формы организации тренинговых занятий.

8. Планирование программы тренинга.

9. Составление плана занятий.

При подготовке тренинга следует определиться с формой организации тренинговых занятий. Н.В. Дзен и Ю.В. Пахомов выделяют три основные формы организации тренинговых занятий: интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи. Эти формы отличаются объемом и плотностью работы. Интенсивный курс (или тренинг-марафон) предполагает проведение занятий ежедневно (по 3–8 часов в день) и может продолжаться от 3 дней до 2 недель. Интенсивный тренинг является, несомненно, более мощным средством воздействия и изменения личности. Он способствует более глубинной проработке Я-концепций участников и более быстрому усвоению навыков и умений. В общем, в процессе интенсивного тренинга ведущему приходится затрачивать меньше времени на погружение участников в групповую действительность, уменьшается их сопротивляемость и увеличивается восприимчивость к «психологическому материалу». Однако следует обратить внимание на то, что, в связи с тем, что полученные во время интенсивного курса изменения являются более глубинными, участники могут оказаться неготовыми выйти с ними в прежнюю действительность. В результате данные изменения могут оказаться менее устойчивыми без дальнейшего сопровождения и закрепления.

Регулярные занятия обычно проводятся 1–2 раза в неделю по 3–4 часа в день. Они позволяют более систематически и последовательно производить изменения. При этом важно, чтобы ведущий выстраивал занятия на принципах преемственности и последовательности. Необходимо в начале занятия уделять время на вспоминание и краткое обсуждение того, что происходило на

прошлой встрече. Порой приходится утилизировать и события, происшедшие с участниками в промежутке между занятиями.

Эпизодические встречи – наиболее свободная из всех форм организации тренинга. Занятия могут происходить 1–2 раза в месяц. Организация группы в режиме эпизодических встреч имеет более клубную форму, хотя это не исключает возможности ее организации на принципах тренинговых групп. При этом ведущему следует стремиться к тому, чтобы каждая встреча была самостоятельным и завершенным событием. В данных группах может изменяться количественный состав участников и общая направленность занятий. Возможна организация эпизодических встреч с участниками тренинга, проходившего ранее в форме интенсивного курса, для подкрепления и сохранения полученных изменений.

Структура построения тренинговой программы во многом зависит от модели тренинга и особенностей решаемых задач. Однако существует ряд общих принципов, которые необходимо учитывать при планировании программы. Среди них выделяются принцип преемственности тренинговых действий и занятий и принцип поэтапности развития группы.

Принцип преемственности подразумевает, что каждое действие и занятие должно содержательно стыковаться с предыдущим и являться обеспечивающим для следующего. В процессе тренинга в случае содержательного разрыва выполняемого действия и планируемого далее ведущему следует провести дополнительную работу, направленную на формирование содержательного контекста и обеспечивающую возможность выполнения следующего упражнения, или изменить план работы. **Принцип поэтапности** развития группы подразумевает необходимость учета закономерностей групповой динамики при составлении программы тренинга, а также планирование работы, направленной на развитие группы. Известно, что вновь организованная группа проходит определенные стадии своего формирования и развития. Каждая стадия предъявляет определенные требования к процедурам и упражнениям. Поэтому неадекватное включение

упражнений оказывается неэффективным, а может приводить и к повышению групповой напряженности. Обычно на первых этапах планируются процедуры, направленные на знакомство участников, их ориентацию в специфике тренинга, проводится работа с ожиданиями участников. Далее ведущий организует работу, направленную на: формирование норм и правил работы группы; развитие мотивации; формирование работоспособности участников; сплочение группы и др.

Для успешной работы очень важно правильно подобрать упражнение и своевременно его использовать. Несвоевременное использование упражнений, например предполагающих физический контакт или прикосновение к системе ценностей человека в группе, где участники недостаточно раскрепощены и открыты, может привести к повышению напряженности, возникновению дискомфорта и закрытию участников.

Для выбора каждого последующего упражнения необходимо определить:

1. С чем вы хотите работать:
 - а) характеристиками группы как объекта;
 - б) индивидуальными особенностями участников.
2. Какие изменения вы хотите произвести?
3. Используя какие упражнения, вы можете произвести эти изменения?
4. Насколько группа будет готова к выполнению данного упражнения?
5. Как можно подготовить группу к выполнению данного упражнения?
6. Какой будет получен материал (результат) для продвижения группы в содержательном плане после выполнения процедуры?
7. Что вы будете делать с этим результатом?

