**Жетысуский университет им. И. Жансугурова**

УДК: 378.015:796 На правах рукописи

**МУРАТБЕКОВА ДИНАРА ЕРБОСЫНОВНА**

**Профессиональная подготовка будущего педагога к развитию**

**речевой деятельности младших школьников**

6D010300 – «Педагогика и психология»

диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

Научный консультант

Доктор PhD

Сапаргалиева А.Ж.

Зарубежный научный консультант

Доктор

Эльжбет Стерналь

Республика Казахстан

Талдыкорган, 2024

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ……………………………………………** | 3 |
| **ОПРЕДЕЛЕНИЯ………………………………………………………….** | 4 |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ…………………………………..** | 5 |
| **ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………...** | **6** |
| **1 ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ……..** | **13** |
| 1.1 Концептуальные подходы к изучению феномена «речевая деятельность младшего школьника»……………………………………... | 13 |
| 1.2 Коммуникативная парадигма развития речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования…………. | 28 |
| 1.3 Комплексно – ситуационная практика развития речевой деятельности младших школьников ……………………………………... | 40 |
| **2 КОММУНИКАТИВНЫЙ ЛАНДШАФТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…………………………………………..** | **53** |
| 2.1 Структура ландшафта профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников ……. | 53 |
| 2.2 Особенности психолого-педагогических условий профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности учащихся……………………………………………………. | 64 |
| 2.3 Структурно-содержательная модель подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников……………….. | 73 |
| **3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА………** | **84** |
| 3.1 Комплексная оценка подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младшего школьника (констатирующий эксперимент) …………………………………….. | 85 |
| 3.2 Специальная программа подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников (формирующий эксперимент) ……………………………………………….. | 118 |
| 3.3. Итоги экспериментального исследования: анализ результатов реализации модели и программы…………………………………………. | 144 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ…………………………………………………………...** | 157 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ…………………...** | 160 |
| **ПРИЛОЖЕНИЯ…………………………………………………………..** | 170 |

**НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ**

В настоящей диссертационной работе использованы ссылки на следующие нормативные документы:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 01.09 2023 года № 171- VI (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.02.2023 г.).
2. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы от 28 марта 2023 года № 249.
3. Национальный проект "Качественное образование «Образованная нация» -Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 г., № 726.
4. Концепция развития высшего образования и науки на 2023–2029 гг. от 28 марта 2023 года № 248
5. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, после среднего образования. Приказ Министра просвещения РК от 3 августа 2022 года №348
6. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования: приложение 1 // Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: утв. приказом Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года, No2 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916#z17. 14.02.2022.
7. Образовательные программы….

Календарные планы 2019-2021 учебных гг.:

1. КГУ «Средняя школа-лицей №5 имени М.Ломоносова»

2. Школа-гимназия №

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

**Коммуникативная парадигма** – концептуальная модель «коммуникативного субъекта», разворачиваемую в речедеятельностном измерении учебного процесса.

**Коммуникативный субъект** – субъект, “ориентированной на взаимопонимание” и на статус “компетентного субъекта речи”, осознает коммуникативное действие как овладение ситуацией, в которой «учитель» и «ученик» попеременно принимают на себя коммуникативные роли говорящего и адресата.

**Индивидуальный подход в образовании** — способ обеспечения каждым обучающимся эффективного усвоения требований и задач. Методики и технологии индивидуального подхода позволяют достигать определенных успехов в усвоении образовательных стандартов обучающимся, различающимися по уровню своей подготовленности к участию в образовательном процессе.

**Речевая деятельность**— это форма активного целенаправленного поведения, соответствующей мотивации речевой осознанности: предпринимаемая деятельность направлена на достижение определенного результата, которая сопровождается эмоциональными состояниями.

**Речевая деятельность младшего школьника** это динамический процесс целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения реального взаимодействия.

**Коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников** - это креативно организованное коммуникативное пространство, которое способствует формированию мотивационного и инструментального составляющих саморегуляции речевой деятельности; развитию профессионально значимых и личностных качеств педагогов.

**Мотивация** — это психофизиологический динамический процесс, совокупность побуждающих внутренних факторов, определяющих активность человека

**Персонализированная стратегия —** подход, нацеленный на улучшение рефлексивности, автономности, мотивационной направленности, личной и социальной ответственности и критической способности будущих педагогов

**ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ГОСО** | – |  |
| **РДМШ** | – | речевая деятельность младших школьников |
| **ТУП** | – | Типовой учебный план |
| **ТУПр** | – | Типовая учебная программа |
| **ТУПл** | – | Типовой учебный план |
| **ЦПП** | – | Целостный педагогический процесс |
| **ЭГ** | – | Экспериментальная группа |
| **КГ** | – | Контрольная группа |

**ВВЕДЕНИЕ**

Наступившая Эра людей-мультипотенциалов, как никогда должна актуализировать и предопределять опережающий характер профессиональной подготовки будущего педагога.

Новое осмысление существующей реальности в контексте реализации, провозглашенной *национальной идеи* «Обеспечение качественным образованием детей и молодежи» - это необходимость и возможность получить многообразные профессиональные компетенции для жизни, это способность молодого поколения решать креативные задачи, которые становится сегодня одним из решающих факторов развития государства.

Качественная и успешная система образования, ориентированная на подготовку выпускников к будущему, ускорить экономический рост, изменить место страны в мире. Данность этих аргументов отражены в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования РК на 2023 – 2029 гг., и Концепции развития высшего образования и науки на 2023-2029 гг. [1,2].

По индикатору «Навыки выпускников» Казахстан занимает 95 место среди 141 страны мира в ГИК-2019, результаты международной оценки PIAAC показали, что высшее образование недостаточно развивает компетенции будущих специалистов по сравнению со странами ОЭСР. Эти тезисы находят подтверждение и в Добровольном национальном обзоре о реализации Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [3].

В связи с этим, наполнение высшего образования новым содержанием, новыми требованиями к подготовке педагогических кадров, требуют качественных изменений. Важнейшим результатом профессиональной подготовки будущего педагога должна стать его методологическая компетентность, высокий уровень мотивации к развитию подрастающего поколения. Априори, профессиональная подготовка будущего педагога должна осуществляется в вузах с учетом уникальности архитектуры начального образования и задач, стоящих перед всей базисной системой педагогического образования Республики Казахстан.

"Настройку» профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов на осуществление профессиональной деятельности целесообразно связывать с ландшафтной подготовкой педагога, которая лежит в основе коммуникативного сообщества. Именно коммуникативная парадигма служит основой потоков диалогов субъектов образовательного процесса. Возникает также потребность переосмысления сущности и содержания феномена «речевая деятельность современных школьников», складывается ситуация, в которой поиск решения предполагает интеграцию теоретико-методологических и экспериментально-практических путей для ориентации на личность младшего школьника, понимания закономерностей и особенностей развития его речевой деятельности.

Однако следует признать, что исследования в области профессиональной подготовки педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников немногочисленны, представлены, как правило, в виде кандидатских диссертаций, научно и учебно-методических пособий (Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, Л.И. Поливанов, В.В. Голубков, А.Д. Алферов). В последние годы эта проблема привлекала внимание психологов (Р.Г. Казакова, В.И. Логинова, В.С. Мухина, В.А. Ситаров), которыми выявлены особенности различных аспектов коммуникативного общения младших школьников. Подчеркнута важность аспектов, связанных с речевым и личностным развитием младших школьников (А.И. Баранов, О.М. Казарцева). Радикальное изменении подхода к развитию речевой деятельности рассмотрена в исследованиях В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова.

Более исследованными сферами является основания, подходы, механизмы подготовки будущих учителей к осуществлению процесса школьного обучения (О.А. Абдуллина, Е.П.Белозерцев, М.И. Волошкина, Т.А.Ильина).

Существенный вклад в разработку коммуникативного подхода к подготовке личности педагога внесли зарубежные ученые É. Berne, C. Rogers, M. Vorwerg, V.Stern, F. Fröbel, исследовавшие вопросы о насыщении образовательного процесса практической педагогической деятельностью уже с младших курсов. Эмпирически рассмотрены проблемы профессионально-педагогической направленности, педагогического мастерства в трудах Ю.П. Азарова, С.Г. Вершловского, Ф.Н. Гоноболина.

Традиционно декларируется важность компетентностного подхода, обеспечивающий ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки специалиста (И.Ф. Исаев, В.А.Сластенин).

Несмотря на то, что педагогические проблемы развития речевого общения ставились во главу угла педагогической психологией, только в настоящее время, феномен «личностная способность к развитию речевой деятельности» стал предметом пристального внимания исследователей (А.А. Леонтьев, Н. М. Борытко, Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий).

Важность понимания значимых профессиональных качеств будущего специалиста, как необходимой для компетенции современного педагога изучали Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, Л.А. Орлова, Ю.В. Сенько.

Основываясь на методологии личностно-деятельностного подхода и культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, классики психологии (Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, С.М. Джакупов, А.Н. Леонтьев) справедливо придавали ценность подготовке личности в рамках формирования его значимых профессиональных качеств. Взаимодополняемость теоретической и практико-ориентированной подготовки будущих педагогов нашли отражение в концепциях В.А. Крутецкого, Ю.Н. Кулюткина, Б.Т. Лихачева, Г. С. Сухобской.

Согласно научным позициям отечественных ученых ( Н.Б.Жиенбаева, О.С.Сангилбаев, А.Р.Ерментаева, Г. К. Кулжанбекова, Б.А. Мукушев, М.Н. Есенгулова) у современных школьников возникает эффект «многознания без понимания», «осведомленности без речевого фона озвученности и осознанности» и это серьезная проблема, которую решать надо здесь и сейчас. Подтверждение этому исследования (С.Р. Рахметова, В.К. Павленко, Т.М. Абдыкаримова, Н.Н. Ханина, Г.И. Уайсова), где особо подчеркивается необходимость психолого-педагогической и методической подготовленности студентов к развитию речевой деятельности у младших школьников.

На основании данных фактов, можно предположить, что в казахстанской психолого- педагогической науке недостаточно уделяется внимания проблеме профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников в частности, не нашла своего полного освещения в научной литературе в целом.

Нами в данном процессе были выявлены определенные *недостатки:* отсутствие системного подхода к решению данной проблемы; необоснованность организационно-методических основ по оценке подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младшего школьника, не разработанность персонализированных образовательных траекторий, специальных программ по подготовке будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников. И самое главное, вузовская подготовка будущего педагога к процессу развития речи младших школьников осуществляется с опорой на традиционную, тогда как

именно речевой ландшафт профессиональной подготовки направлен на «продуктивный, открытый процесс перемен и развития».

Выявленные недостатки усугубляются рядом ***противоречий между:*** необходимостью выхода системы профессионально-речевой подготовки бакалавров к развитию речевой деятельности младших школьников на качественно новый уровень и недостаточным уровнем существующей методической подготовленности;

потребностями педагогической школьной практики в специалистах, владеющих профессионально значимыми личностными качествами и недостаточным уровнем их сформированности в процессе подготовки;

необходимостью осмысления исключительности развития речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования и недостаточности качественного содержания профессиональной подготовки будущего специалиста.

Необходимость устранения указанных противоречий свидетельствует об актуальности темы, выбранной для настоящего исследования *«Профессиональная подготовка будущего педагога к развитию* речевой *деятельности младших школьников».*

***Проблемой настоящего исследования*** является поиск ответа на вопрос: какие теоретические и практические подходы, условия предопределяют и способствуют реализации коммуникативнго ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов, направленного на развитие речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования.

Анализ состояния проблемы служит основой для формулировки цели, объекта, предмета, гипотезы, задач, выбора методов исследования.

**Цель исследования:** определить методологические предпосылки профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников, разработать модель и специальную программу в рамках исследуемой проблемы, проверить ее эффективность опытно-экспериментальным путем.

**Объект исследования:** целостный процесспрофессиональной подготовки будущих педагогов.

**Предмет исследования:** особенностикоммуникативного ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов к речевой деятельности младших школьников.

**Гипотеза исследования:** *если* процесс профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников осуществлять в рамках организованных психолого – педагогических условий коммуникативного ландшафта,  *то это* будет способствовать повышению уровней профессионально значимых личностных качеств (*поликоммуникативная и социальная эмпатия, рефлексия, мотивация, ответственность, самоактуализация, креативность, гибкость, позитивность мышления), так как* предложенная специальная программа и модель ориентируют будущего педагога на эффективную деятельность - готовность к речевому развитию младших школьников.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. уточнить сущность основных понятий: «речевая деятельность младшего школьника», «коммуникативная парадигма архитектуры начального образования»; дать авторское определение понятию «коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к речевой деятельности младших школьников»;
2. критически осмыслить концептуальные положения, выявленных психолого-педагогических условий профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников;
3. разработать и проверить эффективность структурно-содержательной модели через реализацию специальной программы, авторского элективного курса и адаптированной технологии Storytelling;

4. покомпонентная оценка уровня подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников.

**Ведущая идея исследования:** процесс профессиональной подготовки будущего педагога с точки зрения личностных и профессиональных качеств ориентирует его на эффективную деятельность - готовность к речевому развитию младших школьников.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

− теория и методология профессионального образования (С.А.Батышев, Н.Д.Хмель, М.Н.Сарыбеков, А.Ф. Лебедев, В.А. Сластенин);

− теория компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, А.Л. Бусыгина, В.А. Болотов, Ш.Т. Таубаева, Б. Кенжебеков);

− теория психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки (В.А. Недбаев, А.К. Акишева, О.В. Нургатина);

− культурно-историческая концепция Л.С.Выготского;

− личностно - деятельностная теория профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности школьников (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, К.А. Абульханова-Славская, С.М. Джакупов, Н.Б.Жиенбаева, Ж.М. Абдильдин);

− контекстный подход, предполагающий подготовку специалистов в контексте будущей профессиональной деятельности (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий).

**Методы исследования:**

− изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы и исследований, образовательных программ и документов по организации деятельности современной школы, обзор научной литературы, связанной с теоретическими и практическими вопросами развития речевой деятельности младших школьников;

− эмпирические методы (наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, ранжирование, анализ продуктов творческой деятельности студентов, констатирующий, формирующий, контрольный виды эксперимента);

− статистические (описание результатов исследования, методы статистической обработки данных, графическое представление результатов исследования).*Структурный метод интерпретации* полученных результатов позволяет сопоставить полученные данные с ранее установленными фактами и закономерностями и проверку модели.

**Этапы и процедура исследования.**

Первый этап (2019–2021 г.г.) был посвящен изучению и анализу педагогической литературы по исследуемой проблеме.

Второй этап (2019–2021 г.г.) был преимущественно посвящен организации и постановке констатирующего и формирующего экспериментов.

Третий этап (2020-–2023 г.г.) – заключительно-обобщающий, который включал в себя обработку и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение отдельных положений, оформление диссертации.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования:**

- на основе концептуального анализа теоретических и практических источников дана сущностная характеристика понятию *«речевая деятельность младшего школьника»,* в соответствии с коммуникативной парадигмой архитектуры начального образования и комплексно – ситуационной практики развития речевой деятельности младших школьников;

- сущность и структура коммуникативного ландшафта, психолого-педагогические условия раскрыты как образовательное пространство, в котором и происходит качественная профессиональная подготовка педагогических кадров в целом;

- разработана и апробирована целостным функционированием самостоятельных блоков (содержательным, организационно-технологическим, результативно – критериальным) структурно-содержательной модели подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников;

- опытно-экспериментальным путем доказана эффективность комплексной системы целенаправленной подготовки, включающая специальную программу и покомпонентную оценку подготовленности профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов (критерии, уровни, показатели) к развитию речевой деятельности младших школьников.

**Практическая значимость исследования:**

- представлена структура ландшафта профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников как качественно-обновленное содержание подготовки;

- репрезентирована покомпонентная оценка подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников;

- создана специальная программа: анкеты, авторский элективный курс «*Методические основы и современные образовательные технологии для эффективного развития речевой деятельности младшего школьника*»; «Тренинги профессиональной подготовки будущих педагогов», адаптированная технология Storytelling;

Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе казахстанских общеобразовательных школ. Разработанные и реализованные структурно-содержательная модель профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников; специальная программа представляют методическую ценность и будут полезны для студентов педагогических специальностей, рекомендации по использованию полученных экспериментальных результатов эффективны для проектирования и исследования образовательной среды.

**Основные положения, выносимые на защиту**:

1. «Речевая деятельность младшего школьника» это динамический процесс целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения реального взаимодействия.

Авторское определение базируется на методологических подходах теории деятельности, системности; опирается на стратегическое развитие, концепцию и архитектуру начальной школы, где коммуникативная парадигма развития речевой деятельности представляет собой концептуальную модель «коммуникативного субъекта», разворачиваемую в речедеятельностном измерении учебного процесса;

2. Коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников - это креативно организованное коммуникативное пространство, которое способствует формированию мотивационного и инструментального составляющих саморегуляции речевой деятельности; развитию профессионально значимых личностных качеств педагогов;

3. Содержание структурно-содержательной модели и психолого-педагогических условий профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников верифицирована через

покомпонентную оценку уровня подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников; реализацию специальной программы, авторского элективного курса и адаптированной технологии Storytelling;

4. Системная работы по оценке и повышению уровней профессионально значимых личностных качеств: (*поликоммуникативная и социальная эмпатия, рефлексия, мотивация, ответственность, самоактуализация, креативность, гибкость позитивность мышления)* при профессиональной подготовке будущих к речевой деятельности младших школьников.

‬**База исследования:**

Жетысуский университет имени И. Жансугурова. Исследовательская выборка: 200 студентов 3 и 4 курса бакалавриата, обучающиеся по образовательной программе 5В010200 (6В01301) – «Педагогика и методика начального обучения».

**Апробация и внедрение результатов исследования:** по теме диссертации опубликовано 10 научных статей:

Из них 1 в зарубежных изданиях, вошедших в базу Scopus;

3 статьи в научных изданиях, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан;

6 в сборниках международных научных конференциях ближнего и дальнего зарубежья. Все публикации подготовлены в ходе проведенного исследования.

**Структура и объем диссертации:** диссертация состоит из введения, трех глав, выводов, списка литературы и приложений, содержит 35 таблиц и 7 рисунков. Библиографический список включает 203 наименования.

**1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**1.1 Концептуальные подходы к изучению феномена «речевая деятельность младшего школьника»**

Настоящее поколение школьников, особенно младших школьников поистине настоящее поколение Z, органично живущее в цифровой среде, где замена живого общения виртуальным, где преобладание клипового мышления, негативно влияющее на развитие речевой деятельности, где крайне ослаблены способности воображения, рефлексии, выстраивание проблемной коммуникации, стало данностью.

Обеспокоенность педагогов, что речевая деятельность современных школьников находится в критическом состоянии и причины этой проблемы объяснимы: школьники мало читают, не понимают смысла прочитанного, не могут пересказать текст или ответить на вопросы, предполагающий анализ прочитанного, дать развёрнутый ответ, написать эссе или сочинение. Очевидность такой реальной картины, заставляет нас задаться вопросами: как подготовить будущего педагога к развитию речевой деятельности современных школьников, как выстраивать готовность будущего педагога к собственной творческой педагогической деятельности для эффективного раскрытия речевых способностей младших школьников с использованием психолого-педагогических средств, методов, методик и технологий. Возможно ли трансформировать клиповое мышление школьников, которое оказывает прямое влияние на его речевую деятельность.

Готовы ли будущие педагоги трансформировать свою профессиональную деятельность, которая будет способствовать развитию коммуникативной компетенции учащихся, стимулировать внутреннюю мотивацию к речевой деятельности?

В рамках нашего исследования нам предстоит найти ответы на эти животрепещущие вопросы, и самое главное, раскрыть сущность феномена **«***речевая деятельность младшего школьника».*

Изучение феномена "речевая деятельность младшего школьника" направленно на понимание данного процесса как многогранного и сложного процесса, который включает в себя концептуальные подходы зарубежных и отечественных научных школ (Таблица1).

Таблица 1 - Концептуальные подходы зарубежных и отечественных научных школ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Подходы | Автор |
| 1 | Культурно-исторический: речевая деятельность школьника рассматривается в контексте социокультурной среды и развития общественных отношений. | Л.С.Выготский, М.М.Бахтин, А. А. Леонтьев, М. Дюфрен, Г. Марсель, Дж. Мид, М. Хайдеггер, К. Ясперс, B.C. Леднева, В. А. Сластёнин. |
| 2 | Лингвистический: язык как система исследования речевой деятельности личности. Лингвистические явления, связанные с речевой деятельностью младших школьников. Роль речевого общения в понимании речи с психологической точки зрения. | Van Dijk T., Dressier W. U., Beaugrande R., Glanzel W., М. Блэк, М. Малькольм, А.Х. Востокова, Я. Гримм, В. Гумбольдт. |
| 3 | Психолингвистический: восприятие и использование языка в когнитивном процессе. Взаимосвязь когнитивных процессов и речевой деятельности детей. | Дж. Остин, Д.Райл, Дж. Умстом, Ф. Бопп, Л.М. Зельманова, Т.Ф. Курдюмова, Н.И. Кудряшев, М.Р. Львов. |
| 4 | Коммуникативный: речевая деятельность как средство общения. Развитие коммуникативных навыков, умений взаимодействовать в контекстах. | А.Я. Найн, В.А. Поляков, П.Я. Гальперин, И. А. Зимняя, К.В. Мальцева, Т.А. Ладыженская. |
| 5 | Экологический: влияние окружающей среды на речевую деятельность ребенка. Взаимодействие младшего школьника с социальными и физическими аспектами экосистемы. | В.Я. Коровина, О.Ю. Богданова, Н.А. Демидова, М.В. Клар, Н.В.Лисенко, Л.В. Шелестова, М.В.Водолага, Т.Г.Постоян. |
| 6 | Деятельностный: речевая деятельность как феномен психического развития ребенка. Использование языка для достижения целей и решения собственных задач. | А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский, Н.А. Менчинская Е.С. Кубрякова, К.И. Белоусов, Н.Г. Воронова, Е.А. Коржнева. |

В культурно-исторической концепции в качестве основного механизма развития психики индивида рассматривается механизм «интериоризации», усвоения социальных и исторически сложившихся продуктов человеческой культуры (запечатленных в знаке).

Как отмечал Л. С. Выготский: “Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей» [4]. В речевой деятельности формирует и раскрывает ребенок свой собственный внутренний мир, свой «образ Я», присваивает и созидает культурные ценности, обретает круг значимых людей, выступая при этом активным субъектом взаимодействия [5, 6].

А. А. Леонтьев [7] определяя феномен «коммуникация», считает, что необходимо обращаться к ее глубинной сути. В психологическом словаре [8] дается следующее определение: «для характеристики речевой деятельности личности»; как «акт передачи и получения сообщения, происходит в определенном контексте, характеризуется определенным эффектом и создает условия для обратной связи» [9, 10, с.3].

Специфичность речевой деятельности*,* как рассуждает Н. Б. Жиенбаева [11] представляется, как основа личностного развития речевой деятельности и характеризуется отличительными аспектами в процессе обмена информативными составляющими при воздействии *поведенческие трансформации в коммуникационных взаимоотношениях* [12, c.49].

В базисе взаимоотношений расположились алгоритмы подражательного характера, стремления к самопознанию, чаще к самооцениванию и саморегуляции. Если мы говорим о когнитивном воздействии – это предполагает информационный материал и информационный фон, желание и стремление к самопознанию и само достижению. Аффективное воздействие это в первую очередь актуализированное эмоциональное переосмысление и переживание, рефлексивный акт и изменение мотивационных желаний и потребностей. и воспитательным воздействием является установление гуманных взаимоотношений.

Проблема речевой деятельности как утверждает Дж. Мид [13], является дискурс отношений «Я» и «Другой». Иное развитие концепции предложил К. Ясперс. Речевое общение, это «отношение, возникающее между двумя индивидами, которые связываются друг с другом, но должны сохранять свои различия» [14].

М. Дюфрен и Т. Шибутани предлагают изменить взаимоотношения на измерение и сосредоточение самого себя (монолог) и затем через уступки и понимание перейти к диалогу [15, 16]. Г. Салливен [17] выявил ряд классических положений на основе психологии межличностной коммуникации. В. М. Лейбин [18] же отвергает исследовательскую позицию Г. Салливена. Э.Уилсон считает, что «группу индивидов, принадлежавших к одному виду и кооперативно организованных», воссоздающих результат процесса речевой деятельности [19]. К. Черри предполагает, что коммуникация есть знаковая система [20]. «Коммуникация» в формулировке Т.Персона - есть межличностное общение, однако не нацеленная на изменение речевого поведения [21].

Л.П. Якубинский [22] обнаруживает язык через общение людей, в зависимости от условий и форм общения. В фундаментальном произведении М.М. Бахтина «Проблема речевых жанров», мы прослеживаем гениальную идею автора, которая заключается в следующем: «язык следует рассматривать, как средство общения людей, его участников – как «речевых субъектов», а структуру речи – как их диалог, состоящих из ориентированных друг на друга высказываний» [23].

Речевая деятельность именуется как процесс целенаправленного речевого общения, целью которого является установление диалогических связей.

Современное развитие психолого-педагогической науки позволило рассматривать проблемы речевой деятельности субъектов образовательного процесса под другим ориентиром. В.М. Бехтерев социализирующую значимость речевого общения соотносит со специфическим его видом - подражания. Подражание, осознанное воспроизведение личностью образцов поведения, действий других лиц» [24].

В исследованиях В. Н. Мясищева [25] и Б.Г. Ананьева [26] вероятностью наступления диалога может быть только «личность как знаменатель индивидуального опыта общения и взаимоотношения с другими».

Л. С. Выготский суть «общения» понимает «как воплощенное в системе знаков межсубъектное взаимодействие», детерминирует его как осознанный процесс мыслей и переживаний [27].

Б. Г. Ананьев [26, с.19] постулирует, что суть речевой деятельности есть многоуровневая и многомерная субстанция.

С. Л. Рубинштейн предполагает, что речевое общение — это «отношение человека к миру, в котором он живет, действует, общается, отношение не только к миру предметов и явлений, а к миру человека, людей, оценки их отношений, связей, зависимости друг от друга. Действительность, в которой живет человек – это совокупность отношений, влияний, восприятия и переосмысливание им этих отношений» [28].

Альтернативность научного воззрения А. Н. Леонтьева [29] отражается в умозаключение, что общение не зависит формы, задач и условий, оно подвергается выбору между способами создания общения.

А.А. Бодалев раскрыл направленность общения как «процесс взаимодействий субъектов, отражающих, относящихся и воздействующих друг на друга [30].

Концепция А. С. Золотняковой [31] раскрывает характеристику общения с социальной точки зрения как социального и личностно – ориентированного процесса ценностного материала. Феномен «общение» автор представляет концептуально коммуникативным и в то же время регулятивной

Интересна позиция Б.Д. Парыгина в контексте нашего исследования, когда общение приобретает социально – психологическую форму и представляется как процесс взаимодействия людей, и как информационный канал [32].

Особое внимание в исследованиях Б. Ф. Ломова направлено на изучение специфики речевого общения как межсубъектного отношения [33], и Л. П. Буева, трактующего общение как межличностный контакт, «персонифицирует отношения» [34], тогда как в теории речевой деятельности М.С. Каган видит общение как нахождение новой информации. [35]. У автора А.У. Хараш общение не есть потребность в общении, учены приравнивает ее практически к физиологической потребности [36].

На основе комплексного анализа психолого-педагогической литературы, перспективным направлением мы считаем стремление рассматривать общение на деятельностной основе и видим, что теоретических предпосылок и психологических основ речевой деятельности все еще недостаточно [37].

В работах А. Н. Леонтьева [38] деятельность есть самостоятельный процесс, имеющий свою собственную мотивацию, выражающуюся в определенных ситуациях. И в то же время общение – эта деятельность, которая обеспечивает все другие формы деятельности. Деятельность и общение –это пересечение порождает определенные отношения человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям [39].

Деятельность, таким образом, творит межличностные отношения, а с другой стороны, является средством их преобразования [40, 41].

Речь, как средство коммуникации имеет сложный путь онтогенетического развития [42]:

– довербальный этап, у ребенка формируются предпосылки для вербального общения (к примеру, избирательная, трехмесячный ребенок издает при общении с мамой, различные звуки (а) в вокализациях) [43];

– этап начальной вербальной коммуникации.

Б. Ф. Ломов [44] в своих исследованиях неоднократно заключает, что есть наличие трудностей в выделении субъекта и объекта; объяснить деятельность можно только через наличие мотива; участники, вступая в субъект-объектных отношений. всегда имеют когнитивный план; значит, изучая общение невозможно ограничиваться только схемой субъект-объектные отношений. Воззрение автор подтверждаются учеными Г. Гибша и М. Форверга, рассмотревшие составляющие акта кооперации:координация объектов кооперации, кооперативных актов [45].

Деятельностная теория актуального общения А. А. Леонтьева - это «непосредственное межличностное общение в процессе коллективной трудовой деятельности» [46].

*Подведем основные итоги обсуждения теоретических аспектов на истоки речевой деятельности личности.*

Речевая деятельность согласно воззрениям Д.Б. Эльконина возникла и получила свое развитие на основе генетической базы. Знаковая языковая система, раскрывшись в системе «дети и взрослые» продолжает свое личностное интеллектуальное развитие, где качественной особенностью дальнейшего развития высших психических функций, процессов и состояний, сопровождающее и речевое развитие [47].

Известный ученый И.А. Зимняя речевую деятельность относит к активному и мотивированно-целенаправленному процессу, мыслительной деятельности, сопровождающее желание коммуницировать и познавать в процессе общения [48].

Итак, на основе сопоставительного анализа психолого-педагогических исследований речевая деятельность характеризуется следующими показателями:

1. структурная организация (внешняя и внутренняя);

2. предметное (психологическое) содержание;

3. единство содержания и формы осуществления.

Внутренняя структурная организация речевой деятельности определяется ее трехфазностью [49].

1. Побудительно-мотивационная фаза

Процесс сложно реализуемого взаимодействия целеполагания, мотивирования и потребностей как визуализации будущей картины. Коммуникативно-познавательная потребность как источник сущности речевой деятельности и становится внутренним познавательным мотивом. Мотив же определяет динамику и характер речевой деятельности.

2. Ориентировочно-исследовательская фаза предполагает организацию средств, условий, средств, как субстрат для возникновения положительного эффекта речевой деятельности.

3. Внешние атрибуты выполнения выражаемых - говорение и письмо в исполнительской фазе и также через невыраженные - слушание и чтение.

Содержательный предмет психологии речевой деятельности заключается в том, именно мысль является зеркальным отражением предметов и явлений действительности в их отношениях. В данной интерпретации логично, мысль рассматривать как единицу мышления говорящего через меру репродуктивности или продуктивности.

Предметный продуктивный вид речевой деятельности определяется мыслительными операциями, собственно, коммуниканта. Чтобы произошел процесс продуцирования мыслительной деятельности, выражающий через восприятие собственной и восприятие другой мысли будет направлена речевая деятельность [50].

Форма и содержание едины в продуцировании различных видов речевой деятельности. Что значит продуктивность речевой деятельности? Ответить на этот вопрос можно следующим образом: это собственная мысль говорящего или пишущего человека, которая впоследствии воспринимается слушающим или читающим человеком и наконец отраженная деятельность.

Содержание речи и ее деятельности есть воспроизведение, донорство и реципиентнность мысленного образа обратимого высказывания. Форма речи и ее деятельности есть перцепция, мыслеобраз, память и моторика при внутреннем и внешнем оформлении и создании активного действенного акта внутренней и внешней мысли [50, с.10].

Обобщая характерологическую сторону речевой деятельности, мы приходим к следующему выводу:

Речевая деятельность – это структурная и содержательная деятельность, имеющая свою целенаправленность и мотивацию активно совершенствующий процесс создания, проживания, направления и приема через выраженную словами мысль, впоследствии через социальные средства: язык и способ – речь, помогают сформировать чтобы понять друг друга через речь.

Таблица 2 - Способы формирования языка

|  |  |
| --- | --- |
| Авторы | Определения |
| *внутренняя речь – это сокращённая форма речи, диалог с самим со- бой, средство мышления.* | |
| Дж. Б. Уотсон | - беззвучная внешняя речь; |
| К. Гольдштейн, Б. Г. Ананьев | - Основание внешней речи; |
| Л. С. Выготский, А. Р. Лурия | - Фаза речевого мышления |
| П. Я. Гальперин | - Промежуточная форма между внешней речью про себя и свернутым умственным действием; |
| 1. *Внешняя устная речь — это произносимая и воспринимаемая на слух речь.* | |
| Л. С. Костомаров | — это речь самого говорящего; наличие собеседника; мыслительная и словесная импровизация; |
| И.А. Зимняя | - тоже словесная импровизация, не всегда подготовленная; на все влияют обстоятельства и речевой опыт; |
| Н.И. Лепская | - употребление форм простых и сложных конструкций в содержательной устной и письменной речи; |
| М. С. Соловейчик | Интонация важна с точки зрения эффективного выразителя коммуникации, есть присоединяемые присоединительные и вставные конструкции, важна мимика лица . |
| *Внешняя письменная речь –**внешний* способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. | |
| Л. С. Выготский | - Всегда имеет многослойную и развернутую форму, главное отличие от устной речи - строение и способ функционирования; |
| О. М. Казарцева | - Ситуационно абстрагированная, устойчиво мотивированная форма речи; |
| Д.Б. Эльконин | - Произвольность письменной речи – это взаимосвязь мыслей, выраженная в произвольном синтаксисе; |
| Н.И. Жинкин | - Внешний способ формирования и формулировки мысли, отраженная в развернутом и синтаксически усложненном тексте. |

Основные идеи нашего диссертационного исследования, выдвинутые как гипотетические во введении, основываются в свете теории речевой деятельности отечественных исследователей.

Основные теоретические положения общения школьников (Х.Т. Шерьязданова); комплексный подход к разработке проблем личности (Ж.И. Намазбаева); коммуникативная парадигма развития социально активной личности (Н.Б. Жиенбаева); проблемы развития речевой деятельности школьников (С.Р. Рахметова, В.К. Павленко, Т.М. Абдыкаримова, С. Жиенбаева, А.Е. Жумабаева, Н.Н. Ханина, Г.И. Уайсова).

Исследование Н. Б. Жиенбаевой базируются на выявленных особенностях РД МШ на эмоционально-ценностном, когнитивном и деятельностно -поведенческом уровнях и установленных показателях составляющих данную деятельность: направленность, интенсивность, продуктивность.

Т. М. Абдыкаримова рассматривает развитие устной речи через текст и работу с текстом. Р. Т. Касымова актуализирует вопросы развития устной речи учащихся-казахов средствами родного языка

С. Р. Рахметова в своих исследованиях отмечает, что в педагогическом процессе современной школы необходимо изучение родного языка, обосновывая это тем, что развитие речи ребенка тесно связано с познанием, с овладением знаниями, развитием мышления [51 - 53].

Научные исследования В. К. Павленко сосредоточены на построение психолингвистической, научно-методической, собирательно дифференцированной системы обучения грамотной речи младших школьников [54].

Н. Н. Ханина в своем исследовании выделяет особенности формирования речевой деятельности дошкольников. Раскрывает условия возникновения грамматической правильности речи и полноценное освоение ребенком системы грамматических категорий, форм и конструкций, формирование навыков и умений пользования ими в продуктивной (творческой) речевой деятельности [55].