При подборе упражнений и других тренинговых процедур ведущему следует учитывать, насколько они интересны ему лично, соответствуют его стилю и манере ведения группы. Тренер должен чувствовать и понимать психотехническую наполненность упражнения и программы занятия в целом. Только в этом случае он может работать уверенно и свободно импровизировать, внося в используемые им упражнения собственное,

присущее только ему содержательное и эмоциональное наполнение. Можно сказать, что именно в этом обнаруживается авторство тренера, его индивидуальность и неповторимость, в том числе при использовании упражнений не собственной разработки.

2. Основной этап. Если учебное занятие проводится в форме социально-психологического тренинга, то следует помнить о том, что оно включает четыре основных этапа.

1 этап. Создание единого психологического пространства, а также обратной связи (отдельный участник, вся группа и наоборот).

2 этап. Проведение дискуссий, игры, полилога или интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.

3 этап. Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей.

4 этап. Релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап, в свою очередь, предполагает соответствующие фазы:

1. определение целей, темы дискуссии, характера проблемы, ориентацию на них участников занятия;
2. круговую дискуссию по обсуждаемой проблеме, сбор информации, суждений, мнений, новых идей, предложений от всех ее участников;
3. упорядочение информации и ее обсуждение;
4. обоснование альтернатив и совместная их оценка;
5. подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование;
6. сопоставление целей занятия с полученным результатом;
7. снятие психологической нагрузки, подведение итогов занятия.

К основным методам работы с группой в тренинге относятся групповая дискуссия, игровой метод, психотехнические упражнения. Ведущий использует также дополнительные методы: медитации, легенды и притчи, мини-консультации и пр. Рассмотрим основные методы тренинга.

7. *Групповая дискуссия* используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа. Традиционно групповую дискуссию относят к вербальным методам, так как основным средством взаимодействия здесь является вербальная коммуникация, а в центре анализа находится преимущественно вербальный материал. Подобное деление несколько условно, так как анализ невербального поведения согласованности или противоречивости вербальной и невербальной коммуникации составляет существенный аспект групповой дискуссии.

Дискуссия - это один из эффективных способов активизации группы для решения многих других задач, достижение иных аффектов и результатов. Обычно дискуссия протекает часа за полтора.

По процедуре групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ней. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству руководителя каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же ситуаций.

В зависимости от целей различают: биографическую, тематическую или интеракционную дискуссию.

Обычно в качестве ведущей выделяют *интеракционную* ориентацию дискуссии, поскольку она определяет специфику групповой психокоррекции как метода, основанного на использовании групповой динамики, обеспечивая реализацию одного из важнейших факторов этого метода — обратной связи. Интеракционная ориентация дискуссии направлена на анализ особенностей межличностного взаимодействия в группе и ситуаций, возникающих в ходе группового процесса.

Биографическая дискуссия предполагает обсуждение истории жизни клиента, отдельных эпизодов и событий его биографии, его проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей поведения и т.д.

Тематическая ориентация дискуссии концентрирует внимание группы на актуальных для большинства участников общих темах. Например, «Как управлять собой в сложных ситуациях?»; «Гражданский брак: за и против», «Конфликт - зло или благо?», «Человек – объект, субъект или жертва социализации?», «Слова – серебро, молчание – золото» и т.д.

В дискуссии выделяют следующие *основные фазы*: 1) ориентировка, 2) оценка, 3) завершающая фаза.

Этим фазам соответствуют следующие шаги:

- Определение цели и темы дискуссии (ориентировка).
- Сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме — сбор альтернатив (вариантов решения проблем).
- Упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации — уяснение, анализ и выбор решения из набора имеющихся, появившихся в ходе обсуждения альтернатив.
- Подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с полученными результатами (завершающая фаза, фаза собственно решения проблемы).

2. *Игровые методы* довольно разнообразны, при этом используют различные виды игр.

- Широкое применение нашли *игры-разминки*, цель которых - снятие психической напряженности, развитие внутренних психических сил конкретного человека; среди основных типов психотехнических игр можно выделить: игры-релаксации, адаптационные игры, игры-формулы, игры-освобождения. Регулярное выполнение каждым членом группы психотехнических игровых упражнений поможет ему правильно ориентироваться в

собственных психических состояниях, адекватно оценивать и эффективно управлять собой.

- *Игровые методы разрешения конфликта* основываются на всемерном развитии способности обучаемых рефлексии, т.е. воспроизведению в сознании мыслей и чувств партнеров по общению (хотя бы и конфликтному), а также эмпатии, представляющей из себя технику проникновения во внутренние переживания другого человека.
- *Игры-защиты от манипулирования.* Для повседневной практики психолога неопределима роль игр, защищающих от манипулирования и развивающих интуицию.
- *Позиционные игры* (по Э. Берну). В ходе этих игр каждый клиент учится занимать позицию, оптимальную для общения партнером. Наиболее продуктивное обогащение возможно, если психолог в любом клиенте видит и признает субъекта общения. В этом случае он способен строить общение, используя параллельные трансакции - элементарное взаимодействие равных партнеров. Эти трансакции наиболее плодотворны в отличие от трансакций, провоцирующих обучаемых на сопротивление психолого-педагогическому воздействию.
- *Игры-коммуникации.* Чтобы осуществить принцип горизонтального общения, необходимо: во-первых, мысленно ставить себя рядом с клиентом, а во-вторых, таким образом представлять идею, занимать такую позицию при проведении занятий, чтобы не возвышаться над группой или отдельным человеком, не смотреть на него в момент общения «сверху вниз». Несоответствие позиций контакта предполагает и приверженность к определенному способу изложения материала, который на подсознательном уровне воспринимается аудиторией как средство для самовыражения и самоутверждения психолога, с одной стороны, и как недостаточное внимание к слушателям - с другой.

3. *Психотехнические упражнения.* Понятие «психотехника (психогимнастика)» носит некоторую условность. Этим понятием обозначают

очень широкий круг упражнений: письменных и устных, вербальных и невербальных.

Упражнения могут выполняться в небольших группах по 2-3 человека или всеми членами группы вместе. Комплектовать пары, тройки может сам ведущий, руководствуясь специальными критериями (в частности, учитывая характер взаимоотношений участников, их успехи в тренинге, индивидуально-психологические особенности и т.д.), но можно предоставить решение этой задачи и самим участникам, предложив им действовать осознанно, руководствуясь тем или иным критерием, например: «Выберите себе в пару того участника нашей группы, которого мы узнали пока меньше, чем других».

Упражнения могут быть специализированными и воздействовать преимущественно на ту или иную психическую характеристику (например, память или внимание) или могут носить более универсальный характер, оказывать более генерализованное воздействие. Они позволяют подключать для осознания одного и того же переживания, одной и той же проблемы разные уровни психического отражения. Например, можно предложить участникам группы описать то или иное состояние вербально, причем по очереди - письменно или устно, потом нарисовать его, выразить в движении. В результате расширяются возможности сознания, появляются новые грани восприятия одной и той же проблемы. То же самое происходит, когда в тренинге в рамках одного и того же содержания используются различные психотехнические упражнения: двигательные, предполагающие рисование, и т.д.

При проведении психотехнических упражнений, как и в тренинге в целом, присутствуют два плана: содержательный и личностный.

Содержательный план соответствует основной содержательной цели тренинга, т.е. какие установки, умения формируются. Личностный план - это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана, а также состояние каждого участника в отдельности. Правильно понимать под психотехникой (психогимнастикой) те упражнения,

которые направлены не только на изменение состояния группы или каждого участника в отдельности, но и на получение опыта, соответствующего содержательной цели тренинга.

При планировании занятий, а также в процессе проведения психотехнических упражнений следует соблюдать ряд моментов: правильный выбор упражнения; инструктирование группы перед его выполнением; остановка упражнения; обсуждение результатов.

При выборе упражнения нужно ориентироваться на следующее.

1. Что должно произойти в результате выполнения упражнения, какова его содержательная цель: изменится состояние группы как целого; изменится состояние каждого из участников группы в отдельности; в большей степени изменится состояние кого-то одного или двух-трех участников; будет получен материал для продвижения вперед в содержательном плане.

2. На каком этапе сплоченности находится группа: чем она сплоченней, чем свободнее, непринужденнее чувствуют себя участники, тем рискованнее могут быть упражнения. К ним прежде всего относятся такие, которые предполагают физический контакт участников группы в ходе выполнения упражнения, а также упражнения, которые выполняются с закрытыми глазами. Несвоевременное использование подобных упражнений приводит к повышению напряженности, возникновению дискомфорта в группе.

3. Состав группы: социально-демографические характеристики (пол, возраст и т.д.), а также физические данные участников.

4. Время: в начале дня целесообразно проводить упражнения, которые позволяют отключиться от забот и проблем, не относящихся к групповой работе, включиться в ситуацию «здесь и теперь», почувствовать группу и т.д.

5. Содержание дальнейшей работы.