Ряд глубоких научных исследований Г. Бегалиева, С. Н. Жиенбаевой направлены на изучение развития письменной речи младших школьников с учетом перечня речевых знаний и умений, социального взаимодействия детей, факторов, определяющих качество взаимодействия.

Г. И. Уайсова в своих работах большое внимание уделяет развитию казахского языка, как государственного, подчеркивает о необходимости обогащения словаря учащихся начальных классов, посредством понимания его словарного лексического значения [56].

В исследованиях А.Е. Жумабаевой можно выделить, что для нашего общества необходима обновленная система образования, соответствующая требованиям современного общества, а также внедрение инновационных технологий обучения [57].

С поступлением ребенка в школу начинается новый этап жизни - школьная жизнь. Ребенку нужно время для освоения в начальной школе, это время имеет свои границы, обычно это занимает возрастной период от 6-7 лет до 9-10 лет. Ребенок в этот период получает новый социальный статус. Таким образом, в жизни ребенка с началом школьного обучения многое меняется: вид деятельности, его взгляды на жизнь, интересы, ценности, восприятие себя в системе отношений, меняется весь его образ жизни. Отсюда следует, что школьное обучение относится не только к обучению и интеллектуальному развитию ребенка, но и к формированию его личности.

Развитие РД в младшем школьном возрасте является одной из важнейших составляющих формирования детской личности вообще и готовности к школьному обучению.

Речевая деятельность — это процесс, возникающий между людьми. И если взаимный диалог выражается через словесный обмен с определенной целью посредство множества много кратно употребляемых словосочетаний и применения речевых конструкций значит обучение описываемой речевой деятельности нужно начинать как можно раньше при обучении детей начальных классов.

Значение понятия «речь» рассматривается как результат речевой деятельности [58].

В своих исследованиях Р. Л. Рождественская отмечает, что речью называют результат этой деятельности [59].

А. А. Леонтьев считает, что развивать языковую способность ребенка – значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки [60].

Можно отметить, что речевая деятельность выделена двумя речевыми процессами: созданием высказывания, которое связано с процессами говорения и письма; восприятием речи.

Речевые процессы предполагают обязательное овладение учащимися определенными речевыми умениями на каждом этапе речевой деятельности.

М.С. Соловейчик предлагает перечень речевых умений, обеспечивающих восприятие высказываний: ориентироваться в ситуации и содержании общения; осознавать свое коммуникативное намерение; планировать речевые действия; проникать в смысл высказывания: понимать значение слов; определить логику развития мысли автора речи и его основную мысль; осуществлять самоконтроль за восприятием речи [51, c.45-49].

Переход от мысли к речи и от речи к мысли требует преобразования или, как говорят психологи, перекодирования информации.

Анализ исследований показал, что речевая деятельность является ведущим средством формирования умений и навыков.

В своем исследовании Л. Ф. Климанова подчеркивает, что отличительной особенностью развития речи на современном этапе является коммуникативно-познавательная основа.

Анализ исследований показал, что на современном этапе развития образования коммуникативно-деятельностная направленность является приоритетной на уроках, предназначенных для обучения речи и развития речевых умений младших школьников на уроках литературного чтения. Основная задача состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Развитие речи младших школьников рассматривается как одна из важнейших задач школьного обучения родному языку.

Итак. направления речевой деятельности:

1. Устная, письменная, опосредованная форма общения. Характер речевого действия: «Мысль- Слово» или «Слово -Мысль». Выражаемые виды речевой активности : «Говорение-Слушание», «Письмо-Чтение».

Структура взаимообусловленности комплекса форм и видового разнообразия речевой деятельности детерминирована посредством :

«Говорения - Письма» опосредует и имплементирует выражение мыслеобраза, чувств, воли и настроения участника общения;

«Слушание - Чтение» имплементирует выраженность осмысленных приемов, оценку, анализ и интерпретацию речевого сообщения участниками общения, коммуникации и взаимодействия видов речевой деятельности [50, с.105].

Таблица 3 - Сущностная характеристика речевой деятельности (классификация И.А. Зимней)

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Устное и письменное общение (виды РД): | |
| «Говорение и Слушание» | - механизмы и инструменты устного общения |
| «Чтение и Письмо» | - механизмы и инструменты письменного общения |
| 2. Продуктивная активность речевого взаимоотношения : | |
| «Слушание и Чтение» | Для речевой активности служат слуховые и зрительные сенсорные системы |
| «Говорение и Письмо» | Рече слухо двигательный и зрительный аппарат для речевой активной и взаимоотношения. |
| 1. Реактивность и Инициативность речевого взаимодействия: | |
| «Говорение и Письмо» | - активность коммуникационного акта, детерминирует слушание и чтение; |
| «Слушание и Чтение» | - эффективность и качественная характеристика говорения и письма |
| 1. Внешняя устная, письменная и внутренняя речь. Специфика и характер взаимосвязи речи и мышления: | |
| «Говорение» | Внешний атрибут формирования и формулировки мыслительного акта; |
| «Письмо» | фиксация и передача формирования мысли. |
| 5. Виды речевой деятельности: внешняя сущность. | |
| «Говорение и Письмо» | Внешняя атрибутика и активное продуктивное разнообразие процессов мыслительного опознавания речи «Другого»; |
| «Слушание и Чтениее» | процедура внешней не выраженной и внутренней речевой активности и деятельности  обусловленная стремлением решением в когнитивной и ментальной (вербально внурти себя) сфер |
| 6. Обратная связь ее типы в процессе речевой деятельности: | |
| «Говорение и Письмоо» | Осуществление кинестетической биологической обратной связи от возбуждаемого исполнительного органа исполнителя – руки к ответственному за программное обеспечение конкретного участка мозга. |

В свете проанализированных выше психолого-педагогических исследований речевой деятельности позволил выявить системообразующие результаты рассматриваемого феномена:

1. Речь как жизнеутверждающая уникальная деятельность, активатор психического развития личности;

2. Полифункциональный характер речи; коммуникативная, индикативная, интеллектуальная и сигнификативная функции;

3. Речь - полиморфная деятельность: внешняя и внутренняя формы, переходящие одна в другую;

4. Речи характерны психосемантическая сторона;

5. Слово - это предметно соотнесенная единица носителя речевого общения;

6. Акт развития речи взаимообусловлен развитием мышления и сознания;

7. Значимость педагогического процесса в комплексном развитии речи: умений говорить, слушать, читать и писать.

**1.2 Коммуникативная парадигма развития речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования**

В настоящее время в образовании стремительно меняется образовательная среда в направлении скорейшего обеспечения количественных и качественных образовательных результатов обучения. В условиях перехода образования на качественно другой уровень, приоритетной становится такая система образования, такая образовательная среда, которая сможет справиться с вызовами современности.

Новейшая парадигма развития образования является ориентированной на главного героя - на обучающегося с учетом всех его запросов, потребностей и интересов. Основной компас в пятилетней перспективе преобразования образования направлен на качественное изменение и создание таких образовательных условий, при которых будет создана высоконравственная атмосфера, способствующая всесторонне развитой личности. Так прописано в Концепции … развития образования РК на 2022–2029 гг. (В главе 4, параграф 2).

В главе 4, параграф 2. Модернизация содержания среднего образования, отмечается, что:

1. необходимо переходить от традиционных программ обучения к актуальным (подготовке обучающихся к будущему посредством имплементации ценностного содержания образования, новой коммуникативной среды на базе цифровых технологий);

2. содержание среднего образования будет направлено на формирование глобальных компетенций широкого спектра;

3. с учетом возрастных особенностей детей, будет переосмыслена «архитектура процесса обучения».

Доподлинно известно, что понятия«обучающая архитектура», «образовательная архитектура», **«**архитектура образовательной среды», генерированы на основе альянса техники и индустрии.

Однако, наступившая эпоха VUCA, которая коснулась и сферы образования, инициирует новые подходы, новые пути рационального соотношения традиционных и инновационных форм организации обучения.

И в этом контексте в современной педагогике стали объективно использоваться понятия «образовательная архитектура», «архитектура процесса обучения».

Несмотря на то что, концептуальная основа архитектурной организации образовательного процесса остается недостаточно разработанной (особенно в области гуманитарных наук), и носит инновационный характер, зарубежными учеными Belshaw D., Edmondson W., House J. было установлено, что одной из главных характеристик коммуникативной инфраструктуры является его понимание как «бурное развитие инновационных технологий, которые уже заметным образом изменили развитие речевой деятельности школьников».

Но еще больших изменений следует ожидать в ближайшей перспективе благодаря стремительному распространению цифровых технологий. Исследования Т. А. Сергеевой, подтвердили, что на основе цифровых технологий можно видоизменять связи общения субъект - субъектного взаимоотношения в образовательном процессе.

Мы попытались же в данном параграфе изложить собственную исследовательскую позицию в рациональном решении организации коммуникативной среды младших школьников.

Архитектура образовательной среды младших школьников позволяет отразить весь комплексный характер образовательного процесса, отвечая на вопросы: «Кто обучается?», «Что развивать?», «Как развивать и с какой целью?». В рамках нашего исследования, будущий педагог — это будущий архитектор *речевой деятельности младших школьников* - коммуникативного пространства образовательного процесса.

Трансляция в жизнедеятельности школьников младшего школьного возраста устойчивых конструктов общения и речевой культуры, которая опирается на идеи культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [61], Э. В. Ильенкова [62], жизнеутверждающей социальной-исторической основе речевой деятельности и деятельностной концепции общения А. А. Леонтьева [63].

Создание благоприятных условий для речевого развития личности младшего школьника, выдвинули на первый план проблему включения каждой личности в социально значимую речевую деятельность. Это, в первую очередь, поставило задачу исследований организации учебно-воспитательного процесса с учетом специфики социальной ситуации речевого развития младшего школьника.

Школа представляет собой современный образовательный процесс, в котором содержательная часть принадлежит развитию социальной активности и жизненной инициативности общения школьников. При этом социальная система ценностей, социального опыта, как правило, отражается в речевой деятельности [63, с.127].

*Взаимодействие субъектов* **(**школьник и учитель), вызванное потребностями совместной речевой деятельности, мы понимаем, как коммуникативный процесс, при котором активируется и инициируется развитие РД МШ .

*Основные функции* РД МШ связаны с выявлением специфики речевого процесса между ними.

В связи с этим, очевидным фактом для нас является рассмотрение к*атегории «коммуникативный субъект»*

*Коммуникативный субъект:*

1. как результат диалогического общения в коммуникативной среде школы;

2. определяемое реальным существованием субъектов (ученик-учитель), (ученик-ученик) в актах речевой деятельности.

В исследовании Н.Б. Жиенбаевой показано, как сопоставление и сопряжение дефиниций “мышление” и “речь”, где мы находим рамочные условия теоретического исследования по концепции Л.С.Выготского, диктующие рамки и ограничение маршрута в конце концов приводящий к основам концепции конструирования коммуникативного субъекта.

Первая особенность исследовательского подхода Л. С. Выготского [64] состоит в контексте созданной им модели образа “речевого мышления”.

Второй момент предполагает переход мышления в плоскость рефлексивно-коммуникативного измерения сознания, которое воспроизводится концептуальной моделью коммуникативного субъекта [65].

Развивая намеченную Л. С. Выготским схематическую последовательность мысленных ходов, раскрывающих природу и механизмы функционирования человеческого сознания, возникает мысленный ход, озаряющий нас на инсайт конструкции концептуальной модели коммуникативного субъекта, при котором “Другой” рефлексируя акты осознания подталкивает к “речевому мышлению” [65, с.125-127].

Результатом рефлексивности момента рождается концептуальная модель коммуникативного субъекта, которая претендует стать *моделью деятельности самого ученого создающего лучшие акты конструирования сознания другого как своего собственного сознания.*

Согласно воззрениям М. М. Бахтина, коммуникативный субъект есть образ “речевого мира общества”, имеет своеобразный механизм речевых коммуникаций и образа действия. [66]. В связи с этим, коммуникативный субъект, моделирует приобретения личностной идентичности в моментах осознания уникальности своей причастности к неповторимости творческого речевого порождения творения [67].

Как рассуждает в своих исследованиях Н. Б. Жиенбаева, в согласии с Ю. Хабермасом [68, 69] осуществляемая в рамках концептуальной модели коммуникативного субъекта, включает отражение рефлексию осознанного самим человеком выполнение практического дискурса.

Как отражено в концептуальной модели, где Коммуникативный субъект выступает и :

1. направлен на взаимопонимание и отличие успеха и ориентации;

2. понимает свою речевую деятельность как овладение ситуацией, в которой «учитель» и «ученик» создают коммуникативную ролевую ситуацию;

3. ориентирован на установку, прицел на взаимопонимание;

4. речевая роль “компетентный «учитель» и «ученик»” [69, с.200-205].

Существуют персонализированные особенности коммуникативного субъекта, на основании которых можно обеспечить формы речевой деятельности, а именно представление коммуникативной личности в форме:

– концептуальной модели, раскрывающее целостное содержание его речевой деятельности;

– диалогического общения в рамках дискурсивных практик.

– опосредованная деятельностью коммуникативного субъекта, имеет в базисе методики практиков-новаторов, реализованные в практику школ;

Существенно важно раскрыть значимость дискурсивных практик.

Как известно, для младшего школьного возраста дискурсивные практики общения, является актуальными и важными. На его развитие создания коммуникации положительно воздействует педагогическая практика дискурса.

Цель педагогического дискурса – это организация и генезис речевой деятельности младшего школьника.

Содержательные показатели педагогического дискурса должны отражать коммуникативные потребности младших школьников.

К примеру: выразить в общения свои чувства; высказать свои проблемы; что его интересует, получить информацию, участвовать в эмоционально окрашенном диалоге. Как показывает школьная практика, зачастую эти потребности не удовлетворяются.

Изображение коммуникативного субъекта в форме символико-графического, мы попытались представить, как коммуникативно-организованное поле речевой деятельности младшего школьника (рисунок 1).

Охарактеризованные формы существования на данном речевом поле коммуникативного субъекта представлены следующим образом:

- первая относится к форме-структуре;

- вторая – к форме-функции;

- третья и четвертая – к формам-условиям реализации общения. Выявленные формы речевой деятельность «коммуникативного субъекта» - «младшего школьника»:

1. олицетворяют организационные моменты его существования;

2. символизируют целостность и комплексность образовательного процесса;

Модель схематичного изображения коммуникативного субъекта (обучающегося), где цифры - 1, 2, 3, 4, 5 обозначают:

1. Коммуникативная среда в форме каналов, связывающих элементы и уровни организованной образовательной системы;

2. Организация коммуникативных каналов и медиа, а также художественные фильмы и произведения;

3. Коммуникация субъектов речевой деятельности – Педагог- обучающийся;

4. Коммуникативный субъект, обладающий приемами диалога через когнитивные позиции речевой деятельности, сама окружность.

Рисунок 1 *–* Коммуникативная организация речевой деятельности младшего школьника. Примечание – разработано Н. Б. Жиенбаевой.

Коммуникативный субъект находится в коммуникационном процессе речевой деятельности образовательной среды мы опирались на четыре теоретические конструкции:

1. культурно-историческая теория Л. С. Выготского [70] задает ментальную карту наглядных составляющих коммуникативного процесса (различия устной и письменной речи);

2. Методология коммуникативного субъекта М. М. Бахтина [66, с.133] дает возможность представить коммуникационный процесс как реализацию самосознания, «авторского «я» в Ином - Другом;

3. концепция дискурсивной этики Ю. Хабермаса, где коммуникативный субъект бытействует на основании дискурсивной практики речевой деятельности школьников;

4. теории «педагогического сотрудничества» В. Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили.

Создание интегральной модели современного коммуникативного субъекта концентрирует в себя пять основополагающих теоретических конструкции в интегральной модели:

1. область дискурсивной практики (речевая деятельность младшего школьника) фиксируется цифрой пять;

2. «линия Л. С. Выготского» – цифрой один;

3. «линия М. М. Бахтина» – цифрой два;

4. «линия Ю. Хабермаса» – цифрой три;

5. «линия «педагогики сотрудничества»» – цифрой четыре

Предложенная нами модель построена на базе принципа интегральности нескольких теоретических концепций (рисунок 2).

3 4

Рисунок 2 – Синтез интегральной модели современного коммуникативного субъекта. Примечание – разработано Н. Б. Жиенбаевой

*Итак, интегративная концептуальная модель коммуникативного субъекта знаменует опосредованное соучастие в речевой деятельности младшего школьника – «третьего». Эта роль отведена «будущему педагогу», осуществляющим опосредующее воздействие на обучающегося, направляющим его интерес на совместное речевое действие: разработку и освоение опорных сигналов и схем продуктивного мыследействия.*

*Такая модель коммуникативной организации образовательной системы и является коммуникативной парадигмой речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования.*

Принципы личностно-ориентированного подхода реализованы в процессе в развитой активности личности младших школьников. Такой подход выражается при внедренной коммуникативной парадигме в школу.

Парадигма межличностного общения в объединении под основной мыслью и целью с исследовательской парадигмальной позицией педагогической коллаборации выдает базис и остов личностно-ориентированного обучения.

М.В. Кларин [71] и В. Я. Ляудис [72] сообщают что в созданной теории обучения рождается в поисковой и исследовательских позициях при креативном подходе при тщательной мыслительной критики и мышления. Гуманистическая парадигма педагогического общения Л.А. Петровской [73], и В.П. Панюшкина [74]) также соответствуют этой позииции.

В высказываниях В. Я. Ляудис мы читаем о психологической полифонии когнитивной деятельности, обозначающей личностно-ориентированное обучение как, «полифонией социальных коммуникаций как комплексная система сотрудничества педагога с учениками, учеников друг с другом, многообразие их форм общения» [72, с.56].

Ориентированная инновация обучения означает когнитивные и коммуникационные соглашения при разработке стратегии обучения [74, с. 140]. *Валентностью* такого обьединенияс служит интеллект и коммуникация. Для продвинутой инновации, парадигмальные концепции коммуникации возникают и переплетаются в большое проблемно ориентированное исследование в последующем становится парадигмой [74, с.141].

В свою очередь коммуникативная парадигма есть кульминация возникновения сильных сторон субъектного взаимодействия – школьник и другие субьекты, где выполнение нормативов делает младшего школьника совершенным коммуникативным субъектом.

*Коммуникативная парадигма развития РД – это базисный субстрат, включающий моделирование «коммуникативного субъекта». Возможного для включения в школьный образовательный процесс.*

*Коммуникативную парадигму генезиса (развития) речевой деятельности мы видим, как имплементация* педагогической стратегии в практическую плоскость для актуальной активизации важнейших этапов развивающих речевых автов.

*Содержательным основанием коммуникативной парадигмы речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования, является следующие моменты:*

а) процесс развитой речевой деятельности младших школьников обязательно системное, нацеленным на саморазвитие обучаемого (обучаемых);

б) продуктивная организация субъект-субъектных отношений между диадами «учитель - ученик», «ученик-ученик»;

в) ситуационное соотнесение процесса РД МШ с возникающими проблемами в реальном времени, дизайн-решение реализуется в диалогово – игровой форме [75].

Что касается особенностей внедрения коммуникативной парадигмы в форме педагогической технологии, то надо отметить, что методологи образования (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили) [76] и их последователи накопили бесценный опыт разработки техник и технологий развития РД МШ. Поэтому перед нами стоит задача: обобщении их опыта, теоретического осмысления речевого инструментария в форме методов, приемов и технологий.

*Деятельность всегда пронизана коммуникациями, которые образуют платформу, реализующейся в ее различных формах* коммуникативно-рефлексивных процедур.

Проведенный нами семантический анализ структурно-логических схем речевой деятельности младших школьников, позволил выявить парадоксальные находки «обнаружение в речевой деятельности «точек согласия» – «единиц соизмеримости» диалогического общения диады «учитель – ученик», «ученик – ученики».

В исследованиях авторов творческих методик, касательно генезиса (развития) РД МШ, нами обнаружены следующие «Точки согласия»:

1. «Схемы-опоры речевого действия» С. Н. Лысенкова [77];

2. «Опорные сигналы речевой деятеьности» В. Ф. Шаталова [78];

3. «Речевые детали» Е. Н. Ильин [79];

4. «Стержневые вопросы речедеятельности» И. П. Волкова [80].

«Точки согласия» перечисленных новаторов-исследователей формируют «общий язык» понимания, раскрывают сущность преломления коммуникативной парадигмы генезиса речевой деятельности младших школьников в эффективную речевую технологию.

Этап реализации коммуникативной парадигмы основывается на «проблематизации» речевого действия, содержащая:

- методологический аспект самоопределения в ее пространстве;

- коммуникационный аспект проблемно-коммуникативной ситуации);

- эвристический аспект формирования поля альтернативных возможностей решения.

С. Ю. Курганов [81] в методологии конкретно рассматривает и различает репродуктивную и продуктивную форму речевой деятельности. Пространственное и проблемное самоопределение различается между двумя типами речевой деятельности имплементируется в 2 формах организации урока «восхождения», по методике В. В. Давыдова [82] и уроке-диалоге.

Курганов С.Ю приводит содержательные компоненты уроков. В таблице 2, рассмотрены основные содержательные моменты поподробнее (Таблица 3).

Таблица 3 - Сопоставимые формы организации урока по С.Ю. Курганову

|  |  |
| --- | --- |
| Урок- «восхождение» | Урок-диалог |
| 1. постижение одной *учебной задачи* как проблема и *противоречие*, требующего решения, только в определенном варианте. | 1. *переопределения* *учебной задачи*, с постановкой обучающимся *своего вопроса* как *парадокса*, оречевленного осознанно. |
| 2. семантика и риторика урока – реализация учебной задачи известным способом *решения* | 2. семантика урока - реализация ситуации «*ученого незнания*», в сущности речевого образа |
| 3. учебная задача *решается* обучающимся на основе известных *предметных действий* с опорой на речевую модель. | 3. выполнение *мысленных экспериментов* в пространстве речевого образа, смоделированного обучающимся |
| 4. учитель при постановке задачи заранее предполагает единственно возможный способ ее решения в рамках «восхождения от абстрактного к конкретному». | 4. учитель при постановке задачи принимает возможные *варианты* ее решения обучающимися, сопровождая дискуссию возможных логик и форм мышления. |
| 5. младший школьник как абстрактная «точка» на восходящей траектории познания, причем «траектории восхождения» их *тождественны* в логическом отношении. | 5. младший школьник как субъект промежутка *культур*. *Сопряжение способов понимания* требует от субъектов речевой деятельности ответственного, *индивидуально-неповторимого* слова*-поступка*. |

Исходя из вышесказанного, проблематизация мыслительной продуктивной и речевой репродуктивной деятельности отражена в целесообразности побудительной стремительной активности к взаимо отношениям, в прямой зависимости от разной степени представленности от персонализированных проявлений и условий общения использование урока - «восхождения» и урока –диалога.

Модель диалогического взаимодействия – это оптимальный и активизирующий прием моделирования РД МШ

*Модель диалогического взаимодействия*

Направленность особенностей речевой деятельности младших школьников, их неоднозначность, основывается на том, что речемыслительный процесс, как правило, представляет собой синхронные (диахронные). Попытаемся представить механизм диалогического взаимодействия:

1. возможность возникновения диалогических отношений в цепочке «**А**-ученик-В-ученик», становится при наличии спроса и интересов;

2. стремление к созданию единой системы подлинных репрезентаций символов R, целью которой будет достижение понимания;

3. согласованность суммарного диалогического взаимодействия, где каждый ученик имеет свой фонд, где включены подлинные знания и смыслы (рис. 3).

Доказательство включения фонда ученика РВ и промптуария другого ученика РА, трансформация общего общения и последующего внедрения в речевое общение и речевую деятельность.

Анализ социальной активности младших школьников правомерно доказывает, что творчество и креативность при создании речевой деятельности (рис. 3) служит образцом диалогического взаимодействия обучающихся.

A

B

A

B

PA

X

PB

Рисунок 3 – Модель диалогического взаимодействия

Необходимо констатировать тот факт, что педагоги – новаторы, учитывая специфику диалогического взаимодействия младших школьников, стремятся раскрыть палитру эвристической коммуникативной ситуации, где речесмысловую нагрузку несет, интрига. К примеру:

1. Прием «осознанной незавершенности» Т. И. Гончаровой [83], рассчитанная специально на развитие речевой деятельности, речевого мышления, воображения, памяти младших школьников;

2. если в программу и план урока включить фактор неожиданности и непредсказуемости, другими словами, включить интригу это придать неожиданность и заинтересованность со стороны ученика [84].

3. «Драматизации» урока по В.П. Аляскиной [85] есть момент проведения урока в виде с привлечением драматургии как ролевой игры моделирующий реальную жизненную ситуацию, вызывает неподельный интерес со стороны учащихся;

4. приведем приме урока-диалога по С.Ю. Курганову [86]:

- во-первых цель урока – активный дискурс с применением диалога Сократа, здесь возникает приобретение эмпирических знаний, заставляет их думать и мыслить;

- применение педагогом вовлеченность учащихся в процесс составления гипотез о речевой деятельности, где диалогический характер урока инициирован самим учителем приобретает интригу так как специально оставляет пробелы, которые должны быть заполнены самими учениками тем самым активируя их на процесс созидания в создание творческой эвристической коммуникативной ситуации.

5. Методические основания пробуждения поисковой интуиции для окончательных решений по А. В. Кудрявцевой [87]. Здесь диалогическое состязание представлено в форме альтернативы креативного поиска решений, ведущей к речевому мыслительному процессу. Путем прима мозгового штурма и синергетики и синектики.

Мозговой штурм в данном случае применим через этапы речевого рождения мыслей и идей и впоследствии анализа высказанных идей и мыслей.

Синектика выделяет 3 механизма РД МШ : коммуникативные способности детей: умение слышать друг друга, высказывать свои размышления и доводы, не боясь критики.

Применение этих механизмов активизируют речевую деятельность детей повышают творческую активность.

Таким образом вышесказанное приводит к созданию основных структурных ядер эвристических решений, направленных на развитие ситуации коммуникационного проекта.

Далее проанализируем эвристические решения, через призму скрининга опытных решений педагогов-новаторов:

Рассматривая методику конструирования «опорных сигналов» и «смысловых опор» по В.Ф.Шаталову [88] следует предположить, что автор рассматривает приведенные дефиниции как фундамент такие сигналы как: неожиданное решение; поиск ассоциациативных смыслов; кодирование символов, кодов, схем, рисунков в виде игровых композиций все что может активизировать и развивать речевую деятельность,

Термин комментированное управление по С.Н. Лысенковой [89], означает генезис эвристической ситуации для общения на позыв запроса в отражении по освоении операций по созданию сигналов и схем направленных на осознание познавательной речевой деятельности младших школьников [89, с. 45].

Техники и технологии для активного развития коммуникативных приемов обучения направлены в основном на детей – школьников, обеспечивают методологическую базу моделируют коммуникационный речевой процесс.

Коммуникативный командный субъект формируется под оркестр возникающей полифонии многообразных голосов маленьких учеников, стремящихся по-своему показать и выразить свою яркую индивидуальность в общем оркестре возникновения речевых композиций.

Коммуникативные технологии следует рассматривать как возможность описания архитектуры *начального и среднего образования, которая включает* в себя организацию учебного процесса, методики развития речевой деятельности, структуру учебных программ, и обеспечивает создание педагогический условий для исчерпывающего генезиса речевой деятельности детей.

Ключевые аспекты коммуникативной парадигмы в контексте РД МШ:

1. развитие навыков общения: дети должны учиться выражать свои мысли, задавать вопросы, слушать и понимать ответы, адекватно реагировать на высказывания других.

Учитель стимулирует общение в классе, создает ситуации, требующие взаимодействия, например, групповые проекты, дискуссии, ролевые игры;

2. развитие навыков адекватного восприятия информации: младшие школьники учатся анализировать информацию, извлекать ключевые моменты из текстов, формулировать свои мысли на основе прочитанного;

3. развитие навыков письма и речи: учитель акцентирует внимание на разнообразных формах выражения мыслей – от простого повествования до аргументированных высказываний.

Дети учатся структурировать свои высказывания, использовать речь для выражения собственных мыслей;

4. использование современных коммуникационных технологий: учитывается роль современных технологий в общении.

Важно, чтобы дети учились использовать различные средства коммуникации, чтобы развивать свои навыки виртуального общения.

5. развитие критического мышления: дети учатся не только выражать свои мысли, но и аргументировать свою точку зрения.

Итак, обоснование «единого языка» диалогического взаимодействия детей младшего школьного возраста вызвала необходимость представления его как «коммуникативного субъекта».

**1.3 Комплексно – ситуационная практика развития речевой деятельности младших школьников**

Разработка основ методологии комплексно - ситуационного анализа возможностей определения коммуникативного субъекта в архитектуре образовательного процесса мы исходим из фундаментального предположения, согласно которому практика генезиса (развития) РД МШ складывается из совокупности прогнозируемых учебно-педагогических ситуаций.

В качестве трех основных источников формирования искомой методологии рассматриваются три родственных по признакам их исходной ориентированности на необходимость модельного представления практики как таковой в виде тех или иных совокупностей ситуаций и на освоение открывающихся, в этом случае, полей ситуативных возможностей речевой деятельности и речевого общения, метода «контекстного обучения», «case studies» и «дискурс-анализа».

Эти три метода, рассматриваемые совместно позволили изучить состояние учебную и воспитательную траекторию процесса начальной школы в контексте нашей проблемы.

Впервые эти три метода легли в основу анализа содержания речевой деятельности младших школьников (анализ учебников, учебных пособий, методического арсенала).

Методы «контекстного обучения», «case studies» и «дискурс-анализа» обладают собственной спецификой. Но это не мешает разглядеть заложенную в их синтетическом единстве потенциальную возможность превращения в основание для формирования методологии ситуативно-нормативной экспозиции коммуникативного субъекта. Они воссоздают, каждый по-своему, образовательную и речевую среду в виде открытой коммуникативной системы, в рамках и контексте которой может обозначиться и стать рельефным образ коммуникативного субъекта.

1. Контекстный метод развития речи, разработанный А.А. Вербицким и его последователями, опирается на возможность представления самой практики жизнедеятельности личности и, прежде всего, его деятельности в виде «социального» контекстов обучения [90].

Конкретизация и функциональная дифференциация выдвинутого в качестве основополагающего понятия «контекста» осуществляется А.А.Вербицким путем полагания системы «единиц» контекстного обучения. Она образуется:

а. основной единицей содержания, в качестве которой выступает «ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости», а точнее, проблемная ситуация;

б. основной единицей общения в рамках контекстного обучения выступает диалог [91];

в. основной единицей речевой активности школьника, как и основной единицей речевой деятельности как таковой служит поступок, ориентация на совершение которого предопределяет форму и содержание взаимодействия: они сводятся к «обмену речевыми действиями-поступками» [92]. Процесс развития речевой деятельности в рамках контекстного метода обеспечивается взаимодополняющим применением трех обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной [93]. В их взаимодействии раскрывается смысл понятия «контекст».

2. Второй метод развития речевой деятельности, опирающийся на возможность и необходимость отображения и анализа многообразия речевых практик обучаемого в формах учебно-педагогических ситуациях проблемного типа, – метод «case studies» (конкретных ситуаций) зародился и получил развитие в начале XX века в США и Западной Европы.

Характеризуя родовые черты метода «case studies», авторы книги «Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода» обозначают его как интерактивный метод развития, сочетающий в себе «игру с тонкой технологией речевого развития» [94]. Метод предполагает кардинальное изменение типа коммуникативных взаимодействий между обучающими и обучаемыми на основе «субъект-субъектных отношений» [95].

Раскроем содержательно-смысловые моменты основополагающего для кейс-метода понятия «ситуационный анализ», который основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры, определяющих ее факторов, тенденций развития [96].

Под ситуацией подразумевается «состояние протекающего процесса, которое является относительно устойчивым» [97].

Необходимость внедрения кейс-метода как особого рода инновационного фактора в практику начального образования, авторы отмечают его воздействие на формирование таких качеств личности как способность к речевой деятельности и смене парадигм мышления, способность оптимального поведения в различных речевых ситуациях. Подобное воздействие кейс-метода обеспечивается как установлением особого режима коммуникативного взаимодействия обучающих и обучаемых. По мнению разработчиков этого метода, он порождает особую атмосферу «эмоционально- речевой деятельности», – так и многообразием используемого методологического инструментария (проблемный и игровой методы, «мозговой штурм», дискуссия).

3. Третий из рассматриваемых методов, отчетливо тяготеющих к ситуативно-практическому толкованию речевого поведения школьника, – метод «дискурс-анализа» [98]. Он укореняется. по сути дела, в том же самом проблемном поле, что и два первых метода.

Речь идет о поле, проблематизируемой в символических конструкциях социального, культурного и предметного контекстов практики коммуникативного действия и поведения.

Дискурс сам по себе является социальной практикой речевого действия и речевого поведения, в ткань которой вплетено знание детей об этой практике, воплощенное в определенных правилах общения.

Особенность дискуса, которая может стать явной при экспликации одного имманентного функционально-смыслового момента, заложенного в обозначающих его природу понятиях «коммуникация» и «общение»: ведущая свою родословную от латинского «communicatio» – «делаю общим, связываю», термин «коммуникация» и русскоязычный термин «общение» несут в себе одну смысловую нагрузку. Она состоит в актуализации средствами речи социального бытия. Носителем социальной коммуникации выступает коммуникативный субъект – «речевая личность» [99].

Функционально-организационной формой ситуативного явления коммуникативного субъекта в различных контекстах практики речевой деятельности становится дискурс. Концептуальное изображение дискурса может стать основой исследования ряда конкретных речевых практик образовательного процесса.

1. Дискурс-анализ современной учебной и методической литературы для классов начальной школы.

В рамках нашего исследования мы попытались провести анализ учебно-методической литературы, активно используемый многими общеобразовательными школами, несмотря на их типичные недоработки.

Итак, «дискурс-анализ» учебной и методической литературы для классов младшего школьного возраста, показал следующее:

1. отсутствие четких границ в жанре учебной литературы, это в первую очередь касается стиля и изложения учебного материала. Учебники должны быть оформлены не как рабочие тетради, где чаще всего встречаются список проверочных работ, в виде тетрадей для записи или задачники. Чаще всего происходит и наоборот рабочие тетради становятся как маленькие учебники. Приведем пример учебника «Математика» Л.Г. Петерсона [100], в котором происходит сочетание примеров арифметики художественная проза и практикующие приемы речевых конструкций. Указанный учебник становится и больше похож на учебное пособие, больше популяризующее учебный материал.

Зачастую происходит смешение жанров в учебниках, которое можно объяснить стремлением авторов провести адаптацию процесса усвоения научного материала достоверного и ясного в упрощении к детскому восприятию и мышлению переводя все наследие в игровую форму в виде наглядного материала.

Рабочие методические предложения в виде тетради «Учимся думать и фантазировать» Н.Ф. Виноградова [101], и учебника «Уроки творчества» (2 класс) Н.А. Цирулик, Т.Н. Проснякова [102], показывают творчество в виде символических образцов речевой деятельности младших школьников.

Рабочие тетради в виде задачников М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко [103], «К тайнам нашего языка», представляет собой тексты где они приглашают детей к речевой деятельности: давайте размышлять, сочинять и рассказывать.