Инструкция. Эффективность упражнения во многом зависит от четкости, ясности, лаконичности инструкции, которая должна содержать достаточную и необходимую информацию. Не следует перегружать инструкцию деталями, излишними пояснениями. Неудачным можно считать вариант, когда ведущий

инструктирует дольше, чем длится выполнение самого упражнения. Иногда целесообразно в процессе знакомства с инструкцией привести пример, иллюстрирующий выполнение упражнения, или продемонстрировать, как оно должно выполняться.

Остановка упражнения. Существуют упражнения, которые имеют логическое завершение. Таким, например, является известное упражнение «Испорченный телефон»; оно завершается, когда информация дойдет до последнего из участников. В большинстве случаев ведущий заранее оговаривает условия окончания упражнения, например: упражнение будет закончено, когда каждый из участников группы что-то сделает или скажет. Другой вариант: заранее обговаривается время выполнения упражнения. При этом за временем следит ведущий и сообщает группе о его окончании. Но чаще все-таки не удается заранее определить временные границы проведения упражнения и тогда основным ориентиром становится самочувствие членов группы, степень их вовлеченности, заинтересованности упражнением. Общее правило такое: упражнение целесообразно завершать тогда, когда степень вовлеченности, удовольствия от его выполнения достигает максимума и еще не начинает снижаться. Осуществляя диагностику и внимательно наблюдая за изменениями состояния участников группы, ведущий должен уловить такой момент, когда, с одной стороны, упражнение достигло своей цели, появилось достаточно материала для обсуждения (в том случае, если упражнение направлено на получение информации в содержательном плане), а с другой - большинство участников группы, выражая готовность продолжать выполнение упражнения, согласны его закончить.

Обсуждение упражнений. Характер обсуждения упражнения, звучащие вопросы ведущего по его завершении будут зависеть от того, на что оно было направлено. Общее правило звучит так: чем в большей степени упражнение ориентировано на получение содержательной информации, тем больше времени стоит потратить на его обсуждение.

Если упражнение рассчитано прежде всего на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности, то обсуждение может быть достаточно кратким, в форме вопросов: «Как вы себя чувствуете?», «Какое у вас настроение сейчас?» и т.п. Иногда можно ограничиться фиксированием (повторением) прозвучавших односложных ответов «хорошо», «нормально», «бодрое»... В некоторых случаях ведущий сам может проговорить то, что он видит, реальное состояние участников, например: «Все развеселились. Можно переходить к дальнейшей работе», «Я вижу, что все улыбаются, по-видимому, настроение хорошее, можно продолжать работу» и т.п.

Характер вопросов ведущего также зависит от того, как проходит упражнение. Ведущий, осуществляя диагностику в процессе выполнения упражнения, отмечает, возникают ли у участников трудности (если да, то какой характер они носят), как изменяется состояние участников, что им удастся, что не получается. Эти наблюдения могут определить характер вопросов по завершении упражнения.

Руководство тренинговой группой

Организационные особенности проведения тренингов проявляются в основных требованиях к ведущему группы, которые могут существенно различаться в зависимости от вида тренинга. В наиболее общем виде эти требования можно представить следующим образом.

1. Ведущий тренинга должен обладать такими качествами, как уравновешенность, рассудительность, восприимчивость к новому и необычному, воображение, уверенность в себе, ум, энтузиазм, умение доминировать, толерантность, демократизм, желание помочь людям.

2. Ведущему тренинга следует действовать в теплой, искренней и эмпатичной манере, создавать в группе позитивную обратную связь и проявлять способность быстро реагировать на нестандартные ситуации.

3. Положительные спонтанные эмоции ведущего по закону эмоционального «заражения» вызывают соответствующую эмоциональную реакцию у членов группы. Поэтому при работе в группе ведущий должен

отбросить все негативное содержание человеческих отношений, не проявлять накопленные отрицательные переживания.

4. Ведущему необходимо иметь хорошо развитую интуицию, чтобы тонко чувствовать настроение, состояние, проблемы группы.

5. Ведущий тренинга должен являться организатором, режиссером процесса общения, регулирующим варианты поведения участников, уровень тревожности в группе, пути исследования проблем.

6. Ведущему следует быть комментатором и экспертом, помогающим участникам объективно оценивать свое поведение, наблюдая и объясняя сложные поведенческие реакции.

7. Ведущий тренинга, демонстрируя открытость, искренность, доверительность, высокий уровень межличностного функционирования, должен являться образцом для участников.

8. Ведущему надо быть достаточно артистичным, обладать профессиональной техникой, включающей владение техникой речи, экспрессивной мимикой и пантомимикой.

9. Эффективное руководство группой предполагает гибкое использование разных стилей деятельности ведущего (авторитарного, демократического, либерального) и творческий подход к ведению тренинга.

10. Ведущий должен знать различные варианты выходов из конфликтных ситуаций и уметь прогнозировать возникновение конфликтов;.

11. Ведущий группы обязан соблюдать конфиденциальность, сохраняя информацию о личных проблемах участников тренинга.

12. Ведущему тренинга необходимо обладать достаточными квалификацией и опытом и на этой основе - большим авторитетом и влиянием в группе. Уровень компетентности ведущего определяется наличием четырех уровней подготовки:

- знакомство с историей и теорией вопроса;
- наблюдение за деятельностью ведущего-профессионала с последующим анализом;

- активное личное участие в тренингах;
- самостоятельное ведение тренингов (с последующей рефлексией) при помощи опытного ведущего-консультанта.

13. Ведущему желательно обладать специальным сертификатом, свидетельствующим о прохождении профессиональной подготовки на курсах или в школе тренеров.

3.4. Педагогические возможности интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки педагога-психолога

Таким образом, мы установили, что к понятию «интенсификация обучения» примыкают понятия «активизация обучения» и «интерактивное обучение». Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности. Бесспорно, что в вузе сегодня должны использоваться различные методы обучения - активные, интенсивные или проблемные – важно помнить, что для повышения эффективности процесса подготовки специалиста нужно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Как отмечает А.П. Панфилова, программа учебного курса дисциплины должна быть сбалансированной. «В ней должны

разумно (в зависимости от цели обучения) сочетаться разнообразные интенсивные технологии, активизирующие учебный процесс, т.е. полностью включающие обучаемых в интерактивное взаимодействие» [54, с. 25]. Использование интерактивных технологий в учебном процессе показано в различных случаях:

- 1) до начала лекционного курса с целью мотивации, диагностики и актуализации имеющихся знаний «на входе» в учебный процесс;
- 2) во время лекционных, практических и лабораторных занятий для проверки усвоения теоретического материала;
- 3) после лекционного курса с целью отработки практических умений и навыков, диагностики, контроля и аттестации «на выходе».

Использование в подготовке педагога-психолога интенсивных интерактивных технологий имеет особое значение, так как практические умения и навыки становятся важной составляющей в формировании профессионала. Многие авторы полагают, что в качестве важной составляющей профессиональной компетентности педагога-психолога выступает социально-психологическая компетенция, которая эффективно формируется как раз в условиях интерактива. Социально-психологическая компетентность личности представляет собой совокупность коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентности и знаний в области взаимодействия, поведения.

Коммуникативная компетентность, по мнению Л.А. Петровской, имеет двоякий смысл - это и эмпатическое свойство (сопереживание), и знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения. Перцептивная компетентность означает степень соответствия сформировавшихся картин мира, стереотипов, образов научным картинам мира. Компетентность в области взаимодействия сводится к знаниям о природе социальных влияний. Особое значение для социально-психологической компетентности имеет эмпатия, оказывающая влияние на когнитивную сферу, глубину проникновения в ситуацию, идентификацию.

Социально-психологическая компетентность определяется несколькими факторами: индивидуальными особенностями, психологическими состояниями и типичными настроениями; эффективностью социализации; влиянием культурных различий; специальной подготовкой. Осуществляя профессиональную подготовку педагога-психолога, следует помнить об основных видах его деятельности в школе:

1) психологическое просвещение (устранение дефицита психологических знаний у всех участников образовательного процесса);

2) психологическая профилактика (предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников);

3) психологическое консультирование (специально организованное общение психолога и человека, нуждающегося в помощи, с целью актуализации ресурсов личности и поиска выхода из трудной жизненной ситуации);

4) психодиагностика (углубленное проникновение психолога во внутренний мир школьника);

5) психокоррекция (устранение отклонений в психическом и личностном развитии школьника, работа по развитию способностей ребёнка, формированию его личности).

Педагог-психолог самостоятельно наполняет каждое направление работы конкретным содержанием, подбирая различные формы работы с педагогами, школьниками и их родителями. Планомерная организация психологического сопровождения образовательного процесса предполагает широкое использование активных форм работы: лекций-диалогов, групповых консультаций, деловых и ролевых игр, тренингов, кейс-методов, дискуссий. Поэтому уже в период вузовской подготовки психолог должен получить не только теоретические знания в области интерактивных технологий, но и серьезный опыт их проведения. Интерактивное обучение позволяет решать не столько задачу формирования знаний студентов, сколько важнейшую задачу развития коммуникативных умений и навыков.