Не следовать дидактическим и методическим канонам научного дискурса с его строгой логикой восхождения от простого к сложному, от наглядно-конкретного к абстрактному с его системно-иерархической организацией материала, авторы, сами того не подозревая, начинают строить тексты в плоскости ныне популярной в широких интеллектуальных кругах парадигмы постмодернизма.

Сложные лабиринты учебных текстов многих учебников заставляют нас задуматься над созданием к примеру когнитивных карт словарей, где можно увидеть дидактику и методику организованного построения через коды чтения и систему образцов речевой деятельности, понятийй и анализа их знаков и символов [104].

Обратимся к учебнику «Детская риторика» Т.А. Ладыженской, где мы видим тщательное следование конструкции и топологии принципов составления картографических принципов изложения учебного и научного дискуссионного материала [105].

Учебные пособия «Учим трудные слова» (А. А. Борисенко, А.С. Галанов, Т.В. Галанова) [106] привлекает внимание своей оригинальностью и читабельностью.

Учебное пособие «Забавная тетрадь по русскому языку» (М.С. Аромштам) [107], блестяще выстроенная конструкция организации рабочих моментов блоков по развитию речевой деятельности школьников.

В известном практикуме «Какой Я?» Е. Н. Лебеденко [108] представлен дискурс «учителя», включающий в себя сильные стороны это ориентация на чувствование.

Рабочая тетрадь для 4 класса «Учимся познавать мир», Н. Ф. Виноградовой и Г.С. Калиновой [109] помогает строить коммуникации при постижении смысла окружающего мира.

Учебник «Детская риторика» для 3 класса Т.А. Ладыженской помогает всестороннее раскрыть смысл важности коммуна активного дискурса.

Дискурс-анализ имеет своим объектом обширный арсенал учебных текстов и подтексты вовлекающие участвующий в активный практикующий дискурс речевой практики [110].

В контексте учебника «Познание мира» (2 и 3 классы) [111, 112] характеризующим звеном данных учебников является основной упор на казахстанскую модель познания окружающего мира. Сосредоточие материала базируется на познание и характеристике описания окружающего пространства. Мир в учебниках предстает как необходимость которого дает импульс к жизненной активности и понимания и постижения всего сущего одновременно способствуют постижению умиротворения психических состояний и психического здоровья младших школьников.

Учебники для школ, в которых присутствует аксиология окружающего мира Республики Казахстан это в основном известные книги - «Родина» и «Наша Родина – Казахстан». Основные разделы описываемых учебников содержат важную информацию о Конституции страны и о Всеобщей декларации прав человека (2 класс). Ярко и понятно описаны государственные символы на государственном языке.

Такие главы и разделы учебников благотворно влияют на психологический климат, на основе которого идет правильное восприятие и усвоение основных замыслов, заложенных в указанных учебниках.

Школьники активно и жизнерадостно пересказывают рассказы, прочитанные ими в этих учебниках. Познание материала через собственное описание государственного устройства и пространства окружающего мира государства Казахстан оставляет неизгладимый след в душе каждого ученика.

Анализируя учебник «Наша Родина» (2 класс) стоит отметить, чтобы разделы были последовательнее. К примеру, если начать повествование в учебнике начиная с большой родины и перейти к малой, дети бы быстрее понимали весь замысел повествования [113]. И если во главу угла принят выбран пространственно-географический принцип, то, здесь также надо применить логическое повествование.

Концептуальная проработка учебных текстов представлена в учебнике русского языка (2 класс) коллектив авторов: Р. Т. Мендекинова, С.А. Никитина, Л.П. Якунина [114]. Учебник является логически связанным, имеет интер контекстуальную форму.

Учебники «Әліппе» (авторы – А.Е. Жумабаева, Н.Ж. Курман, Б.А. Сабденова; «Ана тілі» (авторы: Уайсова Г., Сәдуақас Г., Бесірова А.С.) [115, 116] выделяются среди многих других учебников ясностью изложения. Отрадно заметить, что учебники основаны на методике первого казахского педагога-просветителя Ахмета Байтурсынова. В данных учебниках выявлены контекстуальные коннотации, проявляющие ценностно-смысловое восприятие самих текстов и информативно представлены литературные характеристики детских сообществ.

Структура и понятийный аппарат архитектуры речевого диалога выступающий как законченное смысловое образование речевого конструирования встречается в проведении дискурс-анализа в учебнике «Ана тілі» (3 класс), авторами М.Омарулы, Г.Нишанова, Р.Осерова конструктивно проведены излагаемые разделы и главы учебника [117].

Н. В. Регель, О. И. Труханова, Е. В. Богатырёва, Р. А. Бучина, Е. Э. Штукина учебника «Литературное чтение» (3 класс) [118] предназначена для организации продуктивной речевой деятельности субъектов образовательного процесса, представлена помимо учебника, в виде методического сопровождения.

В рассмотренных нами примерах организации речевой деятельности наблюдается коммуникативный сдвиг с прямых методов трансляции образцов речевого поведения на передачу способов организации речевой деятельности по освоению этих образцов.

Позиция «коммуникативного субъекта» гораздо более объемна и содержательна.

Воспроизведение этих исходных установок инновационного педагогического движения позволяет приблизиться к формулировке важных для развития речевой деятельности проблем: как, каким образом будущие педагоги Abai University , представляют себе самобытный «мир детства» и на каких речевых контекстах необходимо строить речевую деятельность младших школьников?

Постановка этих проблем, осуществленная в завуалированной форме – форме экзерсисов-упражнений [119, с.230-250], предполагает возможность испытания будущих педагогов своих способностей в «изобретении» способов разрешения проблемных ситуаций (первая из обозначенных выше проблем представлена в экзерсисах I, V, VI, а вторая – в экзерсисах II, III, IV).

*Итак, рассмотрим содержание психолого-педагогических экзерсисов:* «Обратный отсчет времени: возвращение в мир детства».

Данные психолого-педагогические экзерсисы (упражнения) рассчитаны на студентов, еще не окончательно забывших свое детство. Мы надеемся, что Вы попытаетесь восстановить в своем воображении образ своего детства по предложенной схеме развертывания мысленного эксперимента.

Основная цель предлагаемых упражнений может быть представлена в следующем виде: необходимо попытаться выйти в своем сознании на уровень контакта с собственным детским мышлением в надежде обрести понимание «языка детства» и как следствие, особенности его речевой деятельности.

*Экзерсис 1*

В своей педагогической практике –Вы часто наталкиваетесь на такие образчики детского поведения как: детский каприз, непонимание, недисциплинированность, детская рассеянность, порой – детская агрессия.

Задание: попытаетесь в нескольких предложениях описать Ваше решение каждой из педагогических ситуаций, не забывая, что оно должно соответствовать ряду требованием: быть оригинальным и тактически выверенным; быть доходчивым «до сердца» - подсознания ученика.

Установка: не бойтесь радикально с ног на голову «перевернуть «обыденную педагогическую ситуацию, переведя ее в сказочно – мифологическую плоскость, где ребенок действует совместно со сказочными персонажами (говорящими зверями, предметами домашнего быта); возможно изменение устоявшихся социальных ролей (Представь, что ты учитель! Что бы ты сделал в данном случае на моем месте?).

*Экзерсис 2*

Попытайтесь, пожалуйста, сконструировать педагогическую ситуацию, в рамках которой учебная информация младшего школьника было бы изложено на разных «языках»: сказовой – сказочный «язык»; «язык» загадывающего вопрошания (загадки – ребусы – шарады); образно – рисуночный «язык» (язык картинок); «язык» жестов и поз; «язык» организации игры; космический «язык» - язык символов межпланетного общения. Задание будет считаться выполненным, если только учебная информация будет изложена на 5-6 «языках».

В процессе конструирования пяти разных языков представления сказочно-воображаемой ситуации (первый «язык» – это язык устного изложения сказки) возникает полноценный многомерный «кейс» с пятью коммуникативными контекстами. Одновременно возникает нечто большее, а именно: объемно-синоптическая педагогическая ситуация, позволяющая ребенку пережить одно и то же событие с участием «значимых Других» в разных психолого-педагогических измерениях, требующих участия чувств и разума, тела и воображаемого действия. В такой педагогической ситуации дети могут получить полноценное и прочное знание.

*Экзерсис 3*

Попытайтесь, пожалуйста, найти ответы на вопросы, которые Вам задают учителя.

Расскажи о себе: как ты учишься, какие предметы тебе нравятся больше?

Какие у тебя хобби или интересы вне школы?

Какие достижения ты имеешь в области науки, спорта или искусства?

Какие книги ты читал недавно и какие книги нравятся тебе больше всего?

Какие персонажи из книг, фильмов или игр тебе нравятся и почему?

Есть ли у тебя проекты, которые ты хотел бы реализовать?

Можно долго обсуждать решающую для данного экзерсиса методологическую проблему выбора верного тона и схемы ответа на «детские вопросы». Скажем, стоит ли прибегать к научной аргументации, притчам и сказкам или можно обойтись околичностями.

*Экзерсис 4*

Представьте себе, что Вы учитель начальных классов. Попытайтесь разработать инструкцию речевого поведения с *учеником - интровертом.*

Эта инструкция должна включать в себя следующие параметры:

– с чего, с каких слов необходимо начинать беседу?

– каким тоном следует говорить и какие речевые обороты употреблять?

– как заинтересовать ученика в предмете беседы?

– какие визуальные и ментальные образы использовать при общении?

– какие аргументы следует приводить для убеждения ученика?

– к каким чувствам ученика необходимо взывать?

– на чем акцентировать внимание ученика?

Обратите внимание: разработанная Вами инструкция проведения индивидуальной беседы может быть отнесена к жанру «детской риторики».

От будущего педагога в данном случае требуется тщательная предварительная проработка и обсуждение со студентами природы «детской вопросительности» и его сопряжения с коренными интересами ребенка. Но, как это часто случается, неудачный опыт разрешения типичной педагогической ситуации может послужить дополнительным стимулом изучения часто неведомого для взрослых мира детства.

*Экзерсис 5*

Основная цель данного упражнения - самостоятельно сформулировать собственное представление о «природе» ребенка и детства, а также выразить свое отношение к «природосообразности» обучения и воспитания в виде «авторской программы».

Представьте себе, что Вы выступаете в роли классного руководителя, разъясняющего собравшимся на классном собрании родителям феномен «природосообразного» речевого развития ученика. Для объяснения речевой «природы» обучаемого и «природосообразности» развития младшего школьника Вам необходимо использовать образы типов «природы»: «природы» ребенка; «природы» педагогической практики; «природы» речевой деятельности.

Итак, Вы располагаете совокупностью групп высказываний:

I.

1. Все дети талантливы от природы; они любознательны и креативны в своей повседневной жизни.

2. Семья школа, общество приучает ребенка жить по стандарту, заглушая его творческой начало.

3. Основная миссия педагога заключается в содействии реализации творческих способностей детей.

II.

1. Ребенок по своим изначальным задаткам «аутист», скрывающийся от действительности в своем собственном внутреннем мире фантазий, грез и игр (Ж. Пиаже).

2. В своей миссии педагог должен опираться на понимание механизмов внутренней мотивации поступков детей: мотивации к речевой деятельности.

Схема основной идеи, представленная в трех содержательных положениях отдельной группы высказываний, выдержана в стандарте логики прямого обусловливания «если…, то». Между тем, педагогическое явление чаще всего подчиняется нелинейной логике деятельности, предполагающей учет факторов сопротивления детей первичному направляющему воздействию на него. И это обстоятельство отражено Г.П. Щедровицким: «В практике зафиксировано, что дети научаются не тому, чему их учим, но этот факт не получил надлежащего теоретического осознания как необходимый объективный закон обучения…»

*Экзерсис 6.*

Возможно ли взглянуть на процесс речевого обучения «глазами ребенка», учитывая при этом, что мир в настоящее время меняется настолько быстро, что каждое новое поколение детей в чем-то «современнее» своих родителей?

Традиционная педагогика предполагает, что развитие детей должно осуществляться в стандартах, принятых в мире взрослых.

Если предположить, что самим детям предоставляется возможность сформировать программу собственного развития или развитие своих сверстников. Какую форму может принять такая программа? Возникающий в Вашем воображении проект программы можно условно озаглавить как проект «Экспериментальная детская педагогика».

При разработке экзерсисов, исходными были несколько установок:

а) задания должны быть практик ориентированными, направленными на выработку у будущих педагогов навыков к развитию речевой деятельности школьников;

б) основной выступает задача самостоятельного продуцирования методических приемов будущими педагогами, которые должны стать началом создания новых методик развития речевой деятельности школьников;

в) только при самостоятельном «изобретении студентами методических приемов ими обретается возможность постигнуть смысл конструирования коммуникативных контекстов и «кейсов» речевых ситуаций с четко организованным сюжетом;

г) «рациональное зерно» предусматриваемых заданий состоит в том, что выполняющий эти задания должен на личном опыте убедиться в возможности разрешения педагогического парадокса: каждый ребенок – уникальная индивидуальность, проявления которой носит характер типичных реакций (поступков), вызывающих у учителя коммуникативные затруднения. В конечном счете все эти установки ведут к обозначению одной из основных позиций «коммуникативного субъекта», которая характеризуется настройкой на единую «волну» общения с детьми.

Реализация исходных установок, имплицитно представленных «экзерсисов», обнаруживает умение будущих педагогов использовать, накопленные в процессе профессиональной подготовки компетенций.

Предлагаемые студентами способы разрешения возникающих в повседневной практике учителя школьных учреждений педагогических ситуаций («Экзерсис I») базируются на включение в сюжетно-ролевые речевые действия сказочно-воображаемых ситуаций, где ученику приходится осваивать совместно со «значимым Другим» схему речевого поведения.

Второй момент, требующий особого внимания это методический прием создания сказочной ситуации, связанной с необходимостью выработки специального языка общения с учеником при выполнении учебных заданий.

В процессе конструирования пяти разных языков представления сказочно-воображаемой ситуации (первый «язык» – это язык устного изложения сказки) возникает полноценный многомерный «кейс» с пятью коммуникативными контекстами. Одновременно возникает речевая ситуация, позволяющая ученику пережить одно и то же событие с участием «значимых Других» в разных психолого-педагогических измерениях.

Обращаясь к анализу материалов, представленных студентами по выполнению ими заданий «Экзерсиса III», следует отметить следующее. Скажем, стоит ли прибегать к научной аргументации, притчам и сказкам. Будущие педагоги, сориентированные на возможности детского восприятия единодушно приняли вариант «детского» ответа на «детский вопрос».

Мы должны констатировать, что сталкиваемся с недостаточно разработанной педагогической проблемой выбора коммуникативного контекста и содержательной схемы ответа на «детские вопросы». Сама попытка студентов без раздумий ответить на «детские вопросы» преподнесла нам, хороший урок. От методиста в данном случае требуется тщательная предварительная проработка и обсуждение со студентами природы «детской вопросительности» и его сопряжения с коренными интересами ребенка.

Кейс «Беседа с отстающим учеником» («Экзерсис IV»), практически все студенты продемонстрировали феномен педагогического мастерства как педагогический такт. Разбирая полученный результат, стоит обратить внимание на сам жанр «инструкции по проведению беседы», в рамках которой явно проступает деятельностная позиция коммуникативного субъекта. Осмысление студентами данной позиции и рефлектированные ее особенностей выступает сверхзадачей задания, зафиксированного в «Экзерсисе IV».

Обсуждим «Экзерсис V»:

- данное упражнение помогает овладению самостоятельности в педагогической работе, педагоги природо сообразно строят РД МШ в виде «авторской программы».

Венчает систему экзерсисов «контрольный» «Экзерсис VI», где будущему педагогу предлагается взглянуть глазами детей на совершаемые с ним речевые действия, и попытаться выработать приемы, которые бы активизировали речевую деятельность младших школьников.

Сама форма предъявления системы экзерсисов может быть квалифицирована как форма педагогического эксперимента, для которого характерна неизвестность результата. получение «кейсов» – сюжетно организованных экспериментальных педагогических ситуаций, призванных не только ознакомить студентов с контекстуальными реалиями педагогической практики, но и ввести в режим непрерывного педагогического творчества – это ожидаемый результат.

Таким образом, следуя логике нашего исследования нами:

1. обобщен опыт учителей-новаторов и классиков педагогической науки. Обосновано, что П. Я. Гальперин, В. Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили при обсуждении структуры оптимального процесса развития речевой деятельности, говорят о схематической организации речевого действия при решении проблемных ситуаций, – но говорят при этом «на разных языках»;

2. Понятие «коммуникативного субъекта» было выработано в рамках сопоставительного анализа идей Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, Ю. Хабермаса. Работа по формированию модального образа «коммуникативного субъекта» была произведена для решения назревших проблем современной педагогической практики.

3. у современного учителя наличествуют методологические инструменты («контекст» (учебного действия», «сценарная схема сюжетного события» учебного действия), «кейс» (проблемно-продуктивной учебной ситуации). Они дополнены теоретическими конструктами как «теоретическая модель коммуникативного субъекта» и «дискурс» устной и письменной речи. Последний вариант «дискурса» зафиксирован при анализе учебников и вспомогательных учебных материалов для начальной школы.

4. «Коммуникативный субъект» реально существует – бытийствует в актах общения – актах речевой деятельности.

**2 КОММУНИКАТИВНЫЙ ЛАНДШАФТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ РД МШ**

**2.1 Структура ландшафта профессиональной подготовки будущего педагога к развитию РД МШ** **школьников**

Коэволюция развития высшего образования в высшей степени репрезентирует приоритетность устойчивого развития страны. Генеральная цель концепции устойчивого развития связана с гармонизацией социально-экономического развития человеческой цивилизации.

Созвучная идея прозвучала в добровольном национальном обзоре реализации Повестки дня в области устойчивого развития на до 2030 г. «Сегодня, в начале XXI века, мир стоит на пороге новой волны инноваций, которая может серьезно изменить сложившийся «образовательный ландшафт» во всем мире» [1, с. 29].

В данном контексте важнейшее значение приобретает профессиональная подготовка будущего педагога, формирование его профессиональной компетентности, профессионально значимых личностных качеств, востребованности его в педагогическом сообществе.

Будущий педагог начальных классов и его профессиональная деятельность в условиях современной школы Республики Казахстан с учетом требований к его подготовке осуществляется на основе, как традиционных (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный, студентоцентрированный), так и инновационных (дуальноориентированный, цифровой) подходы.

Влияние глобализации на процессы в образовании, распространение гибридного и персонализированного обучения придают большую значимость каждому перечисленному подходу. Форсайт – прогнозы прогнозируют что уже к 2025 г, пакет цифровых технологий в инновационной педагогике может сложиться и данный факт побуждает нас инновационно новых профессиональных компетенций и навыков от будущих специалистов и принципиально новых подходов в подготовке педагогических кадров, предсказать которые сегодня не всегда возможно [120].

На основании этой данности, в психолого-педагогических исследованиях совокупность традиционных и принципиально новых подходов рассматривается нами как понятие «педагогический ландшафт».

Понятие «ландшафт» - это метафора, обозначающая образовательное пространство, в котором и происходит профессиональная подготовка педагогических кадров в целом. Научное обоснование привнесение понятия «ландшафт» в педагогическое образовательное пространство О.А. Сергеевой, носит исключительный, достоверный характер «…иногда описание нового невозможно с помощью существующей терминологии. В этом случае в предметное поле, как правило, вводится понятие, заимствованное из другой научной сферы. Недостаточность средств описания особой природы новой парадигмы образования попытались компенсировать за счет введения трансдисциплинарной метафоры - «педагогический ландшафт» [121].

В научных исследованиях Н.Ф.Винокуровой, А.А.Лощиловой «педагогический ландшафт» выступает педагогической структурой профессиональной подготовки будущих специалистов. Согласно О.А. Сергеевой понятие «педагогический ландшафт» используется в качестве синонима понятий «образовательное пространство», «образовательная среда».

Н.В.Зайцева представляет педагогический ландшафт как визуальное отображение образовательной действительности [122].

Проанализированные научные исследования в рамках нашего исследования это известные работы Ю. А. Веденина, М. Е. Кулешовой, которые считают, что «ландшафт» как универсальная категория, пока еще недостаточно оценена, что в свою очередь тормозит ее широчайшие возможности в смысле модернизации профессионального образования [123, 124]. Н. Ф. Винокурова определяет педагогическую суть ландшафта в том, что он, «как вещественный фрагмент реальной окружающей среды, выступает целью, содержанием и средством экологического образования» [125]. Концепция ландшафтной педагогики В. К. Маригодова, А.А. Слободянюка, Т. Барски как системная, достаточно «гибкая» методология в подготовке педагогических кадров [126].

В данном разделе, мы попытаемся раскрыть суть и цель использования нами понятия *«ландшафт профессиональной подготовки будущего педагога»* в результате которой формируется готовность будущих педагогов к генезису. речевой деятельности младших школьников.

В первом разделе, параграф 1.2 диссертационного исследования подробно раскрыта коммуникативная парадигма генезиса речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования.

Необходимо еще раз подчеркнуть нашу основную идею о том, что создание архитектуры начального образования - это наисложнейший процесс трасформации содержания, методов, организационных форм и средств образования и требует от будущих педагогов соответствующей профессиональной подготовки. Решение такого рода сложнейшей задачи создает предпосылки для трансформации образовательного процесса вуза, использования в процессе подготовки будущих педагогов особых объектов – речевых ландшафтов.

«Ландшафтная речевая среда» по твердому убеждению В. А. Николаева призвана сформировать профессиональную компетенцию, проявляющуюся в «готовности к коммуникации для решения задач профессиональной деятельности» [127].

Понятие «готовность к коммуникации» в настоящее время трактуется по-разному. Осуществление процесса профессионального общения ее риторики убедительными становятся тогда, когда мы можем представить и предъявить образцовую речь, которая сможет помочь на нашем примере совершенствовать и свои речевую деятельность.

Следовательно процесс профессиональной подготовки в образовательной среде вузовского обучения должна создавать такую среду, пригодную в высшей степени для культурной речевой практики, поощрять и культивировать коммуникационную среду и тем самым повышать и развивать речевой и коммуникационный имидж будущего педагога.

Интегральная сущность коммуникативного ландшафта раскрыта в трудах М. В. Рагулиной, B. Tress, G. Tress. Целостное осмысление концептуальных основ ландшафтного коммуникативного обучения будущих педагогов нашло свое отражение в:

1. интегральной теории К. Уилбера, идеи синергетики Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, идеи коэволюции Н. Н. Моисеева;

2. ноосферной концепции ландшафта образования Ю. А. Веденина;

3. концепции смысло и речеобразовании Д. А. Леонтьева, психологического взаимодействия В. И. Панова, личностно -ориентированной жизнедеятельности личности в речевом ландшафте (Н. Ф. Винокурова, Н. Н. Демидова, А. В. Зулхарнаева);

4. концепции феномена речевого развития личности М. С. Мухиной );

5. концепции транскоммуникации В. И. Кабрина;

6. интегральный подход (взаимосвязь диалогической и деятельностной) К. Уилбера.

В отечественной психолого-педагогической науке коммуникативная среда рассматривается как:

- насыщенный речевыми актами коммуникационного процесса одним из вaжных пoкaзaтелей рaзвития личнoсти детей нaчaльнoй шкoлы в прoцессе oсвoения знaний, умений – этo рaзвитие речи детей и прежде всегo нaкoпление неoбхoдимoгo слoвaрнoгo зaпaсa, oбеспечивaющегo oбщение, тoчнoсть, яснoсть, пoлнoту и сaмoстoятельнoсть вырaжения мыслей. [128];

- многогранные коммуникации между участниками образовательного процесса, посредством коммуникационных технологий и информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе обучения будут иметь вариативные и альтернативные построения коммуникаций [129];

- Виртуальная и дополнительная реальность в образовательном пространстве через 3D симуляцию [130];

- Специальные условия создаются для развития речевых ЗУН (знаний, умений и навыков) для автоматизации и преодоления языковых барьеров и вне классной работы. В отсутствии конкретной реальной среды могут реализовываться в рамках искусственно созданной коммуникативной среды [131];

В контексте новых ГОСО высшего и послевузовского образования: В направлению «Педагогические науки» - имеются требования к результатам освоения основных образовательных программ (ОП) бакалавриата, указан комплекс профессиональных компетенций, которыми должен следовать и обладать выпускник вуза.

Среди них: демонстрировать знания, используя основные виды речевой деятельности, согласно обновленной системе образования — чтение, говорение, слушание и письмо, знать специфику, ценность начального образования как фундамента всего последующего образования, реализовывая преемственность обучения, социализации детей младшего возрастов [132, 133].

Коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к РД МШ - это креативно организованное речевое пространство, обуславливающее развитие мотивационноой направленности и предлагающее методический и методологический инструментарий, детерминирующий саморегулирующий эффект направленной речевой деятельности и способствующий активизации профессионально – значимых личностных качеств будущего педагога*.*

Таблица 4 – Целевой компонент

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Целевой компонент | | |
| Цель: разработка Коммуникативного ландшафта | | |
| Задачи:  - предложить творческую и креативную речевую среду в контексте последовательной профподготовки будущих педагогов к РД МШ;  - развитие мотивационной направленности и поиск инструментария для активной саморегуляции речевой коммуникации;  - развитие способности к рефлексии;  - конструктивное предложение техник и технологий для раскрытия и имплементации в практику конструкций диалогической речи. | | |
| Подходы: компетентностный, дуально-ориентированный, личностно-деятельностный, контекстный, дикурсивный. | | |
| Инвариантный | | Вариативный |
| Курсы по ОП | | Элективные курсы |
|  | | |
| Методы, виды, средства подготовки будущего педагога (см. рисунок №) | | |
| Результативно-оценочный компонент | | |
| Мотивационно-ценностный | Эмоционально-волевой | Рефлексивный |
| Показатели | | |
| Профессионально ценностные ориентиры и мотивы к развитию речевой деятельности школьников | мотивация, рефлексия, эмпатия, ценности, творческое мышление, коммуникативная компетентность, личностная зрелость будущих педагогов. | Оценивать каждый уровень развития речевой деятельности и на его основе оценивания составлять профиль актуального речевого развития, само актуализировать свои знания и возможности развития речевой деятельности по детей; способность актуализировать уровень речевого развития младших школьников. |

РИСУНОК 4

Рисунок 4 - Структура коммуникативного ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ

Рисунок 5 - Форматы методов, виды, средства подготовки будущего педагога

Положение о том, что уровень профессиональной компетентности всегда детерминирован личностными качествами и навыками субъекта любой деятельности находит выражение через интеллектуальную и когнитивную активность, познавательные способности, потребности, стремления к совершенству, мотивационной направленности к самоактуализации.

Показатели качественных коммуникационных критериев характеризуются :

- выраженной потребностью к коммуникациям с детьми, гуманный интерес к младшим школьникам.

- присутствие эмпатичных способностей, эмоциональной наполненности, наличия высокого уровня эмоционального интеллекта, умения к интерактивной коммуникации;

- доброжелательность и конструктивность в выборе оптимистического стиля общения.

Компетентность в коммутационных связях педагога начальных классов находит выражение в коммуникационной деятельности, необходимой в профессии. го профессиональной и деловой сферы. Профессия педагога есть обусловлена для углубленного понимания значения общения и находит выражение в профессиональной форме общения. Основной целью начального обучения родному языку является формирование коммуникативной компетентности,способности успешно пользоваться языком для решения различных жизненных задач, требующих применения речевых умений. [134].

Профессиональное общение любого специалиста в области образования основано на знания и разделения академического, исследовательского и публичного видов. Одним из важных показателей развития личности младших школьников в процессе овладения знаниями и умениями является развитие детской речи и тяга ко всему накоплению необходимого словарного запаса, обеспечивающего коммуникабельность, точность, ясность, полноту и независимость выражения мыслей. Профессиональное общение считается основной прерогативой педагога, и подразумевает взаимообусловленную связь между и является актом взаимодостижения и взаимопонимания так необходимого для организации и оптимизации профессиональной многогранной деятельности [135].

Личностная характеристика среди критериев включает в себя три профессиональных личностных качества, актуальных для будущего педагога начальных классов:

- личностную зрелость, ответственность, профессиональную преданность, идеализация профессии;

- инициативность, личностная требовательность, врожденная справедливость, гибкость мышления и поведения;

- психофизиологические критерии - устойчивость нервной системы, ее лабильность, доминантные эмоционально-волевые качества, длительную работоспособность и психологическую устойчивость к выполнению сложных задач).

Личностная компетентность, по мнению многих авторов это способность овладевать приемами личностного самовыражения, устойчивость перед профессиональным выгоранием, противостоянию инволюции и различным психологическим деформациям [136].

Личностная компетенция – это категория, осуществляемая через такие личностные качества как – способности к анализу и самоанализу; умения моделировать и анализировать жизненные ситуации; рефлексировать и осмысливать прошлый и текущих опыт; прогнозировать усложнения ситуации и предвидеть и визуализировать возможные варианты ее решений; альтруизм и умения увлекать инициировать мероприятия интересные для детей [137].

Личностная компетентность может и должна выступать регулирующим звеном достиженческой активности, смыслообразующим наполнением бесед и общения с детьми; перманентное стимулирование само совершенства и самопознания; личностному росту, совершенствованию дидактического профессионального мастерства и рефлексии

Личностные компетенции — это отрефлексированные личностные качества человека, ранее детерминированные самой природой. Умение налаживать контакты между людьми подталкивать их к общению и коммуникации, порождать правильные целеполагания и задачи реализации, повышение уровня самоактуализации, предполагающих улучшение профпригодности. Процесс формирования портрета педагога начальной школы в сознании студентов педагогических специальностей находится в тесной взаимосвязи с профессиональным самоопределением личности, включающим в себя разви- тие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделиро- вание своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. [137, с. 45].

Что значит усиление уровня самоактуализации для учителя? Рассмотрим некоторые из них:

— это наличие критического мышления и ответственности, самокритичности;

— это пример высокой требовательности в первую очередь в себе самому;

— это постепенное качественная имплементация и активное внедрение результатов своего накопленного опыта в работе школьной организации и в работе с детьми;

— это наличие способностей к исследовательскому поиску и владение научной интуиции;

Система актуализирующей самообразовательной деятельности неминуемо приведет к повышению профессиональной компетентности педагогического деятеля использующий профессиональный стандарт педагогической деятельности и педагогические компетенции, описанных в методике оценки уровня квалификации педагогических работников В. Д. Шадрикова и И. В. Кузнецовой [138].

Оценивание профессиональной компетентности чаще всего является новообразованием педагогической деятельности, которая может быть сформирована только в процессе профподготовки. Профессиональная компетентность – это системное, комплексное проявление знаний, умений, установок и навыков для успешного и эффективного решения многих профессиональных задач [138, с. 8].

Рассмотрим специальные компетентности в профессиональной деятельности будущего педагога:

Современные научные исследования изучают проблемы профессиональной компетентности и формирования профессиональной компетентности, определяемой готовностью будущего учителя к преподаванию родного языка и уровнем сформированности комплекса компетенций. Оценивание проф компетентности педагога начальных классов через оценку и анализ текущей проф деятельности как атрибут профессионального мастерства [139].

Представим основные требования к компетентности будущего педагога начальной школы:

— это ключевые компетенции, основная роль которых - формирующая, систематизирующая, исследовательская функции;

— это предметные компетенции, основное предназначение которых коммуникативная, технологическая, контролирующая функции;

- это специальные компетенции, заключенные в программную, межпредметную, социальную, развивающую, креативную и организационно-методическую функции [134, с. 75].

Формирование вышеназванных компетенций, следует назвать как «интегративный личностный ресурс будущего педагога начальных классов, обеспечивающего успешную педагогическую деятельность благодаря усвоенным эффективным стратегиям» и констатировать что отвечает потребностям школ Республики Казахстан в обучающих программах для будущего педагога начальных классов и определяет эффективность обучения его функциональной грамотности.

Комплексный анализ исследований И.А. Зимней, показал, что функциональная грамотность педагога начальных классов детерминирована способностью применять профпригодность и компетентность для решения проблем в образовательном процессе начальной школы. Задача социализации и интеграции детей с нарушениями речи выполнима при условии учета их образовательных потребностей. [140].

Соответствие основных компетенций предполагает:

- приобретение ЗУН для сформированности научного миропонимания и мировоззрения через активацию познавательных и творческих способностей, воспитание соответствующих интересов и мотивации когнитивной и ментальной деятельности, имплементированной в практическую плоскость;

- адаптированный характер в ориентации и нейровизулизационных и реальных непредвиденных жизненных ситуациях ;

- перманентное совершенствование врожденных способностей в практическом осмыслении получаемых знаний и умений.

Как видим, основательная методическая направленность в подготовке будущего учителя детерминирована в решении предполагаемых развивающих способов для речевой деятельности, которая детерминирована собственной подготовкой и развитием коммуникационной составляющей, архиважных для качественного и эффективного развития своей речевой деятельности.

Применение компетентностного подхода позволяет брать на вооружение основных результатов обучения и образования в практико-ориентированной деятельности будущего педагога.

И. С. Данилова [141] анализируя феномен профессиональной компетентности будущего педагога констатирует о следующем: основное значение профессии педагога детерминирована определенными условиями для личностного самовыражения педагога в речи и в организации для активации и оптимизации речевой деятельности; при овладении инструментами речевого воздействия педагог способен имплементировать через свою собственную речь привить любовь к языку и как способу познания и общения.

Социальный статус педагога детерминирован чувством высочайшей ответственности, где проявляются его знаниевые основа и степень обладания языковой речи [141, с.25].

Передача обучающимся необходимых знаний озвученные навыки представляют собой необходимый субстрат всего учебно-воспитательного прогрессивного процесса, суммированный на взаимодействие и личный контакт учителя с обучающимися. Эта система взаимоотношения формируется при непосредственной активации существующих коммуникативных компетенций.

Большинство исследователей определяют процесс профессиональной подготовки педагога как многоступенчатый процесс. К примеру, Н.М. Боритко профессиональная подготовка педагога выделяется дискретными этапами: последовательностью качественного образования педагога (профессиональной деятельности в образе «Я», рефлексии, инновационных технологии) [142] (Таблица 3).

Таблица 5 – Ступени профессиональной подготовки педагога по Н.М. Боритко

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование | Содержание |
| 1 ступень | предпочтение преподавательской деятельности по профессиональному признаку, усвоение мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности на трансформацию учащегося, на «становление профессии «человек-человек». |
| 2 ступень | самоопределение в овладение механизмами педагогической деятельности, готовность трансформировать педагогический опыт, поиск и утверждение педагогического стиля, осознание образования как преобразующего содействия. Осознание концептуальной позиции будущего педагога, принципов профессионально-педагогической деятельности. |
| 3 ступень | Профессиональное саморазвитие в системе педагогической деятельности будущего педагога, авторская разработка образовательных программ, проектов, отражающих систему развития РД МШ. Осознаваемая личностная позиция учителя в профессии будет ценностным и смысловым приобретением для дальнейшей самоактуализации. |

Анализ исследований Л. А. Хомич показывает, что в подготовке педагога начальных классов можно выделить следующие факторы [143] (таблица 6):

Таблица 6 - Основные факторы в подготовке педагога начальных классов

|  |  |
| --- | --- |
| Факторы | Содержание факторов |
| Социально-экономические | - изменения в общественном сознании и ценностном ориентировании в образовательных техниках, таких как саморазвитие, самообразование по передаче ЗУН. |
| Практико-ориентированные | - это создание новейших типов учебно-воспитательных заведений, где культивирован целостный профиль педагога и его проф пригодности и деятельности; констатация: будущий педагог – это самостоятельная единица, осваивающая высоты психолого-педагогической подготовки и специальных установок в сообщении и взаимодействии общения. |
| Теоретические | Формирования у будущих педагогов целостного представления о речевой деятельности современных школьников. На основе профессиональной деятельности вузы в императивном порядке в образовательные программы (ОП) включать интегрированные психолого-педагогические дисциплины, нацеленные на подготовку профессионально и личностно важных качеств будущего педагога. |

Важными направлениями подготовки будущего педагога является комплекс методологических, психолого-педагогических, методических проблем, которые ставятся и решаются путем вовлечения обучающихся педагогических факультетов в практическую педагогическую деятельность, направленную на повышение их уровня профессионализма.