Использование интенсивных интерактивных технологий в образовательном процессе факультета психологии педагогического вуза помогает создать у студентов целостное представление о профессиональных компетентностях, их динамике и месте в реальной деятельности школьного психолога. Имитация профессиональной деятельности в интерактивных технологиях позволяют студентам приобрести опыт сотрудничества, межличностного и группового взаимодействия. Интерактивные технологии помогают развивать профессиональное аналитическое и практическое мышление, существенно влияют на познавательную мотивацию, создают особый положительный эмоциональный фон учебной деятельности, создают условия для появления личностной психологической установки. Интерактивные формы обучения помогают установлению эмоциональных контактов между студентами, помогает соотносить свои личные интересы с групповыми, приучает работать в команде. В игре, тренинге, дискуссии предоставляется большая возможность проявить свое творчество и фантазию, формируется активная жизненная позиция.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы исследования позволяет сделать вывод, что системный характер преобразований в жизни общества вызывает изменения на всех уровнях и ступенях образования, в том числе и в системе высшего профессионального образования. Кризис этой системы проявляется в изолированности и нормативности связей, неадекватности количественных показателей эффективности реальным результатам деятельности любого образовательного учреждения высшего профессионального образования; единообразии и обязательности содержания, форм и методов обучения.

В монографии также рассмотрены базовые функции системы высшего образования в условиях реализации новых образовательных стандартов высшего профессионального образования, на основании которых выделены важнейшие направления совершенствования данной сферы, прежде всего качественное изменение содержания и организационных форм подготовки современного педагога-психолога. Для реализации этого направления ставится задача обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Так как в современных условиях высок спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Другими словами, необходимые преобразования призваны обеспечить реализацию компетентностного подхода.

По мнению авторов, это возможно посредством применения в образовательном процессе интенсивных и интерактивных технологий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагога-психолога.

На современном этапе компетентностный подход является ключевым элементом новизны образовательных стандартов третьего поколения как высшего, так и среднего профессионального образования и является одним из главных принципов проектирования образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки специалистов, отвечающих всем

требованиям современного рынка труда. Несомненным фактом современной действительности является то, что молодой специалист в условиях жесткой конкуренции за вакантные рабочие места должен уметь найти свой спрос, то есть быть конкурентоспособным на рынке труда. Многие авторы описывают конкурентоспособную личность как личность не только профессионально успешную, а личность непрерывно творчески саморазвивающуюся, способную к лидерству, к наивысшему качеству профессионально-творческой деятельности в условиях состязательности, соперничества. В исследованиях на эту тему постулируется необходимость ориентации современного образования на формирование основных компонентов конкурентоспособности педагога-психолога: направленности (системы эмоционально-ценностных отношений, иерархию доминирующих мотивов, побуждающих личность к утверждению в деятельности), собственно профессиональную компетентность (интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, профессионально важных качеств личности и опыта) и гибкость (интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую).

На современном этапе феномен профессиональной компетентности является объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д. Этим отчасти можно объяснить существующую в научной литературе палитру моделей профессиональной компетентности современного специалиста.

Вопросы, касающиеся определения данного понятия, рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. На фоне приведенных высказываний западных коллег, определения «профессиональной компетентности» отечественных ученых выглядят более четкими, структурированными, содержательными.

Анализ теоретических работ, посвященных изучению структурных компонентов профессиональной компетентности, позволил сделать вывод, что компетентность имеет конкретно-исторический характер, динамична и может служить показателем уровня квалификации. Сочетание таких характеристик

специалиста, как его квалификация и компетентность позволяет определить динамику его личностно-профессионального продвижения. В соответствии с этим формировать и развивать компетентность можно только при наличии соответствующих знаний, умений, сформированности внутреннего мира личности, установок, мотивов деятельности, ценностных представлений о самом себе, своих профессиональных качествах, результатах собственной деятельности.

Таким образом, при переходе современного образования к компетентностной парадигме в определении целей и результатов высшего профессионального образования имеет место принципиальная модернизация концептуальных оснований модели выпускника. Это связано с тем, что степень усвоенности знаний уже не рассматривается как основной показатель качества достигнутых результатов. Мерой качества результатов становится, прежде всего, степень освоенности умений решать различные профессиональные задачи, действовать эффективно в профессиональных ситуациях, а также в личной и общественной жизни. Основой компетентностной модели педагога-психолога является перечень компетенций, сформированный на базе требований и пожеланий работодателей и определяющий цели реализации проектируемой основной образовательной программы. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины.