В энциклопедическом словаре понятие «профессиональная подготовка» представлена как комплекс ЗУН, качеств, опыта работы и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы в той или иной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений» [144].

В. А. Семченко, считает профессиональную подготовку будущих педагогов и необходимость включения обучающихся в учебно-воспитательную деятельность [145].

А. Н. Ивлиева предложила условно обозначить профессиональную подготовку будущих педагогов как фундаментальное условие успешного освоения методик, технологии и техники РД МШ и результата профессионально-педагогической подготовки педагога [146].

Одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки педагога начальных классов С. М. Мартыненко считает, целостную систему профессиональной подготовки педагога, имеющая специфику, обусловленную закономерностями учебного процесса, и отражающая зависимость подготовки от личностных качеств педагога и уровня его профессионализма [147].

Анализируя лучшие в мире системы школьного образования, М. Барбер и М. Муршед отмечают, что будущие педагоги приобретают большую часть своих педагогических навыков в первые годы обучения и практики. Однако поддержка, оказываемая педагогам в этот период, редко бывает эффективной в той степени, в какой она могла бы быть [148].

Анализ полученных данных исследования «Teachersmatter» «Педагоги играют важную роль», проведенного среди 25 стран-членов ОЭСР (организация экономического сотрудничества и развития) и стран-наблюдателей в 2001-2005 годах, показывают, что, поскольку условия преподавания значительно изменились, и роль педагога претерпевает значительные изменения: инициирование и управление процессом обучения; эффективно реагировать на образовательные потребности учащихся; интеграция окончательной и текущей оценки; преподавание в мультикультурной аудитории; оценивать свою деятельность и планировать систематические мероприятия по повышению ее качества [149].

Рассмотрим, какие компетенции больше всего влияют на эффективность педагогической деятельности будущего педагога.

Основой исследования являются работы, посвященные изучению профессиональной деятельности будущего педагога.

Оценивая результаты и качество работы педагога, его востребованность на рынке труда, ученые, педагоги (учителя) и работники системы управления образованием часто используют понятие «профессиональная успешность учителя». Вопросы о профессиональной успешности педагога и факторы, влияющих на его становление, рассматриваются в научных исследованиях Н. Л. Киселевой [150], С.С. Космодемьянской [151], Л.З. Жемуховой [152].

Е. В. Ерофеева выделяет о профессиональном успехе учителя как о способе осуществления профессиональной деятельности, сопровождающемся положительным педагогическим результатом [153].

По мнению Е. В. Ерофеевой, профессиональный успех гарантируется двумя типами условий: объективными и субъективными. Успешность учебно-воспитательного процесса зависит от воздействия объективных факторов, которые можно разделить на организационно-управленческие и социально-экономические. Первые — это, прежде всего, миссия образовательного учреждения, роль администрации, работа структурных подразделений, психологический климат в коллективе, корпоративная культура в школе.

К социально-экономическим факторам относятся заработная плата учителя, его социальный статус, мотивация к профессиональной деятельности, в том числе материально-техническая база школы.

Анализ исследований по проблемам компетенции показывает, что в основе *психологической компетенции*будущего педагога можно выделить (А. К. Маркова [154], Н. В. Кузьмина [155], Х. Т. Шерьязданова [156]):

- психологическое знание, знание психофизиологии, нейро и когнитивных наук знания о ВПФ и психических процессов, возрастных особенностей младших школьников и закономерностей их развития в образовательном процессе;

- умение оцени психоэмоциональный уровень развития личности младшего школьника, мотивационная направленность, выявление личностных индивидуальных характеристик на основе включённого и не прямого наблюдения.

*Педагогическая компетенция - особенность и умения* внедрять в образовательный процесс, определенный уровень знаний, систему ценностей для достижения профессионального личностного развития.

Педагогическая компетентность заключается в знании и умении: решать педагогические задачи развития младших школьников; закономерностей образовательного процесса; проектировать педагогическую деятельность; направлять межличностное общение целям и задачам образовательной среды.

В нашем исследовании важна *коммуникативная компетенция* будущего педагога, которую Е. А. Быстрова [157], Н. А. Ипполитова [158] интерпретируют как способности в решении актуальных задач педагогической коммуникации общения в образовательном процессе.

В таблице 7 представлена структура профессиональной готовности к развитию РД МШ.

Таблица 7 - Структура профессиональной готовности к РД МШ

|  |  |
| --- | --- |
| Деятельность и готовность через компетентность | Профессиональная готовность |
| Целевой компонент | - приобретение знаний в практике обучения речи; творческий подход развития и осмысления речевой деятельности младших школьников. |
| Мотивы= Мотивационный | - изменение личностных качеств (мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов) |
| Содержание= Содержательно- теоретический | - знание возрастных особенностей развития речевой деятельности современных младших школьников. |
| Способы действий =  Практический | - умение оценивать уровни развития речевой деятельности; составлять личностный профиль; характеризовать совершенства речевого развития, и ЗУН в контексте готовности к речевому общению, актуализация уровня речевого развития младших школьников. |
| Анализ и оценка результата =  Оценочно- результативный | - адекватный и актуальный анализ и оценивание прогресса процесса развития РД МШ . |

Таким образом, педагог сам должен рефлексировать и понимать важность мотивации достижения для приобретения высокого уровня сформированности комплекса профессиональных компетенций. Это понимание и рефлексия даст будущему педагогу самостоятельное осуществление профессиональной деятельности. Особенно сей важный фактор закономерен в развитии РД МШ и является ключевым фактором.

**2.2 Особенности психолого-педагогических условий профподготовки будущего педагога к РД МШ**

Трехкомпонентным показателем качества высшего образования является как известно:

- профессиональная компетентность;

- успешная социализация личности;

- осознание собственной самоценности, проявление рефлексии в целеполагании и в деятельности в целом, самоидентификация.

Создание системы психолого-педагогических условий, влияющих на успех формирования качеств, необходимых будущему педагогу - труднодостижимая задача, так как сама система есть перманентная деятельность ППС по поиску эффективных технологий, способов, условий, способствующих готовности к педагогической деятельности, особенно в развитии речевой деятельности учащихся начальной школы.

К сожалению, приходится констатировать, что традиционные условия профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности учащихся, конструктивно не решают насущную проблему.

По большому счету, это прагматическая ориентация на ценностную составляющую достиженческого успеха; обезличенные и иерархиезированные отношения.

Поэтому в данном параграфе, мы попытались определить и теоретически обосновать педагогические и психологические условия последовательной профподготовки будущего педагога к РД МШ .

Нами поставлены 3 задачи для определения содержания психолого-педагогических условий вышеуказанного процесса: рассмотреть педагогические предпосылки изучения проблемы; выявить и обосновать направления психолого-педагогической оценки готовности будущего учителя к развитию речевой деятельности учащихся; определить содержание психолого-педагогических условий.

В первую очередь, необходимо представить портрет будущего педагога.

Будущий педагог – умный, коммуникабельный, неравнодушный, творческий, инициативный и способный к новациям специалист, который: генерирует новые идеи, творчески мыслит, владеет богатым словарным запасом, основанным на глубоком понимании гуманитарных знаний; видит проблемы и ищет пути преодоления.

В рамках нашего исследования б*удущий педагог должен:*

1. быть эффективным коммуникатором, чтобы моделировать эффективное развитие речевой деятельности своих учеников, совершенствовать и расширять возможности практических основ к развитию РД МШ;

2. понимать, что дети младшего школьного возраста развиваются с разной скоростью и часто имеют уникальные проблемы в развитии речи;

3. уметь разрабатывать дидактический арсенал, способствующий эффективному развитию речевой деятельности с использованием современных образовательных технологий;

4. иметь навыки активного слушателя и внимательного наблюдателя, быть примером и образцом, уметь позитивно подкреплять уверенность и мотивацию в развитии речевой деятельности у детей;

5. стремится к сотрудничеству с родителями, коллегами для создания комплексной системы развития РД МШ.

Решение первой задачи данного параграфа: анализ психолого-педагогической литературы, позволил нам выделить следующие педагогические предпосылки исследуемой проблемы.

Л.З. Неверович [159] является пионеров в данном направлении изучения развития речевой деятельности. В ее исследованиях было убедительно показано, что актуализация положительных или отрицательных эмоциональных переживаний позволяет создать предпосылки для качественного выполнения учебной деятельности.

Исследования Л.З. Неверович представлены как позитивная аргументация и актуализация «эмоционального воображения». Посредством опытного моделирования прогнозируемой ситуации у респондентов студентов визуализируются различные негативные и позитивные аффективные и эмоциональные переживания для усиления мотивационной направленности [159, с.165]. Актуализирующим компонентом саморегуляции был анализ о поведенческих паттернов как проявление личностно индивидуальных характеристик и поступков. Далее эта информация через скрининг проанализирована и дана для интерпретации для будущих позитивных изменений. Эмоциональный компонент — это слежение за переживаниями и чувствами студентов удовлетворенности или неудовлетворенности собой, своими действиями, качествами [159, с.187-194].

В.И.Щеголь предполагает, педагогические условия – это «…формирование у студентов постоянной потребности в творческом саморазвитии, необходимости изучения и творческого использования передового опыта...» [160].

Компетентная личность, в отличие от некомпетентной:

- Сознательная или научно интуитивная.

- Может селектировать содержательную составляющие обучения и образования.

- Принимать такие формы организованной деятельные, которые отражают ее профессиональные и личностные особенности.

Б.Л. Ливер [161] предлагает отличать стили обучения в зависимости от от доминантности правого и левого полушарий. К такому мнению автор подходит, опираясь как он утверждает на учение и положения В.А. Сластенина: «для удовлетворения требований личностного подхода необходимо взять в качестве объекта анализа какую-то важную и достаточно универсальную характеристику личности учителя, которая наиболее полно отражает ее целостность и определяет успешность или неуспешность педагогической деятельности».

А.Ф. Аменд [162] понимает под педагогическими условиями совокупность мер учебно-образовательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень развития личности младшего школьника.

Ю.К.Чернова [163] важным психологическим условием предлает учитывать академическую мотивацию. Автор рассматривает предлагаемую мотивацию как сбор всех потребностей, мотивов и целей, необходимых для активного и познавательного обучения.

С точки зрения педагогической науки условия определяются с помощью дидактических категорий, отражающих основные элементы образовательного процесса. О.А. Абдуллина, В.В. Краевский, И.Д. Зверев под дидактическими образовательными условиями предлагаю целеполагание и трансформацию покомпонентного процессуального акта как системы форм и задач обучения.

В.И. Щеголь и Г.А. Медяник выделяют следующие психологические условия, направленные на развитие рефлексивных способностей и эмпатическую наполненность через нестандартные кейс - стади и другие методы активного обучения речевой деятельности самих студентов.

Н.М. Яковлева [164] отмечает, что условия должны отражать не только внешние обстоятельства, связанные с педагогическим процессом, но и условия, которые влияют на развитие личности, но и включать внутренние особенности этого процесса.

Л.В. Трубайчук [165] выделяет, что педагогические условия — это обстоятельства, способствующие достижению или, препятствующие его достижению в образовательном процесса.

Диалогический подход в понимании В.Н. Михельневич и И.Н. Полушкина обеспечивается приоритет субьект-субьектных отношений.

Таблица 8 - Педагогические и психологические условия профподготовки будущего педагога к развитию РД МШ

|  |  |
| --- | --- |
| ПАРАМЕТРЫ УСЛОВИЙ | |
| Педагогические | Психологические |
| Индивидуализация обучения: речевые способности, темпы развития и стиль обучения | «Учет возрастных и речевых особенностей детей студентами» характеризуется единством психологических процессов, состояний и свойств личности. |
| Организация ландшафтной речевой среды, и учебной деятельности, обеспечивающей коммуникативную направленность. | формирование целостной структуры, будущей профессиональной деятельности определяемые личностными качествами будущих педагогов (особенности мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов); |
| Использование современных образовательных технологий: мультимедийные ресурсы. | Актуализация эмоциональных переживаний |
| Развитие навыков общения:коллективные и групповые формы работы, специальные упражнения и игры для развития фонематического слуха, лексических и грамматических навыков. | «Реализация диалогического подхода к профессиональной подготовке будущего специалиста» - потребность студента в повышении профессионально-речевой подготовки |
| Формирование позитивного мотивационного фона: ситуации успеха для каждого ученика. | «Личностно-ориентированный подход» - фактор развития и формирования подготовленности студентов к профессии педагога. |

В результате теоретического анализа имеющейся литературы мы пришли к выводу о необходимости выделения психологических условий, при которых профессиональная подготовка будущего педагога к развитию речевой деятельности, учащихсябудет осуществляться эффективно.

*Остановимся на характеристике психолого-педагогических условий:*

*Организация учебной деятельности, обеспечивающей коммуникативную направленность.*

Обсуждение данной проблемы целесообразно начать с анализа психологических механизмов включения студенческой молодежи в решение поставленной проблемы. Под включением человека мы понимаем принятие индивидом общественной задачи, осознание ее смысла и возникновение адекватной мотивации для ее решения.

Если попытаться рассмотреть механизм принятия или непринятия коммуникативной задачи, то можно выявить ряд особенностей такого механизма:

а) ценность и значимость коммуникативного развития, отраженной в групповом сознании;

б) уровень осознания ценности и значимости этой задачи и степень принятия индивидом, опосредованные мотивацией, оценкой своих возможностей;

в) постановка или принятие цели деятельности, опосредованные уровнем притязаний личности и мерой ее ответственности;

г) достижение целей, опосредованные знаниями, умениями и волевыми качествами личности;

д) оценка результатов.

В качестве центрального блока подобного «механизма» следует признать второе звено: уровень осознания ценности и значимости задачи, степень принятия ее, опосредованные мотивацией, оценкой своих возможностей.

В психолого-педагогической литературе в последнее время большое внимание уделяется процессуальным сторонам принятия студентами целей к конкретным условиям, при которых он принимает задачу, и одновременно формам и методам стимулирования его сознательности и самостоятельности в решении учебной задачи.

Так, в исследовании Н.Д.Хмель выделены уровни интериоризациицели студентами [166]: для высокого уровня характерно полное принятие задачи с определенной долей самостоятельности в ее переосмыслении; среднего уровня типично полное принятие цели, но без достаточной инициативности, хотя задание выполняется качественно; низкий уровень описывается как механическое выполнение действий по реализации заданной цели.

В рамках нашего исследования, мы придерживаемся мнения, что будущий педагог, только в том случае будет принимать поставленную задачу, если она актуализирует его потребности, связывается с системой значимых для него как личности мотивов. Для принятия цели мы использовали 2 пути: подключение будущего педагога в совместное решение задачи, тем самым, через актуализацию потребности в продуктивном развитии РД МШ.

Важным механизмом является «подключение» цели к более широкой задаче, опирающейся на актуальные потребности и мотивы студента :

1. Условия, которые определяются личностными качествами будущих педагогов (особенности мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов);
2. Условия, коммуникативного контакта педагога и школьника, рассматривает их коммуникационные стили, активные способы общения, и в дальнейшем анализ точек соприкосновения данного коммуникативного взаимоотношения;
3. Условия, актуализации эмоциональных переживаний и развитие самосознания студенческой молодежи;
4. Внедрение элективного курса: «Развитие речевой деятельности младших школьников».
5. Проведение психологических тренингов и семинаров, направленных на повышение профессионально значимых качеств: мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов.
6. Реализация программы покомпонентного развития подготовленности студентов к развитию РД МШ.

Современное понимание профессиональной подготовки будущего педагога определяется особенностями содержания профессиональной деятельности, который проектируется в совместной деятельности преподавателей, обучающихся, работодателей с учетом целей, сформулированных на языке компетенций, образовательных возможностей конкретные обучающихся, контекстов реальной практики и результатов исследований проблем системной профподготовки будущих педагогов.

Понимание системной и последовательной профподготовки будущих педагогов к развитию РД МШ усиливает его практическую направленность и позволяет определить практико-ориентированность как основной принцип организации образовательного процесса в вузе.

В системе педагогического образования принцип практико-ориентированности реализуется по-разному.

Во-первых, некоторые связывают его реализацию с погружением обучающихся в профессиональную среду, через учебную, педагогическую и преддипломную практики.

Во-вторых, внедрение профессионально ориентированных техник и технологий обучения, способствуют ПЗЛК профессионально значимых личностных качеств и проф компетенций, направленных на качественное выполнение обязательств в профессии.

Исходя из того, что современный профессионал - это педагог, обладающий определенным конкурентоспособным «портфелем компетенций» [167, c.69]. соблюдение принципа практико-ориентированности заключается в создании условий для приобретения обучающимися опыта деятельности, т.е. включение в образовательный процесс познавательных, операционно-технологических, и аксиологических параметров.

Практико-ориентированность в образовании – это единство эмоционального восприятия и образного мышления и логического мышления, нужных в приобретении новых знаний и открытости опыту в практике.

Имплементация в образовательную практику принципа практико-ориентированности формирует приобретение опыта в выявлении каузальных связей в образовательной деятельности. В то же время различные практики (учебные, профессиональные) являются источником, предметом и средством познания.

В соответствии с принципом практико - ориентированности образовательный процесс будет детерминирован разработкой учителем получением учеником персонализированной траекторий обучения основанной на запросах, интересах, потребностях ученика и профессиональных компетенциях учителя.

На основе регламентирующих в образовательном процессе целеполагания учителем реализуется та образовательная траектория для обучения, соответствующая выбору последовательности обучения его содержательных форм и методов обучения. При такой форме обучения обучающиеся смогут соотносить свои запросы с реальной картиной обучения.

Образовательный процесс, при котором происходит рефлексивное осмысление письменных работ, результатов анкетирования, графической демонстрации, индивидуальной и групповой работ, участие в практике.

Способность к рефлексии – это профессионально значимый личностный фактор, как для ученика, так и для учителя для результатов деятельности. Основным ориентиром в этом образовательном процессе является личностный образовательный рост обучающихся, который состоит из его внутренних и внешних продуктов образовательной деятельности.

В планировании педагогом целей, алгоритмов, механизмов и способов деятельности - качество рефлексии особо важно, да бы умозаключения и суждения и самооценивания стали продуктами их осмысленной и осознанной образовательной деятельности.

Важным требованием к подготовке будущих педагогов является развитие их профессиональных и личностных качеств. По мнению авторов «основное направление педагогического высшего образования обусловлено подготовкой квалифицированных и конкурентоспособных педагогических кадров, отвечающих современным требованиям к качеству специалистов со стороны работодателей и социальным запросам общества» [64, с. 45].

Модернизировать подходы к формированию подготовленности студентов к будущей профессии и образовательной деятельности посредством организации практико-ориентированного обучения в настоящее время востребовано и целесообразно.

Практико-ориентированный подход и его применение реализуются в обучении будущих педагогов путем акцентирования внимания на практическом содержании обучения и овладения способами практической деятельности. Ряд ученых исследователей подходят к практико-ориентированному обучению как к внедрению обучающихся в профессиональную среду.

Другие авторы предпочитают и склоняются к развитию практического компонента в методическом обеспечении. Также есть группа исследователей образования которые связывают ориентацию на практику только с участием учеников в непосредственной практической деятельности в рамках полученной специализации [168, 169].

Приведем анализ исследований, который демонстрирует практико-ориентированное обучение через ряд взаимообуславливающих положений:

1) Научный материал усваивается и опыт приобретается посредством практического внедрения что дает сформированности умений, направленных на развитие методического мышления;

2) Коммуникационная компетентность будет обеспечивать двустороннюю профподготовку будущих педагогов к научно-исследовательской и практико-педагогической деятельности;

3) Мотивационная основа обучения – это является осмысление перспективного развития профессиональной деятельности. Нaучить детей прaвильнoй и вырaзительнoй речи кaк устнoй, тaк и письменнoй – слoжнaя зaдaчa, требующaя кoмплекснoгo пoдхoдa. [169, с. 101].

Практико-ориентированный подход:

— это применение ЗУН в практическую плоскость в процессе выполняемых образовательных задач;

— это трансформация мотивационной направленности к вектору самоактуализации;

- развитие ЗУН и исследовательских интересов.

Такой подход к внедрению практико-ориентированного обучения позволяет реализовать важную задачу в подготовке будущих педагогов к развитию РД МШ .

Эффективная имплементация в практику данного подхода обусловлено востребованностью дополнить и трансформировать образовательные программы; активизировать вовлеченность обучающихся в эффективное усвоение и освоение профессиональных знаний и умений;

Взаимосвязь теории и практики оказывает важнейшее влияние на формирование личности будущего педагога.

Таким образом, мы установили, что для практико-ориентированного обучения необходимо: восприятие обучения как жизненной необходимости; четкое представление будущих педагогов начальных классов о сфере применения знаний; проведение научных исследований; разработка и решение практических задач.

*Системно-структурный подход* – рассматривается нами с точки зрения наблюдать речь как комплексный феномен. Стержень предлагаемых элективных курсов рассматривают речь не только как средство общения, но и средство познания и даже организованная деятельность.

Развитие связной речи, при системно- структурном подходе детерминирует место и значение в структуре таких курсов как : «Развитие связной речи»; «Словарная работа в начальной школе»; «Воспитание звуковой культуры речи детей»; «Воспитание грамматически правильной речи»; «Обучение грамоте и чтению» и ряд др.

*Этнокультурный подход* - применим при изучении и анализе родного языка. Родной язык - это социокультурный феномен, раскрывающий актуальность вовлечения фольклора и классики.

*Компетентностный подход от*ражает целевое предназначение назначении элективного курса, его задач, содержании и технологии обучения. Становление компетентности в профессии будущего педагога младших классов предполагает умения в решении профессиональных задач в области развития РД МШ:

- проектировать педагогический процесс развития речи младших школьников: диалогической, монологической речи, речевых умений;

- реализовать вариативность образовательных программ по развитию РД МШ с помощью образовательных технологий;

- использовать методы оценивания речевого развития детей;

- использовать возможности образовательного среды для развития диалогической и монологической речи младших школьников;

- оценивать собственные образовательные достижения и недостатки, на основе которых фиксировать перспективы дальнейшего самообразования.

*Личностно -деятельностный подход –* использован в разработке элективного курса для оценивания значимости содержательной структуры активного включения студентов в мониторинг и моделирование образовательного процесса развития РД МШ через организацию творческих проектов.

*Индивидуально-дифферецированный подход* предусматривает гибкую систему вариативности персонализированных образовательных траекторий с учетом научных и образовательных интересов.

Разработка учебно-методического материала в заданном направлении должна быть акцентирована в сторону усиленного наполнения практико-направленным материалом, таким как СРС и СРМ для самостоятельной работы студента и магистранта. Лекции проблемного характера и в форме перевернутого класса, и в виде интерактива, который предполагает самостоятельный сбор и интерпретацию материала. Семинары, лабораторные и практические занятия оформляются в форме творческой работы, которая может быть групповая или индивидуальная.

*Имплементация интегративного подхода* теорию и практику фокусируется через междисциплинарный характер, когда элективные дисциплины органично вписываются ев общую систему обучения психолингвистического и педагогического циклов.

Примером могут служить дисциплины «Ана тілі», «Әліппе», «Обучение грамоте», «Қазақ тілі», «Литературное чтение» и др., в которых раскрываются культурологические и лингвистические аспекты языка и речи.

При выполнении настоящего эксперимента выбор методов должен быть адекватен цели , следовательно если форма лекция то стоит выбирать форму проблемной, бинарной и других видов лекций. Умения и навыки к анализу и критической интерпретации развиваются у будущих педагогов посредством использования форм бинарных лекций дискуссионного характера – к примеру по теме « Актуальные научные проблемы современной методики развития речи», такая тема вполне подлежит активизаций мозгового штурма и дискуссий.

Современная информационная среда всемирной паутины позволяет находить достаточно огромный материал для решения педагогических задач. На помощь приходят возможности большого количества зарубежных и отечественных электронных библиотек, образовательных платформ.

*Практическая деятельность* будущих педагогов к развитию РД МШ осуществлялась во время прохождения обучающимися педагогической практики.

*Цель педагогической практики:* совершенствование знаний по психолого-педагогическим, методическим и специальным дисциплинам, формирование педагогических компетенций.

*Задачами педагогической практики были:*

- формирование профессионально значимых личностных качеств у будущих педагогов по развитию РД МШ :

- анализ компонентов и показателей процесса развития речевой деятельности в начальной школе;

- выявление степени соответствия применяемых методов и средств развития речевой деятельности современных школьников;

- учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;

- оценка речевой деятельности речевой деятельности учащихся, педагогов и собственной деятельности.

**2.3 Структурно-содержательная модель подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников**

Актуальное состояние подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ волнует педагогов высшей школы и требует скорейшей трансформации. Происходит синхронизация нашего мнения по вопросу решения данной проблемы которую мы находим в нормативно-правовых документах Республики Казахстан в области образования .

Задача настоящего параграфа: разработать структурно-содержательную модель в направлении исследуемой проблемы, охарактеризовать элементы модели, уровни и показатели подготовки будущего педагога к развитию РД МШ.

Логика исследования по диссертации позволяет нам обратиться к очередному ее этапу-пострение модели, отражающая положения, выявленные в ходе предыдущего анализа, а также сформулированные на его основе принципы, условия, функции, цели и задачи создания архитектуры начального образования, который является сложным процессом изменения содержания, методов, организационных форм и средств образования и требует от будущих педагогов соответствующей профессиональной подготовки. Решение такого рода сложнейшей задачи создает предпосылки для трансформации образовательного процесса вуза, использования в процессе подготовки будущих педагогов особых объектов – речевых ландшафтов.

В дальнейшем, такие характеристики смогут составить основу методических разработок, программ и позволят провести эксперимент, показывающий степень их эффективности.

Построени структурно-содержательной модели, представленной на рисунке .., было основано на методе моделирования в педагогических исследованиях.

Модель последовательной профподготовки будущих педагогов – это системное и комплексное образование детерминированное функциональными и предметными элементами научного аппарата, состоящего из выдвигаемой проблемы, цели. Конкретных задач, рассмотрение основных теоретических и методологических подходов и методов; и итоговый контроль в форме оценивания эффективности смоделированного процесса.

Рассматривается взаимообусловленность качественного выражения последовательной илогичной профессиональной подготовки студентов с их индивидуально личностными характеристиками. Такая взаимосвязь изучается, делаются выводы влияния указанных факторов, и в дальнейшем пересмотр перспективного развития решения исследуемой проблемы.

Содержательное наполнение высшего образования новыми требованиями к подготовке педагогических кадров, требуют качественных изменений. Важнейшим итогом профессиональной подготовки будущего педагога должна стать его методологическая компетентность, высокий уровень мотивации к развитию подрастающего поколения. Априори, профессиональная подготовка будущего педагога должна осуществляется в вузах с учетом уникальности архитектуры начального образования и задач, стоящих перед всей базисной системой педагогического образования Республики Казахстан.

«Настройку» профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов на осуществление профессиональной деятельности целесообразно связывать с ландшафтной подготовкой педагога, которая лежит в основе коммуникативного сообщества. Именно коммуникативная парадигма служит основой потоков диалогов субъектов образовательного процесса. Возникает также потребность переосмысления сущности и содержания феномена «речевая деятельность современных школьников», складывается ситуация, в которой поиск решения предполагает интеграцию теоретико-методологических и экспериментально-практических путей для ориентации на личность младшего школьника, понимания закономерностей и особенностей развития его речевой деятельности.

Контекстный подход А. А. Вербицкого [170], по утверждению педагогических классиков современности считается прогрессивным, так как инициирует профессиональную подготовку будущих педагогов на основе методики целостного погружения в педагогическую профессию (ситуации, кейсы, творческие мастерские, игры). Важным этапом подготовки, по мнению автора является рефлексия.

Приоритетные технологии: витагенного, контекстного, интерактивного, проблемного, исследовательского, сетевого обучения; модульная оказывают существенное влияние на профессиональную подготовку будущего педагога (М. Castells), A. Nagy, G. Siemens, C. Freinet).

Метод «сторителлинг», который сочетает в себе элементы как устного, так и письменного видов, поэтому является эффективным для развития связной речи младшего школьника [171, 172].

Весьма важно отметить, что для проектирования авторской модели мы исходили из идеи, что профессиональная деятельность будущего педагога начальных классов в условиях современной школы Республики Казахстан с учетом требований к его подготовке осуществляется на основе, как традиционных (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный, студентоцентрированный), так и инновационных (дуально-ориентированный, цифровизированный) подходы.

Взаимообусловленность перечисленных подходов являются основой коммуникативного ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов к речевой деятельности младших школьников.

Также в исследовании выделяются признаки, посредством которого коммуникативный ландшафт может быть описан как целостное образование: системность, структурность, целенаправленность, функциональность, управление и звучать следующим образом:

Коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ - это креативно организованное речевое пространство, которое способствует формированию мотивационного и инструментального составляющих речевой деятельности; развитию профессиональной, личностной мотивации, коммуникативной компетентности и рефлексии будущих педагогов.

Комплексный подход в изучении личности будущего педагога, необходимость понять содержание его готовности, ее структуру, которая включает в себя:

1. компоненты, показатели, соответствующие компонентам компетентности: Наличие профессионально ценностных ориентиров и мотивов к развитию речевой деятельности школьников личностных качеств (мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов); оценивание и характеристика уровней развития речевой активности и развития, совершенствовать свои знания и возможности развития речевой деятельности по детей; способность актуализировать уровень речевого развития младших школьников;

2. психолого-педагогические условия, способствующие эффективной и последовательной профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности учащихся (смотреть таблицу 6).

Разработанная модель дает возможность обеспечить профессиональную подготовку будущего педагога к развитию РД МШ через:

1. поиск нестандартных способов решения коммуникативных задач;

2. перехода к творческой деятельности обучения;

3. включения каждой личности в активную речевую значимую деятельность;

4. выявление первоначального уровня коммуникативных навыков;

5. определение когнитивных и индивидуально-личностных характеристик способностей, наличие развитой рефлексии и эмпатии;

6. определение личностной зрелости будущего педагога, его креативного и инновационного мышления;

7. выявление наличия мотивации, стремления к самореализации и самоактуализации;

8. определение личностно-поведенческих особенностей и стремления к лидерству и личностной зрелости у будущих педагогов.

Согласно представленным позициям созданная авторская модель выражена ка структурная модель , включающая трех взаимосвязанных блоков , соединенных для имплементации основной цели и раскрытия исследуемой проблемы.

Рассмотрим подробнее блоки модели по профподготовке будущего педагога к развитию РД МШ

*1. Содержательный блок*–детерминируется основным содержанием. ГОСО РК - Государственным общеобязательным стандартом образования Республики Казахстан [173].

Образовательная программа состоит из трех циклов дисциплин – общеобязательного порядка, профильные, вузовский компонент и элективные: цикл ООД - цикл БД – цикл ВК – цикл КВ.

школьников.

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить достоверность подготовленности будущего педагога осмысления исключительности развития речевой деятельности младших школьников в архитектуре начального образования

Теоретико-методологические подходы: компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, дикурсивный.

Актулизировать особенности коммуникативного ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов



Содержательный блок

Принципы формирующей деятельности: единства теории и практики, деятельностный, субъект-субъектного общения, единство возрастного и индивидуального развития

Подготовка (определение критериев и показателей: подбор диагностических методик), проведение диагностического обследования. Статистическая обработка результатов. Формирование контрольной и экспериментальной групп.



Диагностика уровня поли-коммуникативной эмпатии», тест коммуникативных умений Л. Михельсона. Оценка коммуникативной социальной компетентности; шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой;

шкала диагностики и определения личностной зрелости студентов; методика А.С. Лачинса для выявления гибкости мышления студентов; просник креативности Д. Джонсона.

наличие профессионально ценностных ориентиров и мотивов к развитию речевой деятельности школьников

личностных качеств (мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов)

оценка уровня развития речевой деятельности, совершенствовать возможности развития речевой деятельности детей; способность актуализировать уровень речевого развития младших школьников.

организационно-технологический блок

Реализация специальной программы: элективный курс “Развитие речевой деятельности младших школьников” . Программы покомпонентного развития подготовленности студентов к развитию РД МШ. Адаптированная технология Storytelling.



Методы: игровые, психогимнастика, групповая дискуссия, технологии, тренинги

Формы: групповая, персонализированная

Оценка коммуникативно-эмпатийного, коммуникативно-рефлексивного, мотивационно-ценностного, когнитивного, оценочно-аналитического компонента



Психологические условия: реализация диалогического подхода к профессиональной подготовке будущего специалиста - потребность студента в повышении профессионально-речевой подготовки, учет возрастных и речевых особенностей детей студентами характеризуется единством психологических процессов, состояний и свойств личности.

Педагогические условия: организация ландшафтной речевой среды, и учебной деятельности, обеспечивающей коммуникативную направленность, индивидуализация обучения: речевые способности, темпы развития и стиль обучения, развитие навыков общения: специальные упражнения и игры для развития фонематического слуха, лексических и грамматических навыков.

результативно-критериальный

блок



Повторная оценка уровня подготовленности будущего педагога



Критерии: поликоммуникативная и социальная эмпатия, рефлексия, мотивация, ответственность, самоактуализация, креативность, гибкость позитивность мышления

Уровни: высокий, средний, низкий

Результат: высокий уровень подготовленности к развитию речевой деятельности младших школьников

Рисунок 6- Структурно-содержательная модель подготовки будущего педагога к развитию РД МШ

Наличие среднего и низкого уровней подготовленности студентов к развитию РД МШ приводят к настоятельному поиску направленной педагогической и психологической работе по трансформации по подготовке будущего педагога к развитию РД МШ .

2. О*рганизационно-технологический блок****.*** Теоретический анализ исследуемой проблемы привел к выводам о необходимой трансформации профподготовки будущего педагога к развитию РД МШ посредством разработке и реализации педагогических и психологических условий.

В качестве общего условия – комплексное психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов к развитию РД МШ в течение всего периода обучения в вузе, основывается на принципах практико-ориентированного обучения. Применение инновационных образовательных технологий.

Условиями организационно-технологического блока мы выделили:

- Введение элективного курса «*Развитие речевой деятельности младших школьников*» в общий план образовательной программы;

- проведение непрерывной педагогической практики в процессе обучения в вузе с уточнением и конкретизацией целей, задач и содержания;

- систематическое проведение психологических тренингов с будущими педагогами, значительно повысят компетенции к развитию диалогической речии эффективного речевого поведения младших школьников;

*3. Результативно-Критериальный блок* включает предикторы качественного оценивания последовательной профподготовки и качественного и количественного эффекта от традиционной и инновационной форм профессиональной подготовки.

Авторская анкета для выявления теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога начальных классов «Анкета теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития РД МШ через понимание диалоговой речи на уроках «Литературное чтение»».

Внедрения технологий проблемного обучения и технологии сторителлинга для усиления креативности и гибкости мышления.

В качестве психологического условия - это проведение психологических тренингов и семинаров по формированию всех вышеназванных профессионально значимых личностных качеств и свойств будущего педагога к развитию РД МШ.

1. разработка комплекса психогимнастических упражнений, позволит студентам реализовывать их коммуникативно-эмпатийный; коммуникативно-рефлексивный; мотивационно-ценностный; когнитивный; самоактуализационный и личностный потенциал.

2. разработанный автором настоящего исследования, элективный курс предвосхищает продуктивную подготовку будущих педагогов к развитию РД МШ .

3. реализация будущими педагогами технологии (сторителлинг) как уникального способа нахождения речевого неповторимого стиля для подростков.

4. для создания ситуаций рефлексии в контексте освоения диалогической речью, проведение диспутов, мотивационного интервьюирования, дискуссий, ролевых игр,

5. анализ художественных произведений для усиления словарного запаса и умения создавать условия для бесед, дискуссий и диалогической речи.

6. вариативная программа психологических тренингов для организации РД МШ с целью: обеспечение ей социальной направленности; актуализация эмоциональных переживаний; гуманных и толерантных взаимоотношений с детьми.

Данный блок имеет критерии, показатели и уровни сформированности будущих педагогов к развитию РД МШ. Компоненты - содержательный, операционный, мотивационный – служат базисом для определения критериев, показателей профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников.

В соответствии с выделенными критериями и показателями были условно определены четыре уровня профессиональной подготовки: нулевой, низкий, средний, высокий.

высокий уровень сформированности будущего педагога констатирует успешную и эффективную подготовленность будущего педагога к развитию РД МШ*.*

Следующим этапом работы было уточнить содержание каждого компонента.

*Содержательный компонент* в деятельности будущих педагогов начальных классов подразумевает формирование таких профессиональных компетенций:

1. Знание о феномене диалог и виды диалогической речи;
2. Пять диалогических единств и особенности его построения;
3. Приемы, применяемые при интерпретации художественного произведения по дисциплине «Литературное чтение»;
4. Сущностная характеристика речевой и познавательной деятельности, умение ставить проблемные вопросы, разрабатывать проблемные лекции, кейсы и др.

*Показатели сформированности содержательного компонента:*

1. количественная наполняемость типов диалога, различие при построении диалогов;
2. понимание основного замысла и идеи при разборке определённого типа художественного произведения;
3. приемы разбора художественного произведения, который включает качественную характеристику основных и второстепенных героев, их мотивационную направленность, разделение на положительных и отрицательных типажей.

*Характеристика операционного компонента*:

1) уметь определиться с художественным произведением соответствующий тематикам по предмету «Литературное чтение»;

2) выбор художественного произведения, в котором есть возможность применить элементы дискуса и активного обсуждения;

3) навык составления фрагмента урока по предмету «Литературное чтение», с запланированными элементами дискуса.

*Мотивационный компонент*

Будущие педагоги, работающие над развитием речевой активности и деятельности школьником обладают особой мотивационной направленностью: такими как, повышенным интересом к созданию коммуникационного контакта, эффекта общения; мотивацией к осознанию и осмыслению тщательной подготовки в работе над развитием диалогической речи младших школьников; мотивацией о важном значении создавать и использовать диалог в учебных и жизненных ситуациях.

Таким образом, проанализировав вышеназванные психологические и педагогические подходы к проблеме подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапах вузовской подготовки сделаем следующие выводы:

- нами раскрыты особенности профессиональной деятельности будущих педагогов к развитию РД МШ;

- нами уточнена и конкретизирована сущностная характеристика термина «профессиональная подготовка будущего педагога к развитию РД МШ», выделена содержательная и структурная составляющие.

Разработанная модель последовательной профподготовки будущего педагога к развитию РД МШ включает три основных блока: содержательный, организационно-технологический, результативно-критериальный.

Разработаны педагогические и психологические условия последовательной профподготовки будущего педагога к развитию РД МШ. При таких разработанных и внедренных педагогических условиях совершенствуется вузовская подготовка будущего педагога.

Высокий уровень сформированности и подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ способствует активизации и успеха в настоящей профессиональной жизни, когда будущий педагог начальных классов становится реальным координатором образовательных программ по развитию речевой деятельности,

С.И. Михалевская характеризует коммуникативные и речевые умения, которые играют важную роль в развитии диалогической речи студентов. Автор создал классификацию, в которой подразделяет коммуникационные педагогические умения педагога на составные части:

1. Общепедагогические коммуникативные умения – это любой вид профессионального общения педагога;

2. Специальные коммуникативные умения - это умения нужные в ведении курса предметного.

Раскроем содержательную составную этих частей:

Общепедагогические умения в дальнейшем делятся на две основные подгруппы, где:

I подгруппа. Коммуникационные умения, направленные на саморегулирующую функцию : быть всегда вовлеченным в работу учителя; отвечать за регуляцию психоэмоционального состояния; творить креативную учебную атмосферу;.

II подгруппа. Умения к построению коммуникаций и взаимодействий. Данная подгруппа состоит из коммуникативно: -гностических; -конструктивных; -организаторских и собственно коммуникативных умений. [174].

Мы опираемся на классификацию коммуникативно-речевых умений Е.А. Рябухиной, способствующие управлению: педагогической коммуникацией; коммуникативным взаимодействием.

Ключевыми в данной классификации являются умения: способствующие организации учебного диалога и целесообразного общения; разрабатывать и прогнозировать поведенческую тактику партнера по диалогу.; разворачивать диалогическое обсуждение проблемы; устанавливать обратную связь; инициировать познавательную активность учащихся; критически оценивать свою коммуникативную деятельность в ходе учебного диалога [175].

На основании вышеперечисленных классификаций, мы предположили, что логичнее в рамках нашего исследования использование ключевых умений: организаторские и проведение учебного диалога.

Многочисленные исследования опираются на организацию коммуникативных личностных качеств будущего педагога посредством вовлечения в активную учебную деятельность.

Сегодня активным методам обучения в высшей школе придается большое внимание по причине преимущественного превосходства этих методов над другими традиционными методами. Активный процесс обучения – это всегда интерактив быстрая обратная связь, ; опора на положительные эмоции; активное наблюдение и вовлеченность в процесс.

Нас привлекает идея исследователя-методиста Е.В. Портной [176] создавшая систему стимулирования творческого отношения обучающихся к учебной деятельности в школе. Рассмотрим предлагаемые автором приемы и методы, применяемые и на лекциях и на практических занятиях:

- проблемный подход процессе решения методических задач;

- применение дискуссионных методических проблем вследствие которого установка формировать собственное мнение;

- привлечение различных точек зрения ;

- применение критического анализа;

- взаимная рецензия [176,с. 296].

Указанные приемы способствуют развитию диалогического мышления студентов, формируют профессиональные компетенции в рабработке моделирования диалогического конструкта

Важно отметить, что методы и приемы обучения диалогового обучения казахстанских обучающихся недостаточно рассмотрены в методике высшей школы.

Информативные и познавательные беседы предлагаемые многими исследователями образования ролевая симуляция беседы и дискуссий эффективно стимулируют начало и последующее развитие творческих мыслительных операций. Тематика занятий – главный аргумент информативно-познавательного посыла.

Принцип построения упражнений учитывался нами при разработке методической системы экспериментального обучения, поскольку считаем его значимым не только в методике высшей школы, но и в методике среднего и начального обучения.

Если мы научим школьник самостоятельно осознавать свое право собственное мнение и свою точку зрения и чем более искусные условия будут созданы педагогом в обучении, чтобы ученик мог спокойно и смело пользоваться этим правом и овладеть умением отстаивать свою точку зрения, тем плодотворней будет развиваться в нем творческая, критическая, самостоятельная мысль, личностные черты, убеждения, позиция.

Анализ педагогической литературы позволил обозначить следующее:

1. В психолого-педагогической науке и методике обучения накоплен большой опыт диалогического обучения – эвристический стиль, дискуссия.
2. Развитию диалогической речи необходимо научить студента, который став педагогом сможет научить диалогической речи младшего школьника.
3. Необходимо обеспечить организацию и ведение учебного диалога на уроках всех предметов.
4. На лекциях и практических занятиях в вузе целесообразно использовать эвристическую беседу и беседу-дискуссию.
5. В начальной школе эффективный метод - это эвристическая беседа с элементами дискуссии.
6. Обучение проблемного характера – это важный элемент диалогической формы обучения.
7. Эффективность использования вопросов и ответов в процессе обучения во многом зависит от их формулировки.

**3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В третьем разделе диссертационного исследования представлено экспериментальное изучение основных аспектов подготовки будущего педагога к организации процесса развития речевой деятельности младших школьников (РД МШ). Основной замысел экспериментального исследования заключался в предположении и понимании того, что будущий педагог, стремящийся развивать речевую деятельность детей младшего школьного возраста, должен обладать определенной *совокупностью профессиональных знаний и умений, и профессионально значимыми личностными качествами и свойствами*. Следовательно, данное экспериментальное исследование включает следующие *педагогические и психологические воззрения и тезисы:*

*Будущий педагог должен быть:*

- эффективным коммуникатором, чтобы моделировать правильное использование речи и языка для своих учеников, совершенствовать и расширять возможности практических основ к развитию РД МШ (*выявление уровня коммуникативных навыков у будущих педагогов*);

- знать этапы речевого развития и понимать, что дети младшего школьного возраста развиваются с разной скоростью и часто имеют уникальные проблемы в развитии речи; (*выявление когнитивных и индивидуально-личностных характеристик: наличие развитой рефлексии и эмпатии у студентов – будущих педагогов);*

- уметь разрабатывать увлекательные занятия и игры, которые способствуют эффективному развитию речевой деятельности с использованием реквизита, наглядных пособий, гибких стратегий и современных образовательных технологий (*когнитивный компонент:* *определение креативного и инновационного мышления у студентов*);

- иметь навыки активного слушателя и внимательного наблюдателя, быть примером и образцом, уметь позитивно подкреплять уверенность и мотивацию в развитии речевой деятельности у детей (*выявление структуры мотивации и самоактуализации у студентов*);

- стремится к сотрудничеству и командной работе с родителями, коллегами и специалистами для создания комплексной культурной системы поддержки развития речевой деятельности детей младшего школьного возраста в инклюзивной образовательной среде (*определение личностных и поведенческих особенностей, стремления к лидерству и личностной зрелости у будущих педагогов*).

Подготовка будущих педагогов к развитию речевой деятельности детей младшего школьного возраста обосновывается в контексте *реализации следующих принципов*:

*Принцип преемственности* – одним из важных условий преемственности является долгосрочное планирование работы, умение организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся с учетом долгосрочной перспективы и с учетом возраста детей младшего школьного возраста.

*Принцип интегративности – это* неразрывный связанный, единый, целостный процесс подготовки педагога начальных классов к развитию речевой деятельности младших классов, осуществляемого в течение всего периода обучения в вузе.

*Принцип мобильности –* непрерывное опережающее развитие, способность к быстрому действию самой системы подготовки педагога начальной школы к формированию речевой деятельности младших школьников.

*Принцип технологичности* направлен на системное применение научно-педагогического знания к практическим задачам формирования готовности педагога.

*Принцип практико-ориентированности -* погружение обучающихся в профессиональную среду, через учебную, педагогическую и преддипломную практики. Внедрение профессионально ориентированных технологий обучения, способствующие формированию у обучающихся значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также компетенций, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей в выбранной профессии.

**3.1 Комплексная оценка подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младшего школьника (констатирующий эксперимент)**

Подготовка будущих педагогов к системе работ по развитию речевой деятельности младших школьников является важным направлением педагогических и психологических исследований, которое имеет существенное значение для образования и развития младшего школьника. В данном подразделе представлены организационные, методические основы и подходы по подготовке и определению подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности младшего школьника.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами настоящего исследования опытно-экспериментальная работа, проводимая в период с 2018 по 2021 гг. осуществлялась *в три основных этапа:*

*Первый этап* (2018 – 2019 гг.) – *начальный*, на данном этапе были определены тема, цель и задачи исследования; сформулированы основные концепции и ведущая идея, замысел научного исследования; проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, учебной и методической документации; анализ подходов, методов и принципов обучения; определения роли развития РД МШ в современном содержании обновленных программ начальной школы; выявлен исходный уровень подготовленности будущих педагогов - студентов 3 и 4 курсов Жетысуйского университета имени И. Жансугурова к системе работ по развитию речевой деятельности младшего школьника, через проведение первичных: опроса, интервью, наблюдения, анкетирования и тестирования. Первичная диагностика означала выявление первоначального уровня коммуникативных навыков; определение когнитивных и индивидуально-личностных характеристик способностей, наличие развитой рефлексии и эмпатии; определение личностной зрелости будущего педагога, его креативного и инновационного мышления; выявление наличия мотивации, стремления к самореализации и самоактуализации; определение личностно-поведенческих особенностей и стремления к лидерству и личностной зрелости у будущих педагогов. Данный этап также предусматривал подготовку и выпуск научных публикаций по теоретическому обзору и результатам констатирующего эксперимента.

*Второй этап* (2019–2020) – *формирующий*. В процессе данного этапа проходит апробация педагогических и психологических условий разработанной модели и специальной программы по подготовке будущих педагогов к комплексу работ по развитию речевой деятельности младших школьников. На данном этапе в качестве педагогического условия внедрен и реализован в онлайн-режиме разработанный элективный курс: «*Развитие речевой деятельности младших школьников*». В качестве психологического условия - *проведение психологических тренингов и семинаров в дистанционном формате*, направленных на повышение профессионально значимых качеств: мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов.

*Третий этап* (2021г.) - *контрольный* (оценочно-аналитический), проводился с целью оценки эффективности проведенного формирующего эксперимента, выявлялась динамика подготовки будущих педагогов к системе работ по развитию речевой деятельности младшего школьника; Обобщение, интерпретация и сравнительный анализ полученных экспериментальных результатов.

*Экспериментальная база исследования* – Жетысуский университет имени И. Жансугурова. Исследовательская выборка состояла из следующих участников эксперимента: Студенты 3 и 4 курса бакалавриата, обучающиеся по образовательной программе 5В010200 (6В01301) – «Педагогика и методика начального обучения». Общее количество респондентов – 200 человек.

Общий план и последовательность этапов экспериментального исследования с учетом цели и задач и использованных диагностических методов на каждом этапе, опытно-экспериментальной работы, представлены в таблице 9

Таблица 9 – Характеристика поэтапного плана проведения экспериментального исследования

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Этапы | Время | Основные задачи опытно-экспериментальной работы | Методический инструментарий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Первый | 2018-2019 | 1. Изучение и определение у студентов 3 и 4 курсов уровня знаний этапов | Наблюдение; Анкетирование;  Авторская анкета. |

Продолжение таблицы 9

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| этап |  | речевого развития детей младшего школьного возраста, особенностей их психофизиологического развития, выявление наличия у студентов навыков активного слушателя и внимательного наблюдателя.  2.Оценка исходного уровня компонентов подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ:  а) коммуникативно-эмпатийного;  б) коммуникативно - рефлексивного;  в) мотивационно-ценностного;  г) когнитивного;  д) оценочно-деятельностного.  3.Выявление уровней сформированности ПЗЛК (профессионально-значимых качеств личности) будущего педагога к развитию РД МШ:  3.1 эмпатичных способностей и социальной эмпатии; рефлексивных способностей и навыков; коммуникативных способностей и навыков;  3.2 рефлексии; коммуникативной социальной компетентности.  3.3 профиль личностной зрелости; стремления к самоактуализации и лидерству.  3.4 открытость знаниям и умениям; академическая мотивация; другие показатели мотивации; ценности выживания и ценности самовыражения.  3.4 креативная гибкость мышления.  3.5 умения разрабатывать увлекательные занятия и игры, которые способствуют эффективному развитию РД МШ с использованием реквизита, наглядных пособий, гибких стратегий и современных образовательных технологий. | Разработка элективных курсов.  *Методики:*  1.«Диагностика уровня поли-коммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова;  2.Шкала эмоционального отклика А. Меграбяна в адаптации Эпштейна;  3.Тест на эмпатию В.В. Бойко;  4.Диагностика социальной эмпатии Н.П. Фетискина;  5.Диагностика выраженности типов рефлексии Д.А. Леонтьева;  6.Тест коммуникативных умений Л. Михельсона  7.Опросник рефлексивности А.В. Карпова;  8.Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК);  9.Шкала «открытость опыту» по тесту Большая пятерка в адаптации А.Б. Хромова;  10.Шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой;  11.Опросник ценностей Р. Инглахарда в адаптации Р.К. Хабибуллина;  12.Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» K.M. Sheldon в адаптации Д.А. Леонтьева;  13.Шкала диагностики и определения личностной зрелости студентов В.А. Ружевникова и соавторы.  14. методика А.С. Лачинса для выявления гибкости мышления студентов  15. Опросник креативности Д. Джонсона. |
| Второй этап | 2019-2020 | 1.Моделирование педагогических и психологических условий, разработка элективных курсов, теоретической и практической направленности, необходимых для подготовки будущих | Метод моделирования.  Разработка и реализация специальной программы формирующего эксперимента.  Рабочие программы |

Продолжение таблицы 9

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|  |  | педагогов к работе по развитию речевой деятельности младших школьников.  2.Разработка модели подготовки будущего педагога к системе работ по развитию речевой деятельности младших школьников.  3. Реализация специальной программы педагогических и психологических условий подготовки будущего педагога через авторские элективные курсы, тренинги, способствующей эффективности процесса подготовки студентов к развитию РДМШ. | элективных курсов;  Технология Сторителлинг |
| Итоговый этап | 2021 | 1.Интерпретация и обсуждение полученных экспериментальных результатов по реализации психологических и педагогических условий подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников  2.Сравнительный анализ полученных результатов до и после формирующего эксперимента.  3.Обоснование и подтверждение правомерности гипотезы и достоверности полученных экспериментальных результатов  4. Подготовка выводов, заключения и предложений по перспективам работы | - анализ результатов диссертационного исследования  - статистическая обработка эмпирических данных с использованием описательных статистик и критерий Стьюдента, Пирсона и др.  Корреляционный анализ: изучение взаимосвязи между различными переменными и РД МШ  - оформление результатов |

На основании разработанной модели подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ нами был разработан *Критериальный аппарат*, включавший покомпонентную диагностику, оценку и характеристику подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ. На этапах констатирующего и контрольного экспериментов опытно-экспериментальной работы оценивание проводилось с помощью отобранного психодиагностического инструментария. Всей исследовательской выборке была представлена возможность пройти тестирование на сайте psytests.org.

Оценка ***коммуникативно-эмпатийного компонента*** была проведена через анонимное онлайн-тестирование. Составление онлайн-тестирования осуществлялось на основе следующего психодиагностического комплекса: *методика Диагностика уровня поли-коммуникативной эмпатии И.М. Юсупова*, которая направлена на выявление важнейших психологических особенностей эмпатийного развития студентов; *методика Шкала эмоционального отклика А. Меграбяна в модификации Н. Эпштейна*, которая позволяет проанализировать общие эмпатичные тенденции у студентов: уровень способностей к эмоциональной обратной связи; умения переживать; *методика диагностики уровня эмпатичных способностей (тест на эмпатию) В.В. Бойко*, применяется нами для оценивания умения сопереживать и стараний ментально понять другого человека; и *методики диагностики социальной эмпатии Н.П. Фетискина* и др., позволившая нам определить индекс эмпатийности. Наличие эмпатии или эмоциональная чувствительность является профессионально значимым свойством педагога.

Эмпатия как высшая личностная форма есть выражение отношения человека к другим людям, важное условие для формирования честных взаимоотношений личности и группы. И самое важный аргумент - эмпатия – это *профессионально важное качество психолога и педагога*.

Оценка ***коммуникативно-рефлексивного компонента*** была также проведена через анонимное онлайн-тестирование, направленное на выявление типа рефлексии как устойчивой личностной черты будущего педагога. Проведение онлайн-тестирования осуществлялось на основе следующего психодиагностического комплекса: *методика диагностики выраженности типов рефлексии (опросник дифференциальный тип рефлексии) Д.А. Леонтьева* и соавторы. *Тест коммуникативных умений Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха,* предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и коммуникативных умений. *Опросник рефлексивности А. В. Карпова,* *Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК),* был использован нами дляразвернутого представления о личности будущего педагога.

Оценка ***мотивационно-ценностного компонента*** проводилась посредством онлайн-тестирование, через психодиагностический комплекс: пятифакторный опросник личности (шкала открытость опыту) в адаптации А.Б. Хромова, с показателями открытость знаниям, открытость опыту, методики *Шкалы академической мотивации Т.О. Гордеевой и соавторы,* на основе шкалы академической мотивации Валлеранда, с показателями «мотивация познания», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная и экстернальная мотивации», «амотивация». Модифицированного опросника ценностей Р. Инглхарда в адаптации Р.К. Хабибуллина с показателями «традиционные ценности – рационально/секулярные ценности (ценности модернизма)» (T/S - RV) и «ценности выживания – ценности самовыражения» (S/S – EV); Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» K.M. Sheldon в апробации Д.А. Леонтьева с «индексом самодетерминации».

Оценка ***когнитивного*** ***компонента*** подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ проводилась посредством бесед, анкетирования и опросов по знанию закономерностей этапов развития РД МШ школьника. *Анкетирование* помогло обеспечить выявление уровня знаний будущих педагогов начальных классов о развитие речевой деятельности младшего школьника, об умении проводить оценку речевых и языковых способностей ребенка, о навыках и умений развивать диалогическую речь младших школьников. В нашем диссертационном исследовании был использован авторский опросник «*Анкета теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития РД МШ через понимание и развитие диалоговой речи на уроках «Литературное чтение»»*

Также при оценке мотивационно-ценностного компонента использовалась *методика диагностики и определения уровня личностной зрелости у студентов В.А. Руженкова,* которая базируется на определении 5 индикаторов-маркерах, создающих структуру личностной зрелости будущего педагога: ответственность, терпимость, самоактуализация, позитивное мышление и самостоятельность.

Исследование пятого ***оценочно-деятельностного компонента*** было направлено на проведение анализа образовательной программы 5В010200 (6В01301) – «Педагогика и методика начального обучения» (присуждаемая академическая степень – учитель начальных классов); учебных программ курсов и педагогической практики и учебных пособий. Следует помнить, что развитие речи у учащихся начальных классов – очень важная тема в сфере образования. Дети в этом возрасте находятся на бурном этапе развития, и это лучшее время для развития языковых навыков. Это не только помогает детям лучше общаться в повседневной жизни, но также является важной основой для обучения, развития мышления и формирования других навыков. Для достижения поставленной цели и аргументации гипотезы настоящего диссертационного исследования и для улучшения подготовки будущих педагогов по развитию речевой деятельности младших школьников нами был предложен для включения в специальную программу формирующего эксперимента педагогическое условие - разработанный элективный курс: «*Развитие речевой деятельности младших школьников*». В качестве психологического условия - *проведение психологических тренингов и мастер-классов в дистанционном формате*, направленных на повышение профессионально значимых качеств: мотивации, рефлексии, эмпатии и самоактуализации будущих педагогов.

Диагностика оценочно-деятельностного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ проводилась также через выявление уровня гибкости мышления студентов с помощью методики А.С. Лачинса и опросника креативности Д. Джонсона.

В психодиагностическом исследовании приняли участие все участники исследовательской выборки - студенты бакалавриата 3 и 4 курсов, обучающиеся по образовательной программе 5В010200 (6В01301) – «Педагогика и методика начального обучения». Общее количество респондентов – 200 человек, где 100 студентов 3 курса полностью участвовала в констатирующем, формирующем и контрольном эксперименте. Студенты 4 курса участвовали только на этапе констатирующего эксперимента и на контрольном сравнительном анализе выступили в *контрольной группы*.

Выбор студентов 3-го года обучения в качестве экспериментальной группы не случаен, и объясняется тем, что на данный период совпадает с формирующим этапом профессиональной подготовки будущего педагога к развитию РД МШ, и согласно разработанной нами модели и специальной программы, является наиболее благоприятным периодом для целенаправленного формирования ее компонентов, включающих не только профессиональные, но и личностные качества.

Следует отметить, что в соответствии с современной концепцией ранней профессиональной ориентации, элективные курсы позволяют интегрировать базовые теоретические и практико-ориентированные знания студентов, усвоенные к 3 году обучения, с компонентами готовности к развитию РД МШ, таким образом подготовив основания для дальнейшей образовательной траектории профессионального развития.

Диагностика исходного уровня подготовленности будущих педагогов к развитию РДМШ, в дальнейшем ее динамики и сравнительного анализа по результатам формирующего эксперимента проводилась в несколько этапов.

В таблице 10 представлен график, отражающий хронологию экспериментального диагностического исследования.

Таблица 10 - Хронология проведения диагностического эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этапы | Количество времени (час) | Период |
| Оценка коммуникативно-эмпатийного компонента | 2 часа | 1 день |
| Диагностика коммуникативно-рефлексивного компонента | 2 часа | 2 день |
| Оценка мотивационно-ценностного компонента | 2 часа | 3 день |
| Изучение когнитивного компонента | 3 часа | 4 день |
| Исследование оценочно-аналитического компонента | 3 часа | 5 день |

***Результаты констатирующего эксперимента***

В ходе констатирующего эксперимента мы придерживались покомпонентной оценки исходного уровня подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ в контрольной (4 курс) и экспериментальной группе (3 курс).

В рамках констатирующего эксперимента на этапе диагностики исходного уровня *коммуникативно-эмпатийного уровня* подготовленности к развитию РД МШ у респондентов выявлялись эмпатические способности, уровни поликоммуникативной и социальной эмпатии по выше названным психодиагностическим методикам.

Эмпатийный педагог – это личность с развитыми умениями чувствовать и сочувствовать, коммуницировать и даже прогнозировать эмоциональные состояния своих учащихся, направленных на улучшение психологического благополучия детей, умеющий интересоваться и понимать значимость и ценность каждого ребенка и при этом сохранять свою собственную эмоциональную стабильность.

По первому компоненту – состояние исходного уровня коммуникативно-эмпатийного компонента в структуре подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ результаты констатирующего эксперимента дали возможность выявить уровни (низкий, средний, высокий) развития поликоммуникативной эмпатии у студентов.

Мы смогли определить ведущий канал эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность к эмпатии, идентификация в эмпатии), а также выявить к кому больше студент проявляет эмпатию (к родителям, видам животным, старым людям, детям, героям художественных фильмов и романов, незнакомым или малознакомым людям).

Студенты 3 и 4 курсов были протестированы по всем четырем методикам онлайн на сайте psytest.org. Все полученные баллы были переведены в стены и найдено среднее значение.

Проведенный анализ позволил выделить три уровня эмпатийности у студентов (рисунке 7).

Рисунок 7 - Средние показатели коммуникативно-эмпатийного компонента у студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

На рисунке 7 показаны средние значения эмпатии у студентов. Так, для студентов 3 курса были распределены по уровням высокий (20%), средний (68%) и низкий (12%). Студенты 4 курса показали следующие результаты по наличию эмпатии высокий (28%), средний (62%) и низкий (10%).

Высокий уровень эмпатийности свидетельствовал о том, что студенты заинтересованы в работе с детьми – младшими школьниками, проявляют пластичность, эмоциональную отзывчивость, сочувствие и сопереживание детям. Наличие низкого уровня эмпатии свидетельствовало о затруднениях в установлении контактов с детьми младшего школьного возраста, студенты данного уровня интровертированы, ригидны и эгоистичны.

Большее количество студентов как 3, так и 4 курса оказались в среднем уровне эмпатийности, это демонстрирует, что механизм социального восприятия будущего педагога начальных классов развит недостаточно, и мы можем предположить, что взаимоотношения между будущим педагогом и младшими школьниками может складываться не наилучшим образом.

Также нами было выявлено, что у будущих педагогов высокий уровень эмпатии характеризовался эмпатическими способностями таких установок, способствующие эмпатии (3,52) и идентификация в эмпатийности (3,45 из 6 баллов).

Полученные экспериментальные результаты по высокому уровню свидетельствует о преобладании сильных сторон студентов, имеющих расширенный диапазон отзывчивости и сопереживания.

Низкий уровень эмпатии, выявленный у студентов свидетельствовал о способности к эмпатии в форме канала проникающей способности - 2,9 баллов; интуитивный канал также показал 2,9 балл. Вполне возможно такие низкие показатели объяснить отсутствием педагогического опыта.

Показатели поликоммуникативной эмпатии героям художественных романов (8,24 и 8,13 баллов) и к детям (8,5 и 8,3 баллов), к животным (6,7 и 6,5 баллов). Это показатели низкого уровня.

Анализ экспериментальных результатов приводит к следующим выводам: в основном студенты показали средний и низкий по всем параметрам кроме отношения к родителям и детям. Средний уровень поликоммуникативной эмпатии свидетельствует о межличностных отношениях студентов и их суждениях только по поступкам, все подвергая самоконтролю.

Уровни социальной эмпатии показывают тенденцию к низкому и среднему уровню (50%), которое выражается не умением будущих педагогов “проникать” в мир чувств других людей (результаты по методике И.М. Юсупова).

Результаты корреляционного анализа по Пирсону между шкалами теста Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии Юсупова и методики диагностики уровня эмпатичных способностей Бойко, свидетельствуют о наличие статистически положительных связей между шкалами «идентификация в эмпатии» - «эмпатия к детям» (r = 0,47).

Идентификация как умение сопереживать, уметь поставить себя на место другого, в основе которой находятся легкость и пластичность эмоций, умения прочувствовать настроение другого. Сопоставление параметров «рациональный канал эмпатии» - «эмпатия к незнакомым людям» (r = 0,45).

Рациональный канал эмпатии определяет направленность внимания и мышления будущего педагога на понимание поведение обучающегося. Во взаимоотношениях будущих педагогов с младшими школьниками важно иметь развитый рациональный канал эмпатии. На рисунке 8 представлены результаты диагностики эмпатии по методике А. Меграбяна.

Рисунок 8 – Показатели диагностики эмпатии студентов (КЭ) по методике А. Меграбяна в модификации Н. Эпштейна

Как видно из рисунка 8 большинство студентов также имеют средний уровень, что свидетельствует о недостаточно развитой эмпатии, тогда как этот феномен является профессионально значимым личностным качеством для будущего педагога, так как в педагогической деятельности необходимы высокоразвитые эмпатические способности, будущий педагог помимо высоких теоретических и практических знаний своего предмета обязан вникать в проблемы детей, реагировать на поведение младших школьников.

Эмпатия – феномен социально психологического и педагогического происхождения, в педагогической деятельности возникающий между педагогом и учеником, следовательно при ее отсутствии педагогический процесс будет обезличен.

На рисунке 9 представлены полученные результаты по методике диагностика поликоммуникативной эмпатии у студентов 3 и 4 курсов

Рисунок 9 – Результаты по исследованию поликоммуникативной эмпатии у студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

Рисунок 9 демонстрирует нам, что будущие педагоги, показавшие нам высокий и очень высокий уровень (4 курс) поликоммуникативной эмпатии будут чувствительны к нуждам и проблемам младших школьников, они великодушны и понимающие, эмоционально отзывчивы коммуникабельны, умеют устанавливать контакты с детьми, находить с ними общий язык, находят компромиссы. Но есть небольшие недостатки у представителей очень высокого уровня – они желают постоянного социального одобрения, их легко вывести из равновесия, так как они не любят кропотливую работу, что неприемлемо в педагогическом процессе.

Среди студентов 3 и 4 курсов отсутствует и очень низкий уровень, что свидетельствует о том, что студенты, которые обучаются на данной специальности не имеют проблем с затруднением первыми начать разговор, и стараются находить контакты с людьми.

На рисунке 10 представлены результаты проявляемой эмпатии будущего педагога, его основные составляющие. По полученным средним значениям, можно судить, что будущие педагоги начальных классов проявляют эмпатию к родителям и детям. Эти факторы являются положительными, так как отношение к родителям, пожилым людям и детям являются характеристиками и факторами успешной педагогической деятельности.

Рисунок 10 – Средние значения проявления поликоммуникативной эмпатии у студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

*Где, Шкалы опросника эмпатии: 1 – к родителям; 2 – к животным; 3 – к пожилым людям; 4 к детям; 5 – к героям художественных фильмов; 6 – к незнакомым людям.*

Таким образом, изучение поликоммуникативной эмпатии свидетельствует о среднем уровне эмпатийности у студентов, где больше проявляется эмпатия к родителям и детям. В основном как нам показывает график - средний уровень эмпатических способностей и поликоммуникативной эмпатии. Что означает что такие студенты мало чувствительны, все подвергают самоконтролю, чересчур деликатны.

Студенты, проявившие низкий уровень эмпатичных способностей и поликоммуникативной эмпатии являются более рациональными, проявляют деловитость, но им нужно поработать над проявлением чуткости, пониманием и отзывчивостью, так их отсутствие усложняет установление межличностных контактов и желание почаще уединяться. Таким студентам необходим психологический тренинг, чтобы научить их «раскрываться» перед детьми, быть внимательными к поведению близких людей и детей. Затрудненные контакты с детьми недопустимы в педагогической деятельности, которая строится в основном на межличностных взаимоотношениях.

На рисунке 11 представлены результаты по методике В.В. Бойко по выявлению эмоциональных способностей.

Где цифрами указаны шкалы опросника: 1 –рациональный канал эмпатии; 2 – эмоциональный канал эмпатии; 3 – интуитивный канал эмпатии; 4 – установки, способствующие эмпатии; 5 – проникающая способность к эмпатии; 6 – идентификация в эмпатии.

Рисунок 11 – Результаты оценки исходного состояния подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ: коммуникативно-эмпатийного компонента (констатирующий эксперимент).

Корреляционный анализ предоставил значимые сильные связи (статистическая значимость p≤0,01) взаимосвязь между социальной эмпатией и эмпатийными установками. Взаимосвязь интуитивного канала эмпатии связана с идентификацией и эмоциональным каналом эмпатии. Отрицательная корреляция получена между эмоциональной и проникающей способностями к эмпатии.

Таким образом оценивая коммуникативно-эмпатийный компонент можно сказать, что эмпатия у студентов находятся в процессе ее развития, и было бы логичным и своевременным проведение формирующего эксперимента для развития коммуникативно-эмпатийного компонента.

Следует отметить важность включения в образовательные программы элективные курсы, где рассматриваются педагогические формы и методы взаимодействия «учитель-ученик» для развития двусторонней эмпатии. Такими формами обычно служат проблемное обучение, включение образовательных технологий, ролевых игр, дискуссий и тренингов.

Результаты оценки ***коммуникативно-рефлексивного компонента*** подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ выявили некоторые проблемы в понимании рефлексии у многих студентов, ее значения для построения оптимальных коммуникаций с окружающими людьми.

Коммуникативно-рефлексивный компонент включает когнитивные, эмоциональные, мотивационные, поведенческие особенности личности, определяющие будущую педагогическую профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных коммуникативных контактов с учениками и другими субъектами образовательного процесса.

Коммуникативные умения - это навыки и способности личности будущего педагога устанавливать и поддерживать необходимое взаимодействие, свободного общения.

Современная цифровая среда (планшеты, смартфоны, онлайн-платформы, социальные сети, облачные технологии) все больше актуализирует сформированные коммуникативные навыки у будущих педагогов для налаживания межличностного и профессионального взаимодействия для успешной профессиональной деятельности.

Выделяют следующие уровни формирования коммуникативной компетенции: базовый или ценностный; операциональный или технический (способность к коммуникации и саморегуляции); содержательный.

При организации профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников следует помнить, что период обучения в вузе является сензитивным периодом становления необходимых профессионально важных качеств, индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога. В этом контексте оценка коммуникативно-рефлексивного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ важность рефлексии очевидна, так этот феномен является особой индивидуально-личностной характеристикой будущего педагога начальных классов.

На современном этапе обучения приветствуется включение коммуникативно-рефлексивной составляющей в образовательные программы профессиональной подготовки будущих педагогов начальных классов. Умение говорить, слушать, убеждать, работать с разного рода информацией, устанавливать контакты, способность выбирать стиль общения с детьми, управлять своими эмоциями, чувствами, поведением.

Коммуникативно-рефлексивный компонент является одним из определяющих факторов успешности профессиональной деятельности в современных условиях. Коммуникативный учитель в отличие от квалифицированного учителя обладает всеми профессиональными компетенциями и активно их реализует в профессию.

Результаты полученные при тестировании с помощью методики Дифференциальный тип рефлексии Д.А. Леонтьева представлены в таблице 10 и рисунке 12.

Таблица 10 – Средние значения доминирующего типа рефлексии у студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Доминирующий тип рефлексии | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Системная рефлексия | 52% | 59% |
| Интроспекция | 36% | 31% |
| Квазирефлексия | 12% | 10% |

Рисунок 12 - Средние значения доминирующего типа рефлексии у студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ

Для большинства студентов наиболее характерным является доминирующий тип – системный тип рефлексии (52% и 59%), который характеризуется на самодистанцировании и умении взглянуть на себя со стороны, видеть объект и субъект. Данный тип рефлексии является самым адаптивным и самодетерминирующим. В основе системной рефлексии находится важная редкая человеческая способность – смотреть на себя со стороны. Студенты, имеющих доминирующий тип – квазирефлексия, характеризовались уходом в посторонние размышления – о прошлом, о будущем, фантазиями, избегающим поведением, фокус сознания таких студентов направлен на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации.

Студенты, показавшие результаты по доминирующему типу рефлексии – интроспекция, характеризовались излишним самокопанием, фокусом внимания становится собственное внутреннее состояние.

По опроснику рефлексивности А.В. Карпова была определена общая степень развития рефлексивности (таблице 11 и рисунке 13).

Таблица 11 – Значения общей рефлексивности у студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Общая степень развития рефлексивности | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Высокая | 16% | 21% |
| Средняя | 72% | 69% |
| Низкая | 12% | 10% |

Рисунок 13 - Значения общей рефлексивности у студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

Анализируя таблицу 11 и рисунке 13 мы выявили, что студенты, имеющие низкую степень рефлексивности испытывали трудности с планированием своей деятельности, склоны к шаблонному мышлению, не способны к анализу собственных ошибок в прошлом, избегают неудачи, испытывают сложности с рефлексированием текущей ситуации. Студенты, имеющие среднюю степень, характеризовались способностью планирования своих действий, осознает свое отношение к происходящей ситуации, анализирует свои и действия других, но рефлексия не регулярны и поверхностны.

Студенты высокого уровня: умеют подвергать анализу свою деятельность и поступки других людей, умеют выстраивать причинно-следственную связь в прошлом и в настоящем. Умеют планировать и прогнозировать, способны принимать нестандартные решения, приводящие к эффективному решению поставленной задачи.

В определении уровня коммуникативно-рефлексивного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ за основу выявления качества коммуникативных умений была взята оценка зависимого, компетентного и агрессивного способов общения студентов 3 и 4 курсов. Количественная и качественная оценка продемонстрирована в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты исходного уровня коммуникативных умений студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ (в баллах)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Студенты | Тип коммуникации | | |
| Зависимый | Компетентный | Агрессивный |
| Студенты 3 курса | 5,67 | 16,55 | 4,55 |
| Студенты 4 курса | 5,70 | 15,99 | 4, 43 |

Рисунок 14 - Результаты исходного уровня коммуникативных умений студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ (в баллах)

Методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК) позволила получить развернутую личностную картину о будущем педагоге, что позволяет сделать прогноз успешности или неуспешности его будущей профессиональной деятельности.

С помощью указанной методики мы дать оценку личности, увидеть его общительность, эмоциональную устойчивость, широкие коммуникативные навыки.

В таблице 13 и на рисунке 15 мы показали результаты первичной диагностики по тесту-опроснику «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК).

Таблица 13 – Средние показатели исходного уровня коммуникативной и социальной компетентности студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Студенты | Факторы | | | | | | | | |
| Л | A | В | С | Д | М | Н | К | П |
| 3 курс | 5 | 8, 45 | 11,15 | 10,03 | 9,31 | 10,38 | 10,98 | 11,85 | 11,15 |
| 4 курс | 5 | 8,50 | 11, 21 | 10,05 | 9,67 | 10,56 | 11, 08 | 11,73 | 11,70 |

Где, Факторы: Л – лжи; А – открытость; В – логическое мышление; С – эмоциональная устойчивость; Д – эмоциональная оценка; М – самостоятельность; Н – самоконтроль; К – чувственность/рациональность; П - наличие личностных проблем.

Рисунок 15 - Средние показатели исходного уровня коммуникативной и социальной компетентности студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ

Средний показатель по фактору Л (лжи) равен 5, значит полученные результаты считаются достоверными. Фактор открытости A (открытость) соответствует среднему уровню и характеризуется открытостью, полученный средний результат говорит о том, что многие студенты проявляют замкнутость. Факторы В, характеризует уровень логического мышления; Для студентов как 3 и 4 курса это уровень соответствовал среднему. Показатели эмоциональной устойчивости С равны 10,03/10,05, что соответствует среднему уровню и означает, что студенты имеют среднюю эмоциональную устойчивость, следовательно следует поработать над улучшением психоэмоционального состояния. Фактор Д равен 9,31/9,67 – показывает, что студенты не всегда могут эмоционально определить свое состояние. По фактору М студенты в большинстве зависимы от влияния старших сверстников. По фактору Н – студенты часто находятся под давлением самоконтроля, что мешает их открытости и жизнерадостности. Фактору К равен 11,85/11,73, что соответствует среднему уровню и означает, что студенты как правило, чувствительные, тянущиеся к другим, с художественным мышлением, однако в некоторых ситуациях могут проявлять рациональность и реалистичность, полагаясь только на себя. По фактору П равен 11,15/11,07, что соответствует среднему уровню.

Таким образом, по полученной оценке коммуникативно-рефлексивного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что студенты 3 и 4 курсов, участвовавшие в первичном диагностическом обследовании, показали в основном средний уровень наличия рефлексии, коммуникативных способности, коммуникативной и социальной компетентности. Также следует отметить, что испытуемые студенты обладали достаточно низкими навыками вербальной и социально-психологической компетентности. Мы делаем вывод, что необходимо при подготовке будущего педагога к развитию РД МШ улучшить показатели и параметры коммуникативно-рефлексивного компонента как важного профессионально значимого свойства личности будущего педагога начальных классов.

Следует отметить, что рефлексия - устойчивая личностная характеристика, подвергаемая развитию и согласно С.Л. Рубинштейну, именно становление рефлексии является решающим, поворотным моментом, который дает будущему педагогу возможность сознательно строить собственную жизнь.

Следующий этап – оценка состояния *мотивационно-ценностного компонента* в структуре подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента проводилась посредством онлайн-тестирования на платформе psytests.org.

В таблице 14 представлены результаты полученные с помощью методик: пятифакторный опросник личности Шкала - Открытость в адаптации А.Б. Хромова, и *Шкалы академической мотивации Т.О. Гордеевой* с показателями мотивация познания», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная и экстернальная мотивации», «амотивация». Модифицированного опросника ценностей Р. Инглхарда в адаптации Р.К. Хабибуллина с показателями «традиционные ценности – рационально/секулярные ценности (ценности модернизма)» (T/S - RV) и «ценности выживания – ценности самовыражения» (S/S – EV); Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» K.M. Sheldon в апробации Д.А. Леонтьева с «индексом самодетерминации».

Мотивационно-ценностный компонент подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ рассматривался и оценивался и определялся индивидуальными особенностями личности, продиагностированными по вышеуказанным методикам. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием пакета Statistica 6,0, оценивалось средние значения, стандартное отклонение, коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица 14 – Параметры мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента (студенты 3 и 4 курса)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Студенты | 3 курс | | 4 курс | |
| Параметры | Среднее значение | Статистическое отклонение | Среднее значение | Статистическое отклонение |
| Открытость знаниям | 2,87 | 5,53 | 2,97 | 5,43 |
| Открытость опыту | 3, 34 | 5,12 | 3, 54 | 5,32 |
| Индекс открытости | 3,20 | 4,04 | 3,40 | 4,14 |
| Потребность во взаимосвязи с другими людьми | 0,46 | 0,54 | 0,76 | 0,64 |
| Потребность в компетентности | 0,57 | 0,49 | 0,87 | 0,39 |
| Потребность в автономии | 0,12 | 0,49 | 0,32 | 0,39 |
| Индекс самодетерминации | 0,31 | 0,39 | 0,41 | 0,29 |

Эмпирическое исследование выявило, что параметр «открытость опыту» (положительное отношение к вызовам, к обучению, непредвзятое отношение к другим культурам, стилям и способам жизни) (2,87/2,97) имеет более высокие баллы и преобладает над «открытостью к знаниям» (интерес к новой информации, овладение новыми знаниями), индекс открытости – 3,20/3,40.

Отличительными характеристиками личности студентов являются потребности в автономии, компетентности, эти параметры являются предпосылками оптимальной деятельности личности , имеют продуктивный характер внутренней мотивации, психологического благополучия. Интерпретация полученных результатов показывает, что самый низкий показатель у студентов – это потребность в автономии , что означает что студенты чаще отклоняются от инициативы быть лидерами, предлагать и высказывать свои мысли, мало активны. По параметру потребности во взаимосвязи с другими становится очевидным, что студенты не стремятся стать частью группы, снижена потребность вовлеченности в отношения с другими людьми, уклоняются от установления контактов с другими.

Показатели по потребности в компетентности, указывают на желание студентов быть компетентными в различных областях деятельности и в личностном росте тоже, однако индекс самодетерминации достаточно низок.

Основной составляющей ценностно-мотивационного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ является мотивация в образовательной деятельности, следует отметить, что мотивы деятельности имеют различную содержательную наполненность и отличаются по критериям: место в иерархии; интенсивность, соотношение которых определяют деятельность будущего педагога. Важное значение в контексте изучения данного компонента – это соотношение внутренней и внешней мотивации. В таблице 15 приведены результаты диагностики по Шкале академической мотивации.

Таблица 15 – Параметры академической мотивации студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид мотивации | 3 курс | | 4 курс | |
| Среднее значение | Статистическое отклонение | Среднее значение | Статистическое отклонение |
| Мотивация познания | 12,67 | 3,12 | 12,87 | 3,18 |
| Мотивация достижения | 12,32 | 3,06 | 12,62 | 3,12 |
| Мотивация саморазвития | 12,02 | 3,18 | 12,72 | 3,25 |
| Мотивация самоуважения | 11,67 | 3,78 | 11,87 | 3,54 |
| Внутренняя мотивация | 10,98 | 3,16 | 10,18 | 3,34 |
| Внешняя мотивация | 11,32 | 3,84 | 11,92 | 3,90 |
| Амотивация | 7,98 | 4,05 | 7,05 | 3,99 |

Рисунок 16 – Параметры академической мотивации студентов 3 курса на этапе констатирующего эксперимента

Рисунок 17 – Параметры академической мотивации студентов 4 курса на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, проведенная оценка мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ демонстрирует средний уровень мотивационно- потребностного блока, внешняя мотивация превалирует над показателями внутренней мотивации. Это указывает на необходимую работу со студентами в развитии внутреннего интереса к процессу познания, усилить мотивацию саморазвития, с целью усиления самоактуализирующего потенциала будущих педагогов. Параметры мотивации достижения и мотивации самоуважения показали также средний уровень, тогда как эти виды мотивации весьма важны для будущего педагога в его подготовке к развитию РД МШ. Данный вид мотивации достижения отвечает за достиженческую активность в учебе и в профессиональной деятельности, мотивация самоуважения раскрывает стремление студента к ощущению собственной значимости и повышение самооценки за счет достижений в учебе и профессиональной деятельности.

При анализе ценностной составляющей мотивационно-ценностного компонента по методике модифицированного опросника ценностей Р. Инглхарта в адаптации Р. Хабибуллина было обнаружено, что студенты и 3 и 4 курсов выбирают «ценности выживания – ценности самовыражения», тогда как «ценности традиционные – рационально/секулярные ценности (модернизма) выбираются в меньшей степени (таблица 16 и рисунки 18 и 19) Такое положение дел свидетельствует о том, что студенты выбирают ценности финансового благополучия, накопления ресурсов, традиционного распределения гендерных ролей, авторитарности.

Таблица 16 – Параметры ценностных ориентаций у будущих педагогов на этапе констатирующего эксперимента (студенты 3 и 4 курса)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Студенты | 3 курс | | 4 курс | |
| Параметры | Среднее значение | Статистическое отклонение | Среднее значение | Статистическое отклонение |
| Традиционные ценности – ценности модернизма | 4,37 | 5,53 | 4,55 | 5,43 |
| Ценности выживания – ценности самовыражения | 5,07 | 5,12 | 5,67 | 5,22 |
| Метаценности открытости | 3,98 | 4,04 | 4,09 | 4,14 |
| Метаценности самоутверждения | 3,67 | 0,54 | 3,87 | 0,34 |
| Метаценности сохранения | 3,34 | 0,43 | 3,98 | 0,43 |
| Метаценности самоопределения | 3,99 | 0,49 | 3,89 | 0,69 |

Рисунок 18 – Ценностные ориентации будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента (3 курс)

Рисунок 19 – Ценностные ориентации будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента (4 курс)

Таким образом, оценка мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ показала, что параметр открытости опыту превалирует над открытости знаниям. Открытость является личностной характеристикой, описывающей способность будущего педагога адекватно принимать идеи, ситуации и окружающих, открытые люди как правило коммуникабельны, способны к результативным формам взаимодействия. Открытость также означает степень личностной зрелости, постоянное стремление к развитию и совершенствованию, активное реагирование на изменения. Как раз такие качества необходимы будущему педагогу в профессиональной деятельности: коммуникации с детьми, работа в команде, самоактуализирующий потенциал. Преобладание параметра открытость опыту у студентов свидетельствует о том, что в мире информационно избыточном у молодых людей возникает дисбаланс между огромным потоком информации и имеющимся опытом. Открытость опыту указывает на способность воспринимать новые идеи, быть свободным от стереотипов, догматических схем и клише.

Молодой человек открытый опыту – это личность в процессе становления, готовый учиться постигать новое. Следовательно, наши респонденты – студенты 3 и 4 курса готовы к саморазвитию, самоактуализации, самоосуществлению личности. Главное организовать для них правильный процесс профессиональной подготовки, так как дальнейшее развитие открытости опыту зависит от образовательной среды. То, что студенты показали данный параметр, в большинстве является важным знаком – положительным прогнозом к желанию личностного развития и профессионального становления.

Существенной характеристикой мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ является ценности и мотивация, определяющая во многом уровень успехов личности в процессе профессиональной деятельности. На констатирующем этапе полученные результаты показали преобладание внешней мотивации над внутренней мотивацией у студентов, средний уровень мотивации познания, саморазвития и достижения, что конечно же настораживает, и тем самым убеждает нас провести формирующий эксперимент на развитие данных параметров.

Как известно ценности отражают глубинные воззрения человека, оказывают влияние на различные стороны человеческой жизни, в том числе и на деятельность. В отношении выбора ценностей выживания у студентов на этапе констатирующего эксперимента, свидетельствует о том, что будущие педагоги делают выбор экономической и физической безопасности, на материальных ценностях, низкой оценке свободы и прав человека, готовности принять авторитаризм ради комфорта и спокойствия. Следует отметить, что направленность на такие ценности сужают возможности личности для саморазвития и самоактуализации, проявления креативности и инновативности в деятельности.

Анализ исходного состояния *когнитивного* *компонента* подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ, проведенный посредством анкетирования и опросов по знанию закономерностей этапов развития РД МШ школьника помог выявить исходный уровень знаний будущих педагогов начальных классов о развитие речевой деятельности младшего школьника, об умении проводить оценку речевых и языковых способностей ребенка.

Исходный уровень когнитивного компонента рассматривался нами через методику диагностики подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ, в структуре которой мы изучили показатели, признаки и методы диагностики когнитивного компонента. Что означало исследование наличия исходного уровня знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития РД МШ. Признаки, которые мы изучили: знание студентами закономерностей психического развития и индивидуально-психологических особенностей детей младшего школьного возраста; наличие умений и навыков применять эти знания в практической плоскости.

Уровень знаний будущих педагогов начальных классов о речевой деятельности изучался нами через определение знаний о видах диалогической речи: диалог, беседа, дискуссия и др. Определялись уровни сформированности умений анализировать фрагмент урока по предмету «Литературное чтение» с элементами беседы, дискуссии; умение подготовить фрагмент урока по предмету «Литературное чтение» с элементами беседы, дискуссии; знания активных и проблемных методов обучения и умения студентов разрабатывать увлекательные занятия и игры, которые способствуют эффективному развитию речевой деятельности с использованием реквизита, наглядных пособий, гибких стратегий и современных образовательных технологий.

В контексте изучения когнитивного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ в нашем диссертационном исследовании была использована авторская анкета для выявления теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога начальных классов «*Анкета теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития речевой деятельности младших школьников через понимание диалоговой речи на уроках «Литературное чтение»».*

По результатам проведенного анкетирования нами были получены следующие результаты (таблица 17 и рисунок 20).

Таблица 17 – Результаты, полученные по авторской методике «Анкета теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития РД МШ через понимание и развитие диалоговой речи на уроках «Литературное чтение»».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень знаний, умений и навыков по развитию диалогической речи | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Низкий | 45% | 38% |
| Средний | 46,5% | 52% |
| Высокий | 8,5 % | 10 % |

Рисунок 20 - Результаты, полученные по авторской методике «Анкета теоретических и профессиональных знаний и умений будущего педагога, необходимых для развития РД МШ через понимание и развитие диалоговой речи на уроках «Литературное чтение»».

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты проявили интерес к проблеме и приняли активное участие в анкетировании. На первый вопрос большинство будущих педагогов, отвечая на первый вопрос, правильно определяли понятие “диалогическая речь”, определяя диалог как разговор двух человек (32%); двух и более лиц (30%). Ответы 8,5% (3 курс) и 10% (4 курс) опрошенных студентов полностью соответствовали определению принятого диалога в речевой деятельности (высокий уровень).

Судя по ответам на вопросы анкеты 45% (3 курс) и 38% (4 курс) опрошенных студентов показали низкий уровень знаний: «Диалог – это форма устного ответа» - 5%; «Передача информации» - 6,5%; «Высказывание своей точки зрения другим» - 8,5%; 11% называли разные виды диалога вместо определения; 3,5% диалог-это беседа двух людей, 3,5% спор между людьми и. т. д. Ответы респондентов не всегда соответствуют принятым определениям. Будущие педагоги, определяя особенности построения диалога указывали: - обмен репликами - 34%; - форма вопроса и ответа диалога – 45%; активная роль собеседника в диалоге - 9%.

На вопрос анкеты об осознанности выбора произведения для урока «Литературное чтение» с элементами дискуссии студенты показали недостаточное знание художественных текстов и слабую литературоведческую подготовку (неумение анализировать художественные произведение).

Большое количество респондентов (51%) предпочли Японскую сказку «Шесть правил для статуй», объясняя свой выбор ответами: “сказка-близкий и понятный для детей жанр, в ней есть проблема и поэтому можно развить беседу и спор”. 23% студентов выбрали художественное произведение В. Осеева «Что легче?», обосновывали поучительным смыслом текста. Выбор рассказа М. Абылкасымова «Родная земля» студенты связывали с близкой и знакомой для младших учеников темой – поступки сверстников, как они проявляют любовь к родному краю (16%). Будущим педагогам также была предложена возможность самостоятельно выбрать художественное произведение и обосновать выбор.

Анализ ответов на вопросы анкеты дает возможность сделать следующие выводы: - будущие педагоги начальных классов слабо владеют теоретическими знаниями диалога.

Анализ выполнения второго задания показал, что выбор рассказа К. Омарова «Аквариум» обусловлен, прежде всего, интересными и понятными для младших школьников темой и поступками семьи. Изучив тему и идею рассказа, можно создать проблемную ситуацию на уроке. Студенты выполнили второе задание, отметили, что есть возможность диалога на уроке, можно создать проблемную ситуацию, предложить условия выбора.

Подводя итог, можно отметить следующее: полученные результаты по когнитивному компоненту подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ в констатирующем эксперименте, показали, что студенты 3 и 4 курсов не обладают достаточными знаниями по различным вопросам, например, психолингвистической и литературной подготовке. Обучающиеся не отмечают одно из условий для диалога на уроке: создания проблемной ситуации на уроке педагогом. 28% не видели проблемы, а 65% вообще не назвали вообще. Данные, полученные при анализе урока, показывают, что существуют также мнения обучающихся и по другим вопросам: полное соответствие теме урока отмечают 24%, несоответствие - 20%; для достижения цели в конце беседы отмечают 22%, а не достижение 25%. Анализ ответов показывает, что обучающиеся правильно высказали замечания и указывают на ошибки при анализе фрагмента урока, например: отсутствие словарной работы по понятиям «семья, аквариум, забота, дружная, сплоченная» - 25%, логическая незавершенность беседы -11%, тип урока беседа-дискуссия предполагает задавать вопросы друг другу среди учеников - 22%.

Анализ полученных данных по выполнению третьего задания авторской анкеты показал, что не все студенты справлялись с заданием или выполняли с ошибками. Небольшое количество ошибок - 19% было допущено только в выборе произведений. Анализ выбранной художественной литературы показал, что не по каждому прочитанному рассказу возможна дискуссия. Предпочтение при выборе художественных произведений отдавалось в основном двум жанрам: сказкам и коротким рассказам, о нравственных поступках, где есть место проблемным ситуациям. Студенты в основном вибирали произведения: Ы.Алтынсарина «Живой источник», - 15%; М.Абылкасымова – 24%; Б.Момышулы – 26%; Г.Х. Андерсена – 20%; Г.Бельгера – 20%; С. Бегалина «Тайна надписей на скале» - 15%. Из 61% всех опрошенных не назвали тему беседы. 28% сформулировали тему с ошибками, из которых самая распространенная: общая формулировка темы, например, «Какие качества позволили Сатжану сделать открытие?»; неточная формулировка, например «Постижение тайны надписей на скалах» – вместо темы «Общечеловеческие ценности». Одной из основных причин таких ошибок является отсутствие знаний в области художественной литературы. Только 11% всей исследовательской выборки грамотно определили тему. 70% респондентов не определили цели фрагмента урока. , к примеру: «Доброму человеку весь мир – родной шанырак» (произведения -Ы. Алтынсарин, М. Андрианов). 28% всех обучающихся правильно сформулировали проблему (проблемный вопрос). Например, «Вода в этом роднике бежит днем и ночью, поэтому вода очень чистая» Ы. Алтынсарин, «Надписи! Интересно, о чем они говорят?», «Какие новые горизонты открылись перед мальчиком с постижением тайны надписей на скале» С. Бегалин. 47% респондентов не сформулировали проблемный вопрос, не выделили его из системы вопросов. К ошибкам можно отнести следующие: неточности в формулировке: например, «Можно ли менять родник», это не проблемный вопрос, так как он сформулирован категорично. Ход беседы-дискуссии кажется неполным без логического завершения, подводя итог. 35% респондентов не выполнили работу. 45% допустили следующие ошибки: вывод сделан по содержанию работы, а не по обсуждаемой проблеме: если цель беседы не определена, то вывод неясен.

Таким образом изучение *когнитивного компонента* подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ посредством авторской анкеты позволяет утверждать следующее: студенты 3 и 4 курсов не могут создать фрагмент урока-дискуссии и не способны художественный текст как основу дискуссии для обсуждения проблемы;

Также при оценке когнитивного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ была использована *методика диагностики и определения уровня личностной зрелости у студентов В.А. Руженкова и соавторы,* по которой *л*ичностная зрелость определялась 5 базовыми маркерами, составляющих личностную зрелость студента: ответственность, саморазвитие, терпимость, позитивное мышление и самостоятельность. *И Шкалы диагностики личностной зрелости Е.В. Ковалевской,* по которой определялосьумение планировать, самоэффективность, гибкость, самодетерминация, принятие неудачи, стремление познавать и принимать других, социальный интерес.

Личностная зрелость показывает как человек готов реализовать себя в жизни и в профессии.

Анализ показателей личностной зрелости показал, что у 26% студентов 3 курса показатели позитивного мышления и принятие неудачи у 28%; у студентов 4 курса 32% показали наличие позитивного мышления и 30% принятие неудачи (табл. 16).

Позитивное мышление – это такой вид мышления, который позволяет сосредотачиваться на возможностях, перспективах, вариантах решения вместо проблем, препятствий, неудач. Принятие неудачи отражает схожую характеристику. Этот результат закономерен, и отражает по нашему мнению особенности юношеского возраста, когда характерным является позитивное восприятие жизни.

Показатели саморазвития и самоэффективности у студентов, означающие внутренние источники развития студентов показали средний уровень. Студенты с высоким уровнем самоэффективности показали свою самоэффективность и в стрессовой обстановке, характеризовались как независимые, решительные, самостоятельные, обладающие собственной инициативой.

Показатели ответственности, планирования своей жизни и гибкости мышления и поведения, самодетерминации у студентов показаны в таблице 18.

Менее всего выражены субъектные характеристики личностной зрелости, позволяющие осознанно выстраивать свою жизнь Анализ интерперсональных характеристик личностной зрелости, выявил что в средней и низкой степени сформированы такие показатели как: принятие других, терпимость, стремление к познанию других.

Анализ общего показателя личностной зрелости выявил, что у 28 % (3 курс) и 20 % (4 курс) студентов уровень личностной зрелости находится на низком уровне. Характеристика низкого уровня личностной зрелости – наличие инфантильности, отсутствие самостоятельности к личностному развитию, нет умений планировать свою жизнь и контролировать ее реализацию. Студенты данного уровня затрудняются с решением трудных задач, не имеют навыков внутреннего их решения. В межличностных отношениях такие студенты часто проявляют нетерпимость к инакомыслию. Они в большей степени сосредоточены на себе, им в принципе не интересны другие и внутренний мир других, – они не стремятся познавать другого.

Таблица 18 – Средние значения личностной зрелости студентов 3 и 4 курсов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основные параметры  личностной зрелости | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Ответственность | 11,2 | 13,2 |
| Терпимость | 15,3 | 18,3 |
| Саморазвитие | 10,1 | 12,1 |
| Позитивное мышление | 18,2 | 16,2 |
| Самостоятельность | 12,3 | 17,3 |
| Умение планировать | 13,7 | 18,7 |
| Самоэффективность | 14,8 | 15,8 |
| Гибкость мышления | 10,9 | 12,9 |
| Самодетерминация | 10,5 | 13,5 |
| Принятие неудачи | 10,4 | 11,4 |
| Стремление познавать и принимать других | 12,3 | 11,3 |
| Социальный интерес | 14,2 | 13,2 |

Полученные результаты по среднему уровню: 61% студентов 3 курса и 54% студентов 4 курса находятся на среднем уровне развития личностной зрелости. Студенты среднего уровня характеризовались проявлениями ответственности и планирования, но ресурс личностной зрелости у этих студентов незначителен и незрелое поведение.

Таблица 19 – Уровни личностной зрелости студентов 3 и 4 курсов на этапе констатирующего эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Низкий | 28% | 20% |
| Средний | 61% | 54% |
| Высокий | 11% | 26% |

И 11% (3 курс) и 26% (4 курс) студентов находились на высоком уровне личностной зрелости. Высокий уровень – это обладание высокой ответственностью, умение четко планировать свою жизнь, обладать саморегуляцией в случае неудачи, эмоционально положительно воспринимать жизнь в целом, и – спокойно – неудачи. Такие студенты готовы к саморазвитию, и активности, принятию других и себя, проявляют терпимость.

Таким образом, уровень личностной зрелости студентов на констатирующем этапе находится преимущественно на среднем и низком уровнях уровне, и только небольшая часть на высоком уровне.

В целом, полученные результаты по интраперсональным характеристикам (саморазвитие, позитивное мышление, самоэффективность, принятие неудачи), и интраперсональным характеристикам (ответственность, планирование своей жизни, самодетерминация) находятся на среднем и низком уровне. Такие результаты с одной стороны отражают возрастные особенности юношеского возраста, с другой стороны, указывают на некоторую инфантильность и несамостоятельность студентов. И с одной стороны указывают на позитивность восприятия собственной жизни студентами, с другой стороны указывают на то, что в случае жизненных трудностей у испытуемых могут возникать проблемы по их разрешению. Отметим, что все студенты, независимо от уровня академической успеваемости, нуждаются в условиях, способствующих повышению личностной зрелости в формирующем эксперименте.

Анализ исходного состояния *пятого оценочно-деятельностного компонента* подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ, был направлен на проведение анализа образовательной программы 5В010200 (6В01301) – «Педагогика и методика начального обучения» (присуждаемая академическая степень – учитель начальных классов); учебных программ курсов и педагогической практики и учебных пособий.

Следует помнить, что развитие речи у учащихся начальных классов – очень важная тема в сфере образования. Дети в этом возрасте находятся на бурном этапе развития, и это лучшее время для развития языковых навыков, и для развития речевой деятельности.

Следовательно, будущие педагоги должны обладать креативным мышлением и творческим подходом к решению разного рода задач. Будущему педагогу с творческим складом ума гораздо легче проявить себя и достичь высоких результатов в профессиональной деятельности.

Диагностика оценочно-деятельностного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ проводилась через выявление уровня гибкости мышления студентов с помощью методики А.С. Лачинса и опросника креативности Д. Джонсона.

Таблица 20 – Средние значения оценочно-деятельностного компонента (креативность и гибкость мышления) у студентов 3 и 4 курсов на этапе КЭ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни креативной гибкости | Студенты | |
| 3 курс | 4 курс |
| Низкий | 38% | 33% |
| Средний | 44% | 47% |
| Высокий | 18% | 20% |

Согласно методике студентам вначале предлагалось написать фразу “В поле уже таял снег” четырьмя разными способами. Обработка и анализ полученных данных включали: подсчет количества букв в каждом задании, вычисление среднего значения для трех заданий, определение коэффициента креативной гибкости.

Анализ полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента показал, что 18%/ 20% испытуемых имеют коэффициент креативной гибкости в пределах от 0,5 до 1 (высокий уровень). Это свидетельствует о том, что эта группа студентов обладает пластичным мышлением, легко и быстро переходит от одной деятельности к другой, оперативно реагирует на изменение входной ситуации, способна принимать адекватные решения.

У 44% (3 курс) и у 47% (4 курс) студентов - средний уровень креативной гибкости и пластичности мышления.

У 38% (3 курс) и у 33% (4 курс) студентов был выявлен низкий уровень креативной гибкости мышления, что означало, что такие студенты были не способны быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации, испытывали затруднения в изменении субъективной программы деятельности.

Исследование креативного и творческого мышления, а также степень гибкости мышления студентов с использованием методики гибкости мышления А.С. Лачинса и опросника креативности Д. Джонсона на этапе констатирующего эксперимента показал, что в превалирующем большинстве студенты показали средний и низкий уровни.

По нашему мнению, выявленные средний и низкий уровни креативности и гибкости мышления у студентов предполагают введение новых педагогических условий, направленных на развитие творческой активности студентов. Такие как: разработку и реализацию в образовательную программу элективных курсов, способствующих развитию когнитивных потребностей, гибкости мышления и соответственно поведения, активности студентов в условиях индивидуального подхода с учетом их мотивационной направленности; изучения новых образовательных технологий обучения, способствующих развитию креативности и гибкости мышления; применения нетрадиционных методик в обучении, к примеру технологии проблемного обучения как одного из перспективных направлений развития творческого мышления и активизации учебного процесса в высшем учебном заведении.

Таким образом, в целом, по результатам проведенного констатирующего эксперимента, нами были выявлены наиболее проблемные точки развития компонентов готовности к развитию РД МШ, а также их исходное состояние. Таким образом у студентов 3 и 4 курсов наблюдается преобладание низкого и среднего уровня, тогда как доля студентов с высоким уровнем незначительна.

Исходя из полученных результатов оценивания исходного уровня подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента, был выявлен ряд особенностей:

1) Полученные экспериментальные результаты в группах студентов 3 и 4 курса отличает однородность, что позволит максимально точно оценить вклад специальной программы формирующего эксперимента в динамику подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ;

2) в отношении *первого коммуникативно-эмпатийного компонента* наибольшее внимание следует уделить формированию поли-коммуникативной эмпатии, эмпатических способностей, социальной эмпатии как профессионально значимых личностных качеств у будущего педагога в его подготовке к развитию РД МШ;

3) при развитии *второго коммуникативно-рефлексивного компонента* при разработке специальной программы формирующего эксперимента сделать упор на формирование важных личностных конструктов для педагога: рефлексии, коммуникативных умений и социальной коммуникативной компетентности;

4) в развитии *третьего мотивационно-ценностного компонента* следует проработать показатели мотивации познания, достижения, саморазвития, самоуважения и внутреннюю мотивацию, провести психологическую работу над ценностями выживания в сторону усиления ценностей самовыражения с увеличением индекса самодетерминации.

5) в содержании *четвертого когнитивного компонента* следует уделить повышенное внимание развитию теоретических и практических знаний и навыков будущего педагога начальных классов к развитию речевой деятельности младших школьников, а также развитию основных показателей личностной зрелости (ответственность, терпимость, самоактуализация, позитивное мышление и самостоятельность).

6) в отношении *пятого оценочно-деятельностного компонента*, особое внимание следует уделить педагогическим условиям, таким как разработка и реализация авторского элективного курса и внедрения его в общую образовательную программу, внедрения технологий проблемного обучения и технологии сторителлинга для усиления креативности и гибкости мышления. В качестве психологического условия - это проведение психологических тренингов и семинаров по формированию всех вышеназванных профессионально значимых личностных качеств и свойств будущего педагога к развитию РД МШ.

Вышеназванные особенности исходного уровня готовности будущих педагогов к развитию РД МШ, безусловно, являлись ценнейшей информацией для реализации специальной программы формирующего эксперимента.

**3.2 Специальная программа подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников (формирующий эксперимент)**

В параграфе 3.2 представлены результаты формирующего эксперимента по подготовке будущих педагогов к развитию РД МШ. Реализация этапа формирующего эксперимента была осуществлена через разработанную и апробированную специальную программу, представленную как комплекс педагогических и психологических условий, направленных на покомпонентное развитие готовности будущего педагога к развитию РД МШ.

Для достижения поставленной цели и аргументации гипотезы настоящего диссертационного исследования и для улучшения подготовки будущих педагогов по развитию речевой деятельности младших школьников нами было предложено педагогическое условие - включения в программу формирующего эксперимента разработанный элективный курс: «*Развитие речевой деятельности младших школьников*».

В качестве психологического условия для формирования профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК) будущих педагогов для развития РД МШ было *проведение психологических тренингов и семинаров в дистанционном формате*, направленных на повышение ПЗЛК: мотивации, рефлексии, эмпатии, коммуникативных способностей, умений, навыков и самоактуализации, личностной зрелости будущих педагогов.

В разработанной нами программе были использованы следующие методы и приёмы: психогимнастика, моделирование ситуаций, ролевые игры, групповая дискуссия, упражнения, система занятий и тренингов, направленных на развитие коммуникативно-эмпатийных и рефлексивных умений, мотивации, личностной студентов.

Программа специально разработанных занятий направлена на развитие формируемых умений, коммуникативных способностей и навыков будущих педагогов, с учетом возрастных и психологических особенностей 19–20-летних девушек и юношей.

Цель апробации специальной программы формирующего эксперимента: покомпонентное целенаправленное повышение готовности будущих педагогов к развитию РД МШ.

Задачами авторской специальной программы формирующего эксперимента стали:

* 1. Развитие компонентов готовности к развитию РД МШ.
  2. Поэтапное повышение доли студентов с высоким уровнем и снижение доли студентов со средним и низким уровнями готовности к развитию РД МШ за счет развития содержания ее компонентов.
  3. Ознакомление студентов с терминами, определениями личностной зрелости.
  4. Выявление сильных и слабых сторон, установок коммуникативном взаимодействии.
  5. Формирование эмпатийных навыков и рефлексии, позитивной мотивационной направленности и гибкости мышления и поведения.
  6. Обеспечение осознания мышления и поведения для дальнейшего личностного развития.

*Отличительной характеристикой специальной программы формирующего эксперимента является покомпонентное формирование подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ, с учетом структуры речевой деятельности младших школьников как объекта будущей профессиональной деятельности студентов.*

Специальная программа формирующего эксперимента на основе организации психологических и педагогических методов и приемов на покомпонентное совершенствование профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов начальных классов.

В результате освоения специальной программы будущие педагоги начальных классов приобретают навыки поликоммуникативной эмпатии, эмпатийных способностей и социальной эмпатии; рефлексии, коммуникативных умений и способностей, коммуникативной социальной компетентности; обучаются устанавливать внутренние стандарты мотивационного и ценностного отношения готовности развивать речевую деятельность младших школьников, мотивируется к активному пониманию объекта познания, личностной зрелости, в приобретении высокого уровня подготовленности к развитию речевой деятельности младших школьников через повышение пяти компонентов.

Программа психологического тренинга покомпонентного развития подготовленности студентов к развитию РД МШ была рассчитана на 15 часов. Программа состоит из ознакомительно-теоретического, и раскрытие покомпонентных блоков.

1. коммуникативно – эмпатийный компонент, в рамках которого создавались условия для развития поли-коммуникативной эмпатии;
2. коммуникативно-рефлексивный, в рамках которого создавались условия для развития коммуникативных навыков и рефлексии;
3. мотивационно-ценностный, в рамках которого создавались условия для повышения мотивации и отношения к ценностям самовыражения;
4. когнитивный компонент, в рамках которого создавались условия для развития познавательной и личностной зрелости студента
5. оценочно-деятельностный компонент, в рамках которого реализуется освоение разработанной программы элективного курса «Развитие речевой деятельности младших школьников», и формируются навыки гибкости мышления и поведения.

В основном специальная программа формирующего эксперимента была рассчитана на студентов 3 курса (экспериментальная группа), у которых в ходе констатирующего эксперимента были выявлены наиболее проблемные точки развития компонентов готовности к развитию РД МШ: преобладание низкого и среднего уровня коммуникативной эмпатии и рефлексии; низкий и средний уровни мотивационной направленности; низкий самоактуализационный потенциал, низкий уровень коммуникативных способностей, навыков и умений; слабая выраженность мотивационных поведенческих стратегий.

*Организация работы со студентами 3 курса (экспериментальная группа).*

На первом этапе ознакомительного блока студенты 3 курса (ЭГ) получали информацию, связанную с концепцией развития речевой деятельности младших школьников. Занятия были как теоретические и практические: лекции, тренинги, творческая проектная индивидуальная и групповая работа (таблица 21).

Таблица 21 - План занятий по специальной программе покомпонентного формирования подготовленности будущих педагогов к эффективному развитию РД МШ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование тем | Теоретический курс | Практический курс |
| 1 | 2 | 3 |
| Речевая деятельность как специфический вид деятельности младшего школьника. Структура языковой способности младшего школьника | Лекция проблемного характера | Дискуссия;  Презентация;  Эссе; тренинг |
| Профессиональная компетентность учителя начальных классов: основы интегративного подхода к организации РД МШ.  Развитие коммуникативной эмпатии и рефлексии | Лекция проблемного характера | Психологические упражнения на развитие эмпатии и рефлексии. Тренинг |
| Коммуникативнаямотивированность изучения ключевых понятий речевой деятельности.  Образовательные платформы для создания мультимедийных историй для развития творчества, словарного запаса и приобретения навыков устной коммуникации студентов | Лекция | Инструменты цифрового повествования StoryMap JS Adobe Spark или Google Slides. Мультимедийные презентации |
| Развитие навыков осознанного планирования. способности мотивационной и психологической саморегуляции | Лекция | Семинар; Тренинг |
| Методика обследования разных аспектов развития РД МШ | Лекция | Творческий поиск  Проект. Тренинг |

Продолжение таблицы 21

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Основные блоки модели развития речевой деятельности и творческого мышления студентов | Лекция | Мозговой штурм Творческий поиск |
| Моя мотивационная стратегия достижения успеха в профессии | Лекция | Эссе,  Творческий поиск |
| Моя самоактуализация и саморазвитие | Лекция | Тренинг, дискуссия |
| Моя мотивационная стратегия в саморазвитии и личностном росте | Лекция | Тренинг, семинар Творческий поиск |
| Теория речевой деятельности как психологическая основа развития речевой деятельности | Лекция | Эссе, Моделирование. Тренинг |
| Стадии развития речевой деятельности младшего школьника. Составление историй по технологии Сторителлинг | лекция | Кейс-стади.  Тренинг.  Ролевая игра |
| Научные методики развития речи. Характеристика средств речевого развития младших школьников | Лекция | Методы Презентация,  6 шляп мышления |
| Психологические особенности процесса слушания и обратная связь в коммуникативном процессе. Коммуникативные барьеры и их преодоление | Лекция | Тренинг.  Технология сторителлинга |
| Методика чтения художественного произведения. | Лекция Мозговой шторм. | Творческая проектная работа Технология сторителлинга |
| Анализ художественного произведения – как основа для развития диалогической речи МШ | Лекция Мозговой шторм. | Творческая проектная работа Технология сторителлинга |

Программа психологического тренинга: Продолжительность в течение 60 дней. Всего занятий – 15, по 2 раза (один академический час) в неделю.

Структура специальной программы:

Программа разделена на части:

1. Сплочение группы (участники - экспериментальные группы), 1 и 2 занятие;
2. Знакомство со методами и приемами коммуникации (3-10 занятие); на этом этапе проходит знакомство с характеристиками речевой деятельности; высказывания и упражнения на вербальное взаимодействие; ознакомление с межличностным общением и овладение умения слушать и слышать другого; на 4-5 занятиях ознакомление со структурой техники *активного* слушания; на 6-7 занятии обучаемся невербальному общению; на 8-10 занятиях прорабатываются техники активного слушания;
3. На 11–14 занятиях обучение психологической регуляции эмоционального напряжения и скованности. Обрабатываются техники, направленные на регуляцию эмоционального состояния.
4. Упражнения на тренировку навыков эмпатии и рефлексии. И заканчивается тренинг 15 занятием, на котором подводятся итоги.

Методическими условиями, отраженными, в специальной программе стало использование различных методов, технологий для покомпонентного целенаправленного повышения готовности будущих педагогов *к развитию РД МШ.*

Таблица 22 – Методические условия подготовки будущего педагога к развитию РД МШ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критериальный аппарат | Формы обучения | Технологии | Средства |
| Коммуникативно-эмпатийный компонент | Интерактивный | Моделирование психологические игры, упражнения | Мультимедийные презентации, литература |
| Коммуникативно-рефлексивный компонент | Интерактивный | Ситуативное моделирование  Ролевые игры  Семинар тренинг | Мультимедийные презентации, литература |
| Мотивационно-ценностный компонент | Интерактивный | Проект, тренинг | Мультимедийные презентации, литература |
| Когнитивный компонент | Интерактивный | Элективный курс. Проект, тренинг | Мультимедийные презентации, литература |
| Оценочно-деятельностный компонент | Активный | Проект, тренинг | Мультимедийные презентации, литература |

Формирование покомпонентного раскрытия подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ проводилось через комплекс тренингов, педагогических и психологических занятий, объединенных в специальную тренинговую программу.

Основными условия в работе психологического тренинга по формированию готовности будущих педагогов к работе с младшими школьниками являются:

1. Установление благоприятного психологического климата в команде через выполнение подготовительной психогимнастики, формирующая эффективное сотрудничество членов команды, позволяющего студентам реализовывать их коммуникативно-эмпатийный; коммуникативно-рефлексивный; мотивационно-ценностный; когнитивный; самоактуализационный и листностный потенциал.
2. Усвоение разработанных автором умений и навыков через реализацию элективного курса, где студенты обучаются ставить высокие, но адекватные цели.
3. Практическое использование студентами приобретенных в процессе творческой проектной деятельности пользование современными образовательными технологиями (сторителлинг).
4. Проведение диспутов, дискуссий, ролевых игр, мотивационного интервьюирования для создания ситуаций рефлексии в контексте освоения диалогической речью.
5. Анализ художественных произведений и фильмов, решение кейсов, ситуационных задач, спектаклей для усиления словарного запаса и умения создавать условия для бесед, дискуссий и диалогической речи.
6. Упражнения для снятия психологического напряжения и скованности, слабых коммуникативных установок.

7. Подведение итогов.

*Психогимнастика* необходима на этапе реализации специальной программы для расширения границ взаимопонимания и воспитания командного духа. Формирования перспективных адаптивных коммуникативных стратегий поведения.

- *Ролевые игры*, их важное значение раскрывается в возможности отражать рефлексировать собственные и другие эмоциональные состояния;

- *Групповая дискуссия,* раскрывает возможность совместного анализа кейсов, подготовку к групповой работе;

-*Творческие задания* предназначены для активации самостоятельных и командных вдохновений и креативных изысканий;

*Основное внимание*в процессе реализации специальной программы — это создание творческой атмосферы для дискуссий и поиска новых нестандартных решений. Средствами готовности будущих педагогов к развитию РД МШ выступает проектная исследовательская работа.

Примеры комплекса упражнений и техник психологического тренинга, использованных нами в ходе формирующего эксперимента со студентами 3 курса (экспериментальная группа) [Приложение 6]. Упражнения, представленные в нашей специальной программе, представляют собой переработку в соответствии с задачами нашего исследования материала различных программ других авторов, нацеленных на развитие эмпатических способностей, социальной эмпатии, рефлексии, коммуникативных умений, коммуникативной социальной компетентности, мотивации, ценностей самовыражения, личностной зрелости и лидерства**.** Комплекс психогимнастических упражнений представлен в [Приложение 6].

Взаимодействие с помощью технологий:

Применение новых образовательных технологий при подготовке будущих педагогов по развитию речевой деятельности младших школьников является требованием ГОСО начального общего образования для решения задач в контексте практико-ориентированной деятельности.

Сформированная речьсоответствуетсформированности личности будущего педагога, следовательно, является актуальной задачей методики преподавания родной речи в начальном звене школьного образования.

Анализ многочисленных исследований показал, что системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов важнейшее место отводится *интерактивным занятиям*. Они дают возможность получить знания и применить их, выполнив задания, ориентированные на предстоящую педагогическую деятельность, постоянно организовывая выполнение тех действий, которые будут отражать будущую профессиональную деятельность педагога.

Качественный ответ в сложившейся ситуации можно дать, призвав на помощь систему новых педагогических технологий.

Одним из вариантов современной методики развития речевой деятельности младших школьников становится применение новых технологий при работе по развитию речевой деятельности младших школьников. Будущий педагог начальных классов, обладающий знаниями и умениями методики развития речевой деятельности обязан выбирать эффективные педагогические технологии.

Практико-ориентированные занятие, где применяются интерактивные технологии взаимодействия – это прорыв в системе профессиональной подготовки будущего педагога. Использование, применение новейших технологий студентом позволяет ему пронести через себя технологию, понятье ее положительные и отрицательные стороны, пытаться даже ее усовершенствовать, прийти к собственным выводам и пожеланиям.

Образовательные программы бакалавриата по подготовке педагогов по начальному образованию обязаны включать предметы и дисциплины, которые предусматривают обязательное применение интерактивных технологий взаимодействия.

Известные технологии, направленные на развитие речевой деятельности младших школьников это:

1) технология проектирования;

2) исследовательская деятельность;

3) информационно-коммуникационные технологии;

4) технология проблемного обучения;

5) технология сторителлинг.

*Содействие развитию речевой деятельности младших школьников имеет решающее значение для их общих успехов в учебе и социального взаимодействия. Образовательные технологии могут быть ценными инструментами для поддержки этого процесса. Вот некоторые технологии и подходы, которые были использованы нами в разработанном элективном курсе для активизации речевой деятельности в начальной школе:*

Инструменты цифрового повествования. Такие платформы, как StoryMap JS, Adobe Spark или Google Slides, позволяют учащимся создавать мультимедийные истории. Это способствует творчеству, развитию словарного запаса и навыкам устного общения.

Приложения для подкастов и записи голоса. Поощряем студентов создавать подкасты, записывать презентации или участвовать в аудиорассказах. Это помогает им развивать беглость речи, интонацию и произношение.

Онлайн-платформы для изучения языка. Такие платформы, как Duolingo, Rosetta Stone или Babbel, предлагают интерактивные уроки языка. Они могут быть особенно полезны для студентов ESL.

Дополненная реальность (AR) и виртуальная реальность (VR): эти технологии могут создать захватывающий опыт изучения языка. Студенты могут исследовать виртуальную среду и общаться с виртуальными персонажами.

Онлайн-инструменты для совместной работы. Такие платформы, как Google Workspace или Microsoft Office 365, предлагают документы и презентации для совместной работы. Эти инструменты способствуют групповым дискуссиям, презентациям и одноранговому общению.

Приложения - Memrise, Quizlet или Drops, предлагают увлекательные игры и упражнения для изучения языка, которые способствуют расширению словарного запаса и устной речи.

Образовательные игры. Такие игры, как «Эрудит», «Палач» или игры со словесными ассоциациями, можно адаптировать для занятий в классе, чтобы способствовать расширению словарного запаса и речевому взаимодействию.

Дискуссионные онлайн-форумы и чаты. Эти платформы поощряют письменное общение, которое может косвенно поддерживать устные навыки, улучшая понимание языка и его выражение.

Игры для изучения языка с распознаванием речи: такие приложения, как Rosetta Stone, включают технологию распознавания речи, которая обеспечивает обратную связь в режиме реального времени по произношению и акценту.

Технологии и являются ценным инструментом, важно сбалансировать их с реальным взаимодействием, групповой деятельностью и личным общением. С учетом индивидуальных потребностей каждого студента при использовании технологий:

*Технология сторителлинга.*Технология рассказывания историй подразумевает использование различных инструментов, платформ и методов для улучшения процесса рассказывания историй. Это может включать в себя широкий спектр методов: от традиционных средств, таких как книги и устные рассказы, до современных цифровых технологий, таких как виртуальная реальность, дополненная реальность, интерактивные медиа и искусственный интеллект. Технология сторителлинга это инновация, которая помогает демократизировать повествование, позволяя услышать более широкий спектр голосов и точек зрения, создавая более увлекательный опыт для аудитории.

*Технология сторителлинга* играет важнейшую роль в развитии речевой деятельности, особенно в образовательном и терапевтическом контексте. Он использует различные инструменты и методы для улучшения коммуникативных навыков, понимания языка и когнитивных способностей.

Передовые технологии повествования, такие как *StorySphere,* изменят развитие речи, создавая интерактивный и персонализированный опыт обучения для людей всех возрастов и способностей.

Обучение будущих педагогов приемам развития речевой деятельности младших школьников посредством сторителлинга. Применяемая нами Сторителлинг является новой, своевременной, и актуальной образовательной технологией в системе речевого развития младших школьников.

Роль и функции применения данной технологии сторителлинг в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов начальных классов для работы по развитию речевой деятельности младших школьников. Применение технологии сторителлинга дает большие возможности не только для развития собственных коммуникативно-речевых умений у студентов, но и благоприятно воздействует на развитие речевой деятельности младших школьников, способствует эффективному восприятию и пониманию информации.

Образовательный сторителлинг – это прогрессивная, действенная технология взаимодействия, которая направлена и способна решить педагогические и психологические вопросы воспитания, развития и образования младших школьников.

Рассмотрим исследуемую технологию сторителлинга в рамках профессиональной подготовки будущего педагога начальных классов по развитию речевой деятельности младших школьников.

Педагогическая технология сторителлинг является перспективной, интересной именно для развития речевой деятельности младших школьников. Представляемая технология сторителлинга на сегодняшний день эффективно применяется в образовательной деятельности. Данная технология адаптирована ко многим предметам и учебным курсам, пользуется особым интересом со стороны школьников. Указанная технология активизирует работу взаимодействия учителя и ученика, повышает познавательный интерес, и академическую и достиженческую мотивацию. Успешно внедренная в образовательный процесс данная технология может объединить учебную группу, класс, аудиторию, предлагая активный интерактив.

Онлайн обучение на современном этапе становиться все более популярным видом обучения, где серьезной проблемой может стать ограничение общения коммуникации. Следовательно, появляется проблема неумения связно формулировать свои мысли, выстраивать монологическое общение.

Построение монологических речевых структур у младших школьников часто вызывает затруднения, появления множества ошибок, нарушение логических связей между высказываниями, потерю яркости монолога. Чтобы решить эту проблему будущему педагогу начальных классов нужно овладеть новейшими образовательными технологиями, которые будут способствовать свободному овладению монологической и диалогической речи.

В чем же особенности и перспективные преимущества образовательной технологии - сторителлинга.

Образовательная технология – сторителлинга решает многогранные педагогические задачи, особенно в образовательном процессе начальной школы. Данная технология направлена на продуцирование специфических текстов-историй (story) с необычными героями.

Само понятие обозначает от древнегреческого histori – история, рассказывание, расспрашивание, узнавание, добывание знаний. Этимология самого термина означает, что это особая история, которая может научить, заинтересовать дать знание, развить мышление и наконец саму Речь.

Педагоги и исследователи, не раз обращавшие к данной технологии, характеризуют ее как инструмент воздействия, утилитарную и описывают ее функцию как – мотивационную и коммуникативную.

В начальной школе образовательная технология сторителлинга, реализованная на основе реальных и конкретных и проблемных ситуаций, повествований, лучшие сценарии, где собственная структура (преамбула, пролог, основная часть и эпилог)*.*

Образовательная технология сторителлинга как и другие технологии требует от педагога большой последовательной методической работы, с обязательным разъяснением замысла и всех понятий и терминов, тем самым активизируя младших школьников к активной совместной дискуссии, и квесту и увлекательному путешествию по созданию уникальной история, и здесь рождается эмпатия и рефлексия.

Использование технологии сторителлинга при работе с младшими школьниками в начальной школе позволяет достичь практически всех целей по развитию речевой деятельности младших школьников.

Создание увлекательных историй воздействует на подсознание младшего школьника, информацию он ухватывает сразу и не нужно повторять одно и тоже, созданная история вместе с детьми остается в их памяти и воображении. Данная технология порождает дружбу и активное сотрудничество в классе, помогает межличностному общению и коммуникации детей, сводит к минимуму конфликтные ситуации. Создает положительную мотивацию для продолжения работы над созданием новых интереснейших историй.

Практико-ориентированные задания с использованием образовательной технологии сторителлинг требуют составления методических рекомендаций по развитию речевой деятельности младших школьников: умей контролировать свои высказывания и направляй их в правильное русло, будь добр к фантазиям одноклассников;

Варианты *сторителлинга*:

1. *Сон мальчика Пети* как он попал город «Сложение», затем «Сумма». Героями этой истории будут Слагаемые. Ученикам предлагается самим придумать героев этой истории, дети активно будут предлагать цифры и их действия. Придумайте окончание истории. Можете нарисовать историю и рассказать ее!
2. *История «Загадки».* Младшим школьникам предлагается описать всему классу то, что они загадали, не называя предмет. Все слушают историю-описание и пытаются разгадать загадку.
3. *«Сундук сказочных историй».* В качестве примера можно привести сторителлинг на уроке природоведения, чтобы ярко описать окружающий мир: к примеру, начать так: «Жили-были в лесу .. грибы: (назвать); деревья (назвать); и опысать как они жили пока не пришли ядовитые растения и ядовитые грибы..

Применение сторителлинга на занятиях в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов начальных классов развивает собственные коммуникативно-речевых умения студентов. Уникальность технологии сторителлинга способствует ее широкому применению, способствует эффективному восприятию и пониманию информации, позволяет выстраивать образовательную траекторию, направленную не только на накопление академических знаний у студентов, но и овладение необходимыми практическими умениями, лежащими в основе профессиональных компетенций для современной школы.

*Групповая проектная работа для развития гибкости мышление.*

Результатом освоения элективного курса дисциплины можно назвать моделью развития творческого мышления студентов, оптимизирующую проблемный поиск при осуществлении проектной деятельности и развивающая, таким образом, профессиональное мышление.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что проектный̆ метод является интегрированным компонентом системы образования, развивающим творческое мышление. Творческое мышление являет собой проектно-образное, которое можно формировать через проектно-творческую деятельность.

Индивидуальная начальная подготовка студентов, чаще всего, находится на разном уровне, а подготовить мыслить креативно и производственно быстро, надо научить в быстрые сроки, для того, чтобы результаты появились практически сразу, на занятиях. Потому, мы предлагаем модель развития творческого мышления студентов вуза в виде схемы, в которую вошли лишь некоторые зарекомендовавшие себя методы решения творческих задач, наиболее часто используемые студентами в подготовке проектов и дающими конкретный результат. Таким образом, можно избежать творческого ступора, проблематизирующего поисковое проектное, и профессиональное мышление. Упражнения на заключительном этапе тренинговой программы представлены в [Приложении 7].

Далее в группах идет обсуждение: студенты высказывают свои соображения по поводу решения. На последнем этапе проходит изучение и оценка результатов игры, а также закрепление знаний о возможных вариантах эффективной работы сайта. Метод «мозговой штурм» позволяет развить у студентов не только коммуникативные навыки, но и навыки творческого подхода к решению поставленной задачи, научить их уважать мнение других участников процесса.

Таким образом в процессе формирующего эксперимента формировались и оттачивались профессионально значимые личностные качества будущих педагогов, необходимые для развития речевой деятельности младших школьников, отраженные в категориальном аппарате покомпонентной подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ.

**3.3 Итоги экспериментального исследования: анализ результатов реализации модели и программы**

В настоящем подразделе нами будет приведено описание результатов формирующего этапа экспериментального исследования (контрольный эксперимент), которое позволит выявить сформированность и динамику покомпонентного изменения базовых показателей подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ.

Для подтверждения и проверки эффективности реализованной авторской модели и специальной программы формирующего эксперимента по подготовке будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников нами был проведен контрольный эксперимент.

Задачи контрольного эксперимента были следующие:

1. Выявление динамики покомпонентной подготовленности будущих педагогов к развитию речевой деятельности у младших школьников в экспериментальной группе (последний курс бакалавриата).

3. Сопоставление результатов эксперимента в экспериментальной группе с результатами повторной диагностики в контрольной группе.

В результате контрольного эксперимента была проведена оценка уровня подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ также покомпонентно. Оценка коммуникативно-эмпатийного компонента выявила существенное повышение эмпатийных способностей, поликоммуникативной эмпатии. (таблица 23 и рисунок 20).

Таблица 23 – Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - эмпатийный компонент в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Студенты | | |
| ЭГ (до ФЭ) | КГ | ЭГ (после ФЭ) |
| Высокий | 20% | 28% | 62% |
| Средний | 68% | 62% | 38% |
| Низкий | 12% | 10% | - |

Рисунок 20 – Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - эмпатийный компонент в исследовательской выборке после ФЭ

Результаты, представленные в табл. 21 и на рис. 20 демонстрируют, что благодаря реализации педагогических и психологических условий в формирующем эксперименте было достигнуто значительное улучшение содержания коммуникативно-эмпатийного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ в части заинтересованности студентов экспериментальной группы к работе с младшими школьниками, в проявлении эмоциональной отзывчивости, эмпатии, развитый рациональный канал эмпатии, сочувствия и сопереживания детям.

Качества, присущие высокому уровню, количество студентов в котором увеличилось до 62%. Студенты экспериментальной группы после формирующего эксперимента наиболее ярко выражали параметры эмпатических способностей, установки, способствующие эмпатии и идентификацию в эмпатии, проявляли умения понимать другого на основе сопереживания, постановки себя на место другого; выражали стремление неравнодушно относиться к переживаниям и проблемам детей. Низкий уровень в экспериментальной группе полностью отсутствовал после проведенного формирующего эксперимента. На среднем уровне количество студентов экспериментальной группы снизилось до 38%.

В отношении контрольных результатов выраженности уровней социальной эмпатии у студентов усилилась тенденция к высокому проявлению эмпатийности, студенты стали понимать, что эмпатийная отзывчивость становится побудительной силой, направленной на оказание помощи, и является важной профессиональной характеристикой будущих педагогов.

Студенты экспериментальной группы после ФЭ показали повышение высокого уровня и снижение низкого и среднего уровней поликоммуникативной эмпатии. Это означало, что студенты стали более чувствительны к нуждам и проблемам младших школьников, стали более великодушны и понимающие, эмоционально отзывчивы коммуникабельны, приобрели умения устанавливать контакты с детьми, находить с ними общий язык и компромиссы.

Как наглядно показывает анализ результатов контрольного эксперимента, в экспериментальной группе после ФЭ наблюдается более выраженная отрицательная динамика начального и среднего уровней за счет повышения доли студентов с высоким уровнем. Это свидетельствует об эффективности и о стимулирующем воздействии специальной программы формирующего эксперимента для целенаправленного развития коммуникативно-эмпатийного компонента как необходимого фактора подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ.

Анализ результатов контрольного эксперимента в отношении динамики ***коммуникативно-рефлексивного компонента*** подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ выявил, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента произошло значительное увеличение студентов с системным типом рефлексии (78%), самым адаптивным и самодетерминирующим, в умении смотреть на себя со стороны. Значительно снизился процент студентов, имеющих доминирующий тип – интроспекция (22%), квазирефлексия отсутствовала (таблица 24 и рисунок 21).

Таблица 24 – Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Доминирующий тип рефлексии | Студенты | | |
| ЭГ (до ФЭ) | КГ | ЭГ (после ФЭ) |
| Системная рефлексия | 52% | 59% | 78% |
| Интроспекция | 36% | 31% | 22% |
| Квазирефлексия | 12% | 10% | - |

Рисунок 21 - Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент в исследовательской выборке после ФЭ

При повторной диагностике по опроснику рефлексивности А.В. Карпова после ФЭ была определена общая степень развития рефлексивности (таблица 25 и рисунок 22)

Таблица 25 – Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент (общая степень развития рефлексивности) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Студенты | | |
| ЭГ (до ФЭ) | КГ | ЭГ (после ФЭ) |
| Высокий | 16% | 21% | 72% |
| Средний | 72% | 69% | 25% |
| Низкий | 12% | 10% | 3% |

Рисунок 22 - Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент (общая степень развития рефлексивности) в ЭГ после ФЭ

Анализируя таблицу 25 и рисунок 22 мы определяем снижение количества студентов низкого и среднего уровней и ощутимый прирост в группе высокого уровня. Это означает, что применяемые технологии обучения и психологические тренинги по специальной программе по рефлексии позволили увеличить долю студентов с высоким уровнем развития коммуникативно-рефлексивного компонента, что оказало решающее влияние на динамику показателей. Студенты экспериментальной группы стали увереннее анализировать свою деятельность и поступки других людей, приобрели умения выстраивать причинно-следственную связь в прошлом и в настоящем, умения планировать и прогнозировать, усилили способности принимать нестандартные решения, приводящие к эффективному решению поставленной задачи.

В отношении контрольного среза по выявлению коммуникативной социальной компетентности представлена в таблице 26 и на рисунке 23.

Таблица 26 – Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент (коммуникативная социальная компетентность) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Студенты | Факторы | | | | | | | | |
| Л | A | В | С | Д | М | Н | К | П |
| ЭГ до ФЭ | 5 | 8, 45 | 11,15 | 10,03 | 9,31 | 10,38 | 10,98 | 11,85 | 11,15 |
| КГ | 5 | 8,50 | 11, 21 | 10,05 | 9,67 | 10,56 | 11, 08 | 11,73 | 11,70 |
| ЭГ после ФЭ | 5 | 10,76 | 13,34 | 12,43 | 12,76 | 13,30 | 14,56 | 14,76 | 14,65 |

Где, Факторы: Л – лжи; А – открытость; В – логическое мышление; С – эмоциональная устойчивость; Д – эмоциональная оценка; М – самостоятельность; Н – самоконтроль; К – чувственность/рациональность; П - наличие личностных проблем.

Рисунок 23 - Результаты опытно-экспериментальной работы: коммуникативно - рефлексивный компонент (коммуникативная социальная компетентность) в ЭГ после ФЭ

Полученные контрольные результаты показывают, что студенты после проведенного формирующего эксперимента отличались легкостью, открытостью и общительностью (фактор А); развитым логическим мышлением и сообразительностью (фактор В; эмоционально устойчивыми и спокойными (фактор С); более жизнерадостными (фактор Д).

В целом по оценке коммуникативно-рефлексивного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что студенты экспериментальной группы достигли высокого уровня рефлексии, коммуникативных способности, коммуникативной, вербальной и социально-психологической компетентности.

Анализ изменения *мотивационно-ценностного компонента* в структуре подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ на этапе контрольного эксперимента показала следующие результаты (таблица 25).

Мотивационно-ценностный компонент подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ оценивался и определялся индивидуальными особенностями личности. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием пакета Statistica 6,0, оценивалось средние значения, стандартное отклонение, коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица 27 – Параметры мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ после ФЭ

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры / Студенты | ЭГ до ФЭ | | КГ | | ЭГ после ФЭ | |
| сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | стат. откл. |
| Открытость знаниям | 2,87 | 5,53 | 2,97 | 5,43 | 3,97 | 5,23 |
| Открытость опыту | 3, 34 | 5,12 | 3, 54 | 5,32 | 4,54 | 5,32 |
| Индекс открытости | 3,20 | 4,04 | 3,40 | 4,14 | 4,40 | 4,64 |
| Потребность во взаимосвязи с другими людьми | 0,46 | 0,54 | 0,76 | 0,64 | 1,76 | 0,94 |
| Потребность в компетентности | 0,57 | 0,49 | 0,87 | 0,39 | 1,87 | 0,99 |
| Потребность в автономии | 0,12 | 0,49 | 0,32 | 0,39 | 1,32 | 0,89 |
| Индекс самодетерминации | 0,31 | 0,39 | 0,41 | 0,29 | 1,41 | 0,89 |

Интерпретация полученных результатов контрольного эксперимента показывает, что повысился показатель потребности в автономии, в активности в желании быть лидерами, увеличилась потребность вовлеченности в отношения с другими людьми, в установлении контактов с другими. Студенты экспериментальной группы выражали желание быть компетентными в различных областях деятельности и в личностном росте.

Основной составляющей *ценностно-мотивационного компонента* подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ является мотивация в образовательной деятельности, следует отметить, что мотивы деятельности имеют различную содержательную наполненность и отличаются по критериям: место в иерархии; интенсивность, соотношение которых определяют деятельность будущего педагога. В табл. 26 приведены результаты диагностики по Шкале академической мотивации у студентов экспериментальной группы после формирующего эксперимента.

Таблица 28 - Результаты опытно-экспериментальной работы: мотивационно ценностный (виды мотиваций) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид мотивации | ЭГ до ФЭ | | КГ | | ЭГ после ФЭ | |
| сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | стат. откл. |
| Мотивация познания | 12,67 | 3,12 | 12,87 | 3,18 | 14,87 | 3,28 |
| Мотивация достижения | 12,32 | 3,06 | 12,62 | 3,12 | 14,62 | 3,32 |
| Мотивация саморазвития | 12,02 | 3,18 | 12,72 | 3,25 | 13,72 | 3,35 |
| Мотивация самоуважения | 11,67 | 3,78 | 11,87 | 3,54 | 12,87 | 3,64 |
| Внутренняя мотивация | 10,98 | 3,16 | 10,18 | 3,34 | 11,18 | 3,54 |
| Внешняя мотивация | 11,32 | 3,84 | 11,92 | 3,90 | 12,92 | 3,80 |
| Амотивация | 7,98 | 4,05 | 7,05 | 3,99 | 8,05 | 3,39 |

Рисунок 24 – Результаты констатирующего эксперимента: мотивационно ценностный (виды мотиваций) в ЭГ до ФЭ

Рисунок 25 – Результаты контрольного эксперимента: мотивационно ценностный (виды мотиваций) в ЭГ после ФЭ

Таким образом, проведенная оценка мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ на контрольном эксперимента демонстрирует повышение уровня мотивации достижения и мотивации самоуважения и внутренней мотивации, отвечающие за достиженческую активность в учебе и в профессиональной деятельности и раскрывает стремление студента к ощущению собственной значимости и повышение самооценки за счет достижений в учебе и профессиональной деятельности.

Контрольный анализ ценностной составляющей мотивационно-ценностного компонента по методике модифицированного опросника ценностей Р. Инглхарта в адаптации Р. Хабибуллина показал превалирование «ценности самовыражения», и «ценности модернизма» (табл.27 и рис.26 и 27)

Таблица 29 – Параметры ценностных ориентаций у будущих педагогов на контрольном эксперименте (ЭГ после ФЭ)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Студенты/Параметры | ЭГ до ФЭ | | КГ | | ЭГ после ФЭ | |
| сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | стат. откл. | сред. зн. | ст. откл. |
| Традиционные ценности – ценности модернизма | 4,37 | 5,53 | 4,55 | 5,43 | 5,55 | 5,93 |
| Ценности выживания – ценности самовыражения | 5,07 | 5,12 | 5,67 | 5,22 | 6,67 | 5,72 |
| Метаценности открытости | 3,98 | 4,04 | 4,09 | 4,14 | 5,09 | 4,54 |
| Метаценности самоутверждения | 3,67 | 0,54 | 3,87 | 0,34 | 4,87 | 1,34 |
| Метаценности сохранения | 3,34 | 0,43 | 3,98 | 0,43 | 5,98 | 1,43 |
| Метаценности самоопределения | 3,99 | 0,49 | 3,89 | 0,69 | 5,89 | 1,69 |

Рисунок 26 – Ценностные ориентации будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе констатирующего эксперимента (ЭГ до ФЭ)

Рисунок 27 – Ценностные ориентации будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе контрольного эксперимента (ЭГ после ФЭ)

Таким образом, оценка мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на контрольном этапе показала, что усилился параметр открытости опыту, что означает степень личностной зрелости, постоянное стремление к развитию и совершенствованию, активное реагирование на изменения. Открытость опыту указывает на способность воспринимать новые идеи, быть свободным от стереотипов, догматических схем и клише. Студенты показали желание личностного развития и профессионального становления.

Существенной характеристикой мотивационно-ценностного компонента подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ на этапе контрольного эксперимента стало преобладание внутренней мотивации над внешней мотивацией у студентов, вырос уровень мотивации познания, саморазвития и достижения.

Анализ состояния *когнитивного* *компонента* подготовленности будущих педагогов к развитию РД МШ, на контрольном этапе дал следующие результаты: По результатам проведенного повторного анкетирования нами были получены следующие результаты (таблица 28 и рисунок 28).

Таблица 30 – Результаты опытно-экспериментальной работы: когнитивный компонент (уровень знаний, умений и навыков по развитию диалогической речи) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | ЭГ до ФЭ | КГ | ЭГ после ФЭ |
| Низкий | 45% | 38% | 5% |
| Средний | 46,5% | 52% | 32% |
| Высокий | 8,5 % | 10 % | 63% |

Рисунок 28 – Результаты опытно-экспериментальной работы: когнитивный компонент (уровень знаний, умений и навыков по развитию диалогической речи) в ЭГ после ФЭ

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты экспериментальной группы повысили уровень теоретических знаний диалога, диалогической речи и структурных особенностей и видов диалога. Студенты экспериментальной группы дополнили свои знания по психолингвистической и литературной подготовке. Анализ ответов по второму заданию анкеты студентов ЭГ показал, что будущие педагоги научились анализировать фрагмент урока с элементами дискуссии; усилили знания и навыки по методическим знаниям: по специфике школьного анализа литературного произведения, по методам создания проблемной ситуации на уроке; студенты соотносили виды работы с темой, целью и типом урока, устанавливали связи между целью и содержанием урока, видами работы и типом урока. *Усилили* умения подготавливать фрагмент урока с элементами дискуссии, дидактических знаний: о целях, задачах, теме урока, проблемной ситуации, проблемном вопросе; умели оценивать возможности художественного текста для построения беседы с элементами дискуссии; формулировать проблему; вырабатывать диалогическое обсуждение проблемы;

Также при оценке когнитивного компонента подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ были проанализированы показатели личностной зрелости (таблица 29).

Таблица 31 – Результаты опытно-экспериментальной работы: когнитивный компонент (личностная зрелость) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Основные параметры  личностной зрелости | ЭГ до ФЭ | КГ | ЭГ после ФЭ |
| Ответственность | 11,2 | 13,2 | 14,2 |
| Терпимость | 15,3 | 18,3 | 19,3 |
| Саморазвитие | 10,1 | 12,1 | 15,1 |
| Позитивное мышление | 18,2 | 16,2 | 17,2 |
| Самостоятельность | 12,3 | 17,3 | 18,3 |
| Умение планировать | 13,7 | 18,7 | 19,7 |
| Самоэффективность | 14,8 | 15,8 | 19,8 |
| Гибкость мышления | 10,9 | 12,9 | 17,9 |
| Самодетерминация | 10,5 | 13,5 | 17,5 |
| Принятие неудачи | 10,4 | 11,4 | 15,4 |
| Стремление познавать и принимать других | 12,3 | 11,3 | 18,3 |
| Социальный интерес | 14,2 | 13,2 | 19,2 |

Студенты экспериментальной группы после формирующего эксперимента обладали высокой ответственностью, умение четко планировать свою жизнь, обладать саморегуляцией в случае неудачи, эмоционально положительно воспринимать жизнь в целом, и – спокойно – неудачи, были готовы к саморазвитию, и активности, принятию других и себя, проявляют терпимость (такая характеристика соответствует высокому уровню).

Таблица 32 – Результаты опытно-экспериментальной работы: когнитивный компонент (урони личностной зрелости) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Основные параметры  личностной зрелости | ЭГ до ФЭ | КГ | ЭГ после ФЭ |
| Низкий | 28% | 20% | 6% |
| Средний | 61% | 54% | 24% |
| Высокий | 11% | 26% | 70% |

В целом по интраперсональным характеристикам (саморазвитие, позитивное мышление, самоэффективность, принятие неудачи), и интраперсональным характеристикам (ответственность, планирование своей жизни, самодетерминация) была выявлена положительная динамика у студентов экспериментальной группы.

Анализ изменения *пятого оценочно-деятельностного компонента* подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ на контрольном этапе выявил выраженный результат по выявлению уровня креативности и гибкости мышления студентов экспериментальной группы.

Таблица 33 – Результаты опытно-экспериментальной работы: оценочно-деятельностный компонент (уровни креативной гибкости мышления) в ЭГ после ФЭ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни креативной гибкости | ЭГ до ФЭ | КГ | ЭГ после ФЭ |
| Низкий | 38% | 33% | 10% |
| Средний | 44% | 47% | 35% |
| Высокий | 18% | 20% | 55% |

Рисунок 29 – Результаты опытно-экспериментальной работы: оценочно-деятельностный компонент (уровни креативной гибкости мышления) в ЭГ после ФЭ

Анализ полученных результатов на этапе контрольного эксперимента показал, что 55% испытуемых экспериментальной группы после формирующего эксперимента были на высоком уровне. Это свидетельствует о том, что эта группа студентов обладает пластичным мышлением, легко и быстро переходит от одной деятельности к другой, оперативно реагирует на изменение входной ситуации, способна принимать адекватные решения.

35% студентов экспериментальной группы на среднем уровне креативной гибкости мышления, что означало, средний уровень пластичности мышления и меньшую степень креативности.

Таким образом, исходя из результатов оценивания динамики готовности будущих педагогов к развитию РД МШ, по результатам контрольного эксперимента в контрольной и экспериментальных группах, было установлено следующее:

1. Разработанная специальная программа формирующего эксперимента по подготовке будущих педагогов к развитию РД МШ на основе целенаправленного покомпонетного и стадийного развития показала свою эффективность, что подтверждено существенно более выраженными результатами контрольного оценивания в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

2. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента был достигнут перелом в отношении преобладания среднего и низкого уровней в сторону преобладания высокого уровня готовности к развитию РД МШ.

3. Принципы и подходы, на которые мы опирались при разработке кретиального аппарата, модели и специальной программы, в целом нашли подтверждение на основании экспериментального исследования.

4. В результате статистической обработки до и после формирующего эксперимента, выявлено, что в экспериментальной группе статистически значимая динамика наблюдается по всем выделенным компонентам подготовленности к РД МШ.

5. Для повышения эффективности подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ на практике показала свою целесообразность своевременной педагогической и психологической диагностики, результаты которой позволяют выявить наиболее проблемные аспекты компонентов готовности к развитию РД МШ и принять соответствующие меры по их корректировке.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ литературных источников позволил определить теоретические основы исследования профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности младших школьников. Особенности развития речевой деятельности младших школьников является работа, направленная на обогащение словарного запаса, формирование умений грамматически правильно и лексически применять в собственной речи слова разных лексико-грамматических типов для построения связных высказываний, таких как описания, рассуждения, принимать участие в диалогическом взаимодействий и видах диалога: дискуссии, диспут, беседа и др.

Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов ОП ПМНО приобретает сегодня особое значимость. Это связано с потребностью современной школы в педагоге высокой культуры.

В профессиональной деятельности педагога ведущую роль играет процесс общения и взаимодействия с другими людьми. В связи с этим актуальна тема нашего исследования: «Профессиональная подготовка будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников».

Обобщая теоретическую и экспериментальную части исследования мы пришли к следующим выводам:

1. *Коммуникативная парадигма развития речевой деятельности младших школьников представляет собой концептуальную модель «коммуникативного субъекта», разворачиваемую в речедеятельностном измерении учебного процесса*, в рамках которой актуализируется ряд важнейших моментов: саморазвитие личности обучаемого (обучаемых); выстраивания субъект-субъектных отношений между учителем и учениками, между учениками; ситуационной привязки развития речевой деятельности младших школьников к реально возникающим в жизни проблемам, которые моделируются в форме диалогово – интерактивного разрешения

Нами дана сущностная характеристика понятия «речевая деятельность младшего школьника». РДМШ - это динамический процесс целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения реального взаимодействия, в которой проявляется адекватный уровень речевой и психической активности, значимых для социализации и личностного роста.

Становление «группового коммуникативного субъекта» должно предполагать возникновение полифонии живых голосов детей, пытающихся, каждый по-своему, выразить свою индивидуальность и внести свой посильный вклад в общее дело.

Попытку создания коммуникативной технологии следует рассматривать как возможность описания архитектуры *начального и среднего образования, которая включает* в себя организацию учебного процесса, методики развития речевой деятельности, структуру учебных программ, и обеспечивает создание условий для полноценного развития речевой деятельности детей.

Ключевые аспекты коммуникативной парадигмы в контексте развития речевой деятельности младших школьников: развитие навыков общения: дети должны учиться выражать свои мысли, задавать вопросы, слушать и понимать ответы, адекватно реагировать на высказывания других; развитие навыков адекватного восприятия информации; развитие навыков письма и речи; использование современных коммуникационных технологий; развитие критического мышления.

2. Принципиальной идеей нашего исследования было конструирование коммуникативного ландшафта профессиональной подготовки будущих педагогов к речевой деятельности младших школьников. Нами дано авторское определение данному понятию.  *Коммуникативный ландшафт профессиональной подготовки будущих педагогов к развитию речевой деятельности младших школьников* - это креативно организованное коммуникативное пространство, которое способствует формированию мотивационного и инструментального составляющих саморегуляции речевой деятельности; развитию профессионально значимых и личностных качеств педагогов.

3. При традиционной профессиональной подготовке будущих педагогов

полученные результаты подготовленности будущего педагога к развитию РД МШ, показали, что студенты 3 и 4 курсов не обладают достаточными знаниями по различным вопросам, например, 30% всех респондентов подчеркивают невозможность диалога на уроке. 40% не владеют достаточным умением подготовить фрагмент урока с элементами дискуссии. Анализ показателей личностной зрелости показал, что у 26% студентов 3 курса показатели позитивного мышления и принятие неудачи у 28%; у студентов 4 курса 32% показали наличие позитивного мышления и 30% принятие неудачи.

В целом, полученные результаты по интраперсональным характеристикам (саморазвитие, позитивное мышление, самоэффективность, принятие неудачи), и интраперсональным характеристикам (ответственность, планирование своей жизни, самодетерминация) находятся на среднем и низком уровне.

В связи с такой картиной, нами была сделана попытка определить и теоретически обосновать эффективные психолого-педагогические условия профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности учащихся, какими являются условия: которые определяются личностными качествами будущих педагогов (особенности мотивации, рефлексии, эмпатии, ценностей, творческого мышления, социальной коммуникативной компетентности, самоактуализации и личностной зрелости будущих педагогов); связанные с межличностными взаимодействием и общением педагога и учащихся (стиль общения, активность во взаимодействии, совпадение стилей обучения и преподавания); актуализации эмоциональных переживаний и развитие самосознания студенческой молодежи;внедрение элективного курса: «Развитие речевой деятельности младших школьников».

4. Результаты исследований позволили разработать структурно-содержательную модель через реализацию специальной программы, авторского элективного курса и адаптированной технологии Storytelling;

Разработанная модель дала возможность обеспечить профессиональную подготовку будущего педагога к развитию речевой деятельности учащихся через поиск нестандартных способов решения коммуникативных задач; перехода к творческой деятельности обучения; включения каждой личности в активную речевую значимую деятельность; выявление первоначального уровня коммуникативных навыков; определение когнитивных и индивидуально-личностных характеристик способностей, наличие развитой рефлексии и эмпатии; определение личностной зрелости будущего педагога, его креативного и инновационного мышления; выявление наличия мотивации, стремления к самореализации и самоактуализации; определение личностно-поведенческих особенностей и стремления к лидерству и личностной зрелости у будущих педагогов.

С этих позиций созданная модель была структурирована как система, состоящая из трех взаимосвязанных структурных блоков (элементов), объединенных для реализации обозначенной цели: содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального.

*Отличительной характеристикой специальной программы формирующего эксперимента является покомпонентное формирование подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ, с учетом структуры речевой деятельности младших школьников как объекта будущей профессиональной деятельности студентов.*

5. Разработанная специальная программа формирующего эксперимента по подготовке будущих педагогов к развитию РД МШ на основе целенаправленного покомпонетного и стадийного развития показала свою эффективность, что подтверждено существенно более выраженными результатами контрольного оценивания в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента был достигнут перелом в отношении преобладания среднего и низкого уровней в сторону преобладания высокого уровня готовности к развитию РД МШ. Для повышения эффективности подготовки будущих педагогов к развитию РД МШ на практике показала свою целесообразность своевременной педагогической и психологической диагностики, результаты которой позволяют выявить наиболее проблемные аспекты компонентов готовности к развитию РД МШ и принять соответствующие меры по их корректировке.

Проведенное нами исследование открывает широкие перспективы, которые заключаются в дальнейшем изучении психологических путей профессиональной подготовки будущего педагога к развитию речевой деятельности не только младших школьников, но и учащихся среднего и старшего звена, а также молодежи в различных типах учебных заведений, в том числе и вузов, обеспечивая тем самым преемственность всех ступеней образования.

**Список использованных источнитков**

1 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы от 28 марта 2023 года № 249.

2 Концепция развития высшего образования и науки на 2023-2029 гг. от 28 марта 2023 года № 248

3 Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. - Астана. 2022 //www.gov.kz/memleket/entities/dsm/documents/details/368953, 20.12.2023

4. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. – М., 2001. – 521 с.

5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М. – Воронеж, 1997. – С. 15-18

6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

7. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 105-123.

8. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко. – М., 1996. – 102 с.

9. Психологический словарь / под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М., 1983. – 152 с.

10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 88с.

11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – С.15

12. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

13. Дж. Мид. Сознание, самость и общество // Современная буржуазная философия. – М., 1978. – С.63-79.

14. К. Ясперс. Психология мировоззрений // Современная буржуазная философия. – М., 1978. – С. 454-458.

15. Дюфрен М. Психология активности общения // Диалогический контакт. – 2001 . – 102 с.

16. Шибутани Т. Социальная психология.. – М., 1969

17. Салливен Г. Концепция современной психиатрии. – Нью – Йорк, 1947.- 145 с.

18. Лейбин В.М. Психоанализ и философия неофрейдизма. – М., 1977. – 104 с.

19. Уилсон Т., Аронсон Э., Эйкерт Р. Социальная психология. – СПб: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 102 с.

20. Черри К. Человек и информация. – М., 1972. – 172 с.

21. Парсон Т. Концепция коммуникации // Коммуникативный комплекс в социальной структуре. – Нью-Йорк, 1965. – 85 с.

22. Якубинский Л.П. О диалогической речи. В кн: Язык и его функционирование // Избранные труды. – М.: Наука, 1986. – С.25.

23. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. – М, 1979.

24. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. – М., 1921.

25. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми. – Л., 1970.

26. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 388с.

27. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. – М.: ЭКСМО, 2000.

28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. –546с.

29. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 304 с.

30. Бодалев А.А. Личность и общение // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983.

31. Золотнякова А.С. Личность в структуре педагогического общения. – Ростов на – Дону, 1979.

32. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1985.

33. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Ю.М.Забродина, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 448 с.

34. Буева Л.П., Алексеев В.Г. Общение как фактор развития личности // Социологические исследования. – 1992. – № 2.

35. Каган М.С. Мир общения. – М: Изд-во политической литературы, 1988.-129с.

36. Хараш А.У. Личность и деятельность // Штрихи к психологическому портрету. – М.: Знание, 1981.

37. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Формирование потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 55-78.

38. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т.1. – С.96.

39. Брудный А.А. О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 2016.

40. Добрович А.Б. Общение: Наука и искусство. – М., 1980.

41. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью // Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом «Бахрах – М». 2000. – Т.2. – С. 457-467.

42. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М. – Воронеж, 1997. – С. 65-81.

43. Ляксо Е.Е., Челибанова О.В., Петрикова Н.А. Характеристика вокализаций, генерируемых детьми в разных функциональных состояниях, на протяжении первого года жизни // Языковое сознание: Содержание и функционирование: матер. Х111 Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2000. – С. 144-145.

44. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С.124-135.

45. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. – М.: Прогресс, 1992. – 212 с.

46. Леонтьев А.А. Психология общения. – М, 2018. – С.11-15.

47. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика. - 1989. - 300 с.

48. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исслед.центр. проблем качества подгот. специалистов, 2004.- 38 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01002497534> , 12.02.2023

49. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. - 392 с.

50. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим специальностям / И. А. Зимняя. - 3-е изд., пересмотр. - Москва: Воронеж: МОДЭК, 2010. - 447 с.

51. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи: учеб. -метод. пособие /Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. - Москва: Флинта, 2000. - 104 с.

52. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие. - М.: Флинта; Наука, 1998. - 496 с.

53. Рахметова С.Р. Бастауыш класс оқушыларыныңстілін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: п.ғ.док. ...дис.: 13.00.02/ С.Р. Рахметова. – Алматы, 1994.- 434 б.

54. Павленко В.К. Интегративно-дифференцированная система обучения грамоте в школах Казахстана: дис. …док.пед.наук: 13.00.01/В.К. Павленко. - Алматы, 2001. - 301 с.

55. Ханина Н.Н. Формирование правильности речи детей старшего дошкольного возраста: дис... канд.пед.наук: - Алматы,2000. – 127 с.

56. Уәйісова Г.И. Лексикологияны оқыту өдістемесі/ Г.И. Уәйісова. - Алматы, 2005.- 230 с.

57. Жұмабаева Ә.Е. Бастауыш мектеп қазақ тілісинтаксисін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: п.ғ.док.. ...дис.: 13.00.02 Ә.Е.Жұмабаева. – Алматы, 2003. – 349 б.

58. Львов М.Р. Тенденция развития речи учащихся: Пособие для студентов пед.инстиута. Вып.». М.: МГПИ, 1999.-243 с.

59. Рождественская Р.Л. Методика совершенствования речевой деятельности младших школьников: учебно-методическое пособие/ Р.Л. Рождественская. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013.- 142 с.

60. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. – М.: 1971.- 245 с.

61. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. – М.: ЭКСМО, 2000.

62. Ильенков Э.В. Социально-историческая основа человеческой деятельности

63. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997. – 287 с.

64. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М: Лабиринт, 1996.

65. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000.

66. Бахтин М.М. Формы времени и хронотоп в романе // Вопросы литературы и эстетики. – М.,1975.

67. Бахтин. М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

68. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. – М: Наука, 1992. – 175с.

69. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2000. – 223с.

70. Выготский Л.С. О психологических системах // Психология. – М., 2000.

71. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига: НПУ «Эксперимент», 1995. – 314с.

72. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. – Сочи, 1993.

73. Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия. – М., 1994.

74. Панюшкин В.П., Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа. – М., 1994.

75. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности. – М.: Аспект – Пресс, 1995.

76. Амонашвили Ш.А. Школа жизни // Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2000. – С. 27-33.

77. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987.

78. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – Донецк: Сталкер, 1998.

79. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 119с.

80. Волков И.П. К проблеме языковой детерминации речевого воздействия: материалы 8 Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. – М., 1985. – С. 9-10.

81. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М: Просвещение, 1989.

82. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

83. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни // Педагогический поиск. –М.: Педагогика, 1987. – 89с.

84. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – С. 32-41.

85. Аляскина В.П. Драма – технология на уроках иностранного языка. Сборник материалов межд. научно-практической конференции. – Якутск, 2001. – 239с.

86. Курганов С.Ю. Особые дети – особое общение: Рекомендации для родителей. – М., 2000. – 77с.

87. Кудрявцева А.В. Методы интуитивного поиска технических решений. – М.: Научно-технический кооператив «Метод», 1992.

88. Муратбекова Д.Е., Сапаргалиева А.Ж. Formation of the future teacher’s readiness for teaching younger pupils to speech activity. Наука и жизнь, май 2020 c.220-225[naukaizhizn.kz›index.php/journal/issue/view/87](https://www.naukaizhizn.kz/index.php/journal/issue/view/87) , 21.02.2023

89. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М., 1981. – С.144.

90. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 305с.

91. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: дисс. докт. психол. наук. – Новосибирск, 1989. – 380 с.

92. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М: Мысль, 1986. – С. 39-75.

93. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж: МОДЕК, 1998. – 356 с.

94. Кузнецова Т.Я. Вертикальный контекст (к проблеме сложного синтаксического целого): автореф. дисс. докт. фил. наук. –СПб. 1995. – 48с.

95. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. –Алматы: Казак университет, 2004. – С.213-217.

96. Загашев И. Л. Шум в классе: помеха или новая возможность? // Перемена. – 2002. – Т.3. – 17-19.

97. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 213с.

98. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997.

99. Караулов Ю.Н. К проблеме «языковой личности». – М., 2004.

101. Петерсон Л.Г. Математика. 2 класс. – М.: Ювента, 2002. – Ч.1, 2, 3.

102. Виноградова Н.Ф. Учимся думать и фантазировать. Рабочая тетрадь № 1.2 класс. – М.: Вентана-Граф, 2003;

103. Цирулик Н.А., Преснякова Т.Н. Уроки творчества: учебник для 2-го класса. – Самара: Корпорация «Федоров», 2003.

104. Кузьменко К.С., Соловейчик М.С., К тайнам нашего языка. 4 класс. Тетрадь-задачник № 3. – М.: Ассоциация XXI век, 2002.

105. Жиенбаева Н.Б. Коммуникативный субъект в образовательном процессе // Психолого-педагогические экзерсисы. – Алматы, 2006. – 333с.

106. Ладыженская Т.А., Никольская Р.К., Сорокина Г.И., Ладыженская Н.В. Детская риторика. 3 класс. – М.: Баласс, 2003;

107. Борисенко А.А., Галанов А.С, Галанова Т.В. Учим трудные слова – 2. Русский язык. 2 класс. – М.: Экзамен, 2003;

108. Аромштам М.С. Забавная тетрадь по русскому языку «Сказка о звездном небе, неизвестном науке Лошаденке и непроизносимых согласных». 2-3 классы. – М.: Образования от А до Я, 1990.

109. Лебеденко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Какой Я? : методическое руководство. – М.: Прометей; Книголюб, 2003. – Вып. 1.

110. Виноградова Н.Ф., Калинова Г.С. Учимся познавать мир. – М: Вентана-Граф, 2003.

111. Новое литературное обозрение // «Ментальные карты: Европа». –М., 2001. – № 52 ( 6).

112. Жунусова К., Аймагамбетова, Олейнин З.Ф. Познание мира: учебник для 2 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2002.

113. Жунусова К., Бирмагамбетов А., Аймагамбетова К. Познание мира: учебник для 3 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2003.

114. Мендекинова Р.Т., Никитина С.А., Якунина Л.П. Русский язык. Учебник для 2 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Атамура, 2002.

115. Жұмабаева Ә.Е., Құрман Н.Ж., Сабденова Б.А.// Әліппе, 1 сынып, Жұмабаева Ә.Е., // издательство «Алматыкітап» 2021  
116. Уәйісова, Г.И. Қазақ тілі: Жалпы білім беретін мектептің 2- сыныбына арналған оқулық. [Текст] / Г. И. Уәйісова, 2002. - 191 б.

117. Омарұлы М., Нишанова Г., Өсерова Р., Ана тілі // оқулық. 3 сынып. 2016.

118. Павленко В., АбеноваТ. Литературное чтение. //учебник. 3 класс.2011

119. Жиенбаева Н.Б. Психолого-педагогическая диагностика личности.// учебное пособие, Алматы, Лантар Трейд, 2020, 323 с.

120. Жиенбаева Н.Б., Абдигапбарова У.М., Тапалова О.Б.Форсайт-технология развития научно - инновационного потенциала ППС «research university». // учебное пособие. Алматы, 2023. 85 с.

121. Сергеева О.А. Особенности современного педагогического ландшафта.  [Электронный ресурс]*.*https://www.edu-quip.co.uk/blog/why-is-classroom-design-so-important (дата обращения: 10.10.2020).

122. Зайцева Н.В. Образовательный ландшафт педагогической деятельности. ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования». 2021

123. Веденин Ю. А. Культурный ландшафт как категория наследия // Культурный ландшафт: М.: Ин-т Наследия; 2014. – С. 13–36.

124. Кулешова М.Е. Ландшафтное воспитание: теория и образовательная практика // Нижегородское образование. 2020. № 2. С. 52*–*58.

125. Винокурова Н. Ф., Лощилова А. А. Трансдисциплинарный потенциал культурного ландшафта и его реализация в воспитании будущих педагогов // Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 2 (38). С. 3‒17. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7624.

126. Лей В.А. Ландшафтная педагогика как новое направление образования // Образовательные стратегии XXI века: ноосферное образование: матер. междунар. конф. Севастополь: 2009 г. — С. 233–235.

127. Николаев В. А. Инновационная подготовка будущего учителя: теоретико-методологические основания. Научные труды высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2022; № 22 (4): 56-61.

128. Сапаргалиева А.Ж., Муратбекова Д.Е., Развитие речевой деятельности у детей младшего школьного возраста; Доклады Казахской Академии образования – №3, 2019. – С.152-159.

129. Муратбекова Д.Е., Сапаргалиева А.Ж. Рsychological and pedagogical conditions for the formation of speech activity in children of young school age. Bulletin of national academy of sciences of the republic of Кazakhstan issn 1991-3494 volume 1, number 395 (2022), 162-167 https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.253

130. Уваров А.Ю. «Два кризиса образования. Учебная архитектура и Интернет», «Открытая учебная архитектура». М.: 2020

131. Барбер М., Муршед М. Создавая будущее как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии (пер. с англ. Е. Фруминой). Вопросы образования. - №3.- 2010.

132. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования,

утвержденный приказом министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916.

133. О статусе педагога (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.05.2022г.) Закон Республики Казахстан. <https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32091648&pos=28;-56#pos=28;-56>

134. Сапаргалиева А.Ж., Аралбаева Р.К., Муратбекова Д.Е., Рысбеков К.К. Подготовка будущих педагогов к формированию речевой деятельности младших школьников // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. № 2 (34). С. 137–145.

135. Muratbekova D.Ye., Sapargaliyeva A.Zh., Tulymshakova G.D. Features of the development of speech activity in children of primary school age. Научные исследования, разработки и практические внедрения. Материалы VII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Том Часть 1. – Ставрополь, 2022. – С.166-170.136. Меркурьева, Ю. Во что обходится компетентность? // Антикризисный менеджмент, 2004. – № 5. – С. 45.

136. Меркурьева, Ю. Во что обходится компетентность? // Антикризисный менеджмент, 2004. – № 5. – С. 45.

137. Муратбекова Д.Е., Сапаргалиева А.Ж. Формирование речевой культуры педагога начальной школы. Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международной научно-практической конференции 18-19 апреля 2019 г. – С.193-195.

138. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 175 с.

139. Муратбекова Д.Е., Сапаргалиева А.Ж. Болашақ мұғалімдерді бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу әрекетін қалыптастыруға дайындаудың ерекшеліктері. ҰҒА хабаршысы. 2022, Т.3, № 397 (2022), 110-125бб. <https://doi.org/10.32014/2022.2518> .

140. Sapargaliyeva, A.Z., Muratbekova, D.Y., Aralbaeva, R.K., Zhakipbekova, S.S., Shynybekova, A.S."Professional training of future teachers for the development of speech activity of younger schoolchildren"// Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, Vol. 8, No. 3, 2020, Р. 358-369. <https://zhetysu.edu.kz/wp-content/>

141. Данилова И.С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: автореф. дис. … канд.пед.наук. - Тула, 2002. - 48с.

142. Боритко Н.М. Введение в педагогическую деятельность: Учебник для студентов педагогических вузов. – Волгоград: Изд-во ВГИПК, 2006. - 40 с.

143. Хомич Л.А. Профессионально-педагогическая подготовка учителя начальных классов. – М.: Магистр- S, 1998. - 201 с.

144. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – И.: 2002. – С.223.

145. Семченко В.А.Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учебное пособие. - Полтава, 1989. – 86 с.

146. Ивлиева А.Н. Критериально-ориентированное тестирование в системе формирования профессиональной готовности учителя начальных классов: автореф. дис. … канд. пед.наук: – Измаил, 2001. – 33 с.

147. Мартыненко С.М. Диагностическая деятельность будущего учителя начальных классов: теория и практика: Монография. – М.: Наука, 2008. 434 с.

148. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.). Вопросы образования. - №3 – 2008.

149. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира (Доклад ОЭСР, пер. с англ. Н. Микшиной)// Вопросы образования № 2. 2012.- С.5-10.

150. Киселева Н.Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя. автореф.дис. ... к.п.н: – Курск, 2002

151. Космодемьянская С.С. Формирование успешности будущих учителей в условиях педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук: Казань, 2007. - 189 с.

152. Жемухова Л.З. Авторская программа развития профессиональной успешности учителя//Информационный Вестник. – Армавир, 2012. - С. 77-83.

153. Ерофеева Е.В. Факторы профессионально-педагогической успешности. дис. ... канд. пед. наук: Саратов. - 2001.- 208 с.

154. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996.308 с.

155. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01006261725> , 14.02.2023

156. Шерьязданова Х.Т. и др. Алгоритм построения образовательных программ по психологии в Республике Казахстан//Вестник Казахской Академии образования. – Астана - №3, 2020 – С.19-26.

157. Быстрова Е.А. Какую компетенцию мы формируем на уроках: учеб. пособие для студентов пед.вузов. М.: Дрофа, 2004. -240с.

158. Ипполитова Н.А. Педагогическая риторика/ Риторика: Методология и практика: Сборник программ. М.: Ярославль. 2003. – С.109-136.

159. Неверович Л.З. Моделирование учебной ситуации: взаимосвязь эмоционального воображения и социальных переживаний. – Минск, 2001

160. Щеголь В.И. Технологии формирования творческой компетентности студентов в образовательном процессе: практико-ориентированная монография / В. И. Щеголь, С. В. Божедомова; - Тольятти: 2007. - 338 с.

161. СластенинВ.А.  Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. — М.: 2006. - 164 с.

162. Аменд А.Ф. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Москва: 2006. - 154 с.

163. Чернова Ю.К. Мотивационное обеспечение учебного процесса // Формирование внутренних стимулов учения студентов. Саратов: 1991. -С. 60.

164. Яковлева Н.М. Педагогические условия развития коммуникативных умений, учащихся 4-5-х классов: авто. дис.к.н.: Санкт-Петербург, 2005. - 24 с.

165. Трубайчук Л.В. Развитие и становление личности школьника в образовательном процессе // Сб. научн. трудов: Теория и практика развивающего обучения. Выпуск 9. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. С.21.

166. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алма–Ата: Мектеп, 1984. – С. 252. <https://search.rsl.ru/ru/record/01001209591>

167. Зиновьева Т.И. «Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики». М.: 2004.

168. Трофимова Г.С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: автореф. … канд. пед. наук. – Ленинград, 1990. – 16 с.

169. Сапаргалиева А.Ж., Муратбекова Д.Е., Проблемы развития речевой деятельности у детей младшего школьного возраста. Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теоретической и практической психологии» КНЖенПУ, Алматы, 2020. – С.434-438

170. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М, 2017

171. Грушевская В.Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. - 2017. - №6. - С.38-44.

172. Назарова О.С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. - 2018. - №15. - С.15-28.

173. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, после среднего образования. Приказ Министра просвещения РК от 3 августа 2022 года №348.

174. Михалевская С.И. Подготовка будущих учителей к развитию речевой деятельности младших школьников в современной общеобразовательной школе. Магнитогорск, 2016. - 28 с.

175.Рябухина Е.А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: - М., 2013. - 57 с.

176. Перевозная Е.В. Формирование психологической компетентности у студентов: дис. … канд. психол. наук. – Москва, 2002. – 151 с.

177. Башлакова Л.Н., Харин С.С. Коррекция эмоционального отношения педа­гогов к детям Метод, рекомендации. — Минск, 1995. – 114 с.

178. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Масленникова В.Ш., Юдин В.П. Педагог и культура Пособие в помощь учителям школ, соц. педагогам, соц. работникам и студентам. — Казань, 1994 . – 95 с.

179. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. — М., 1991. – 104 с.

180. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов н/Д.,1997;

181. Слепкова Е.В. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга. // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сборник научных трудов. — Минск, 1999. – 200 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

Анкеты и методики

**АНКЕТА**

**для диагностики готовности будущего педагога к развитию РДМШ**

**«Ваше отношение к проблеме развития речевой деятельности младших школьников через понимание**

*Инструкция*: Уважаемый студент, перед вами перечень вопросов анкеты, направленных на определение уровня знаний будущих педагогов к развитию речевой деятельности, а именно диалогической речи (содержательный компонент), их способность применения этих знаний в процессе развития диалогической речи младших школьников (операционный компонент) и осознание использовать знания о диалогической речи в процессе учебной деятельности (мотивационный компонент) по следующим вопросам:

1. Что вы понимаете под диалогической речью (диалогом)? Уточните особенности его конструкции.
2. Назовите основные виды диалога. Какие виды диалога и с какой целью вы используете на уроках «Литературное чтение»?

3. Какие произведения предмета «Литературное чтение» Вы бы использовали для ведения беседы-дискуссии на уроке, обоснуйте свой выбор:

а) М.Абылкасымов «Родная земля»;

б) В.Осеева «Что легче?»;

в) Японская сказка «Шесть правил для статуй».

1. Считаете ли вы, что нынешняя подготовка способствует развитию будущему педагогу начальной школы?
2. Какие советы вы бы предложили, чтобы улучшить процесс подготовки будущих педагогов начальной школы?
3. Профессиональная подготовка, на ваш взгляд, способствует успешному и эффективному выполнению профессиональной деятельности?

**Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)**

**Инструкция к тесту**: Вам предлагается ряд вопросов и три варианта ответов на каждый из них (а, б, в). Отвечать нужно следующим образом:

1. сначала прочтите вопрос и варианты ответов на него;
2. выберите один из предложенных вариантов ответа, отражающий ваше мнение, и поставьте соответствующую букву (а, б или в) в клеточке на листе для ответов.

Помните следующие правила:

* не тратьте много времени на обдумывание ответов; давайте тот ответ, который первым приходит в голову;
* старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным ответам типа «не уверен», «нечто среднее» и т.п. Таких ответов должно быть как можно меньше;
* ни в коем случае ничего не пропускайте. На каждый вопрос необходимо дать ответ;
* отвечайте как можно более искренне. Не надо стараться произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности.

А теперь, пожалуйста, приступайте к работе. Свои ответы в буквенной форме необходимо проставлять либо в опросном листе рядом с номером вопроса, либо в специальном бланке.

#### Памятка экспериментатору

Обращайте внимание на то, понял ли опрашиваемый инструкцию, готов ли искренне ответить на поставленные вопросы. Помните, что следует ответить на все вопросы. Необходимо подчеркнуть, что нежелательно часто использовать промежуточные ответы и подолгу размышлять над ними. Если опрашиваемых несколько, то они не должны советоваться друг с другом.

#### Тестовый материал

1. Я хорошо понял инструкцию и готов искренне ответить на вопросы