Анализ системы задач и компетенций педагога-психолога, которые обозначены в стандартах третьего поколения, позволил нам сделать вывод, что она, безусловно, отражает требования современного рынка труда к образованию выпускников высшей школы, но, с другой стороны, плохо соотносится с возможностями самого образовательного процесса. А именно, за четырехлетний срок бакалавр должен получить фундаментальную подготовку в избранной области практической деятельности, овладеть основными технологиями по направлению подготовки, получить опыт практической

деятельности и при этом оказаться подготовленным к продолжению образования в магистратуре.

Данное противоречие, с нашей точки зрения, может разрешаться только через интенсификацию образовательного процесса, не исключая его фундаментальность, но ориентированную на активизацию познавательной деятельности студентов с использованием активных технологий обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л. Абдалина, И. Бережная // Высшее образование в России. - 2008. - № 10. - С. 146-148.
2. Андреев, В.И. О гарантированности качества высшего образования и саморазвития конкурентноспособной личности / В.И. Андреев // Ученые записки Казанского университета. – Том 149, кн.1, Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – С.61-69.
3. Бабанский, Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
4. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. - 96 с.
5. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. Пособие / В.И. Байденко. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
6. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-12.
7. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
8. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - 379 с.
9. Бондаренко, Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. – 2009. - №1. – С. 42-44.
10. Булавенко, О.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности / О.А. Булавенко // Школьные технологии. – 2005. - № 3. – С. 40-44.

11. Варданян, Ю.В. Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности / Ю.В. Варданян // Педагогическое образование и наука. - 2008. - № 10. - С. 10-14.
12. Введенский, В.Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В.Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. - № 4. – 2003. С. 41-44.
13. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : методическое пособие / А.А. Вербицкий. - Москва : Высшая школа, 1991. - 207 с.
14. Гринкруг, Л.С. Системный подход к проектированию модели выпускника // Педагогическое образование и наука. – 2009. - №3. – С.71
15. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2 : И – О / В.И. Даль; под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 1998. – 1024 с.
16. Дружилов, С.А. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность // Педагогака. - № 6. – 2010. – С.51-53
17. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. - № 8. – С. 26 - 44.
18. Загвоздкин, В.К. Модели стандартов образования за рубежом // Школьные технологии. - № 6 – 2008. – С. 32-39
19. Загвязинский, В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В.И. Загвязинский // Педагогика. - 2005. - № 6. - С. 10-14.
20. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
21. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.

22. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова / Учебно-методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2004. – 98 с.
23. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1982. - 136 с.
24. Коваленко, А.В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии / А.В. Коваленко, И.В. Сыромятников // Инновации в образовании. - 2008. - № 10. - С. 58-70.
25. Коджаспирова, Г.М. Педагогика : учебник для вузов / Г.М. Коджаспирова. - Москва : Гардарики, 2007. - 528 с.
26. Козлова, В.И. Феномен интенсивного обучения в контексте теории деятельности / В.И. Козлова, М.А. Бондаренко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. - С. 18-23.
27. Козырева, О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - № 2. – С. 48 – 52.
28. Колобкова, Н. Н. Формирование конкурентоспособности студентов экономического профиля : автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.Н. Колобкова. Воронеж, 2004. - 24 с.
29. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. - 2-е изд., исп. и доп. - М. : Наука, 1975. - 720 с.
30. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 / Высшее образование в документах // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 10. – С. II-XIII.
31. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 3–19.

32. Кравцов, Г.Г. и др. Новые принципы подготовки психологов в вузе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Психология в вузе. – 2010. - № 5. – С. 5-29.
33. Красношлыкова, О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования / О.Г. Красношлыкова // Педагогика. – 2006. - № 1. – С. 60-66.
34. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л. : Знание, 1985. – 32 с.
35. Кузьминов, Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков // Вестник образования. – 2007. - № 7. – С. 20-34.
36. Лебедев, В.Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В.Н. Лебедев // Педагогика. – 2005. - №4. – С. 60-66.
37. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
38. Лукьянова, М.И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / М.И. Лукьянова // Педагогическая диагностика. – 2007. - № 1. – С. 18-20.
39. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт): Монография / Л.В. Львов. - Челябинск : ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007 – 134 с.
40. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. - М. : Просвещение, 1993. - 192 с.
41. Матяш, Н.В. Методы активного социально-психологического обучения / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. - М. : Академия, 2007. - С. 5-14.
42. Матяш, Н.В. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.В. Матяш, Е.М. Фещенко // Школьные технологии. – 2008. - №6. – С. 164-172.

43. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. - 2006. - № 3. - С. 57-61.
44. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Воронеж, 2002. – 400 с.
45. Митина, Л.М. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе / Л.М. Митина // Психология и школа. - 2008. - № 3. - С. 4-10.
46. Морозова, И.С. Технологии интенсификации образовательного процесса в вузе / И.С. Морозова // Психология в вузе. – 2007. - № 1. – С. 72-82.
47. Москвина, Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. – 2005. - №8. – С. 61 – 69.
48. Неминуемый, Г.П. Процесс подготовки специалиста с высшим образованием как объект теоретического исследования / Г.П. Неминуемый.- Ростов-н/Д, 1994. - 30 с.
49. Никитин, Э.М. Реформа Российского образования и повышения квалификации педагогов / Э.М. Никитин // Сибирский учитель. - 2006. - № 1. - С. 5-10.
50. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 5. Кл – Ма. – М. : Большая Российская энциклопедия, ООО «ТД «Издательство Мир книги», 2007. – 512 с.
51. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 2-е изд., исп. и доп. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
52. Ожегов, С.В. Толковый словарь русского языка / С.В. Ожегов. – М. : Технология, 2008. - 944 с.
53. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для вузов : рекомендовано УМО вузов РФ / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова ; под ред. Т.С. Паниной. - 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. - 176 с.

54. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов вузов / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с,
55. Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февраля 2010г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко : в 3 ч. Ч.3 – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2010. – 615 с.
56. Перевозова, О.В. Формирование конкурентоспособности будущего менеджера как педагогическая проблема / О.В. Перевозова // Инновации в образовании. – 2009. - № 3. – С.18-22.
57. Пересторонина, И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3-4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПКиПРО, 2003. – 304 с.
58. Петрусинский, В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В.В. Петрусинский. – М. : Высшая школа, 1987. – 189 с.
59. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования ФГОС ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Ю. М. Забродин Ю.М., А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Школьный психолог. – 2009 - №1 URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200900114 (дата обращения 07.05.2013)
60. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 104 с.

61. Равен, Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
62. Розин, В.М. Что такое игра? (от игр маленьких детей до игр деловых) / В.М. Розин // Мир психологии. – 1998. - № 4. – С. 23-33.
63. Рубин, Ю. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентноспособности российского образования / Ю. Рубин // Высшее образование в России. - № 1. – 2007. – С. 26-41.
64. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учебное пособие для вузов : в 2 ч. Ч. 1 / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М. : Владос, 2003. - 288 с.
65. Скрипкина, Т.П. Доверие в структуре профессиональной компетентности учителя / Т.П. Скрипкина, Е.А. Тутова // Российский психологический журнал. - 2008. - Т. 5. - № 1. - С. 45-51.
66. Солянкина, Н.Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике / Н.Л. Солянкина // Педагогические технологии. – 2008. - №2. – С. 49-55.
67. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. - Москва : Изд-во МГУ, 1972. - 262 с.
68. Тамарская, Я. Конкурентоспособность будущего педагога / Я. Тамарская // Высшее образование в России. – 2004. - № 3. – С.118-121.
69. Толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. А – М / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М. : Вече : Мир книги. - 704 с.
70. Тонконогая, Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е.П. Тонконогая. - М. : Педагогика, 1987. - 168 с.
71. Фахрутдинов, Р.А. Инновационный менеджмент / Р.А. Фарутдинов. – М. : «Бизнес-школа», Интел-Синтез, 2000. – 320 с.
72. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 28.03.2013г.)

73. Царегородцева, Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в процессе постдипломного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.А. Царегородцева ; Марийский государственный университет. - Йошкар-Ола, 2002. – 196 с.
74. Чепель, Т.Л. Методика преподавания психологии: технологии интенсивного образования: Учебное пособие / Т.Л. Чепель. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2006. – 425 с.
75. Шалашова, М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М. Шалашова // Педагогика. – 2008. - № 7. – С. 54-59.
76. Элькина, Л.В. Образовательная компонента в экономике знаний / Л.В. Элькина // Открытое образование. Информационные технологии в образовании и экономике. - № 4 (63). – 2007. - С.62-65.

Научное издание

Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова

**Интенсификация процесса формирования профессиональной
компетентности педагога-психолога**

Монография

Технические редакторы:

Ответственный за выпуск:

Подписано к печати:

Заказ:

Формат:

Уч. изд. л.:

Усл.-печ. л:

Тираж: 100 экз.

Издательство: ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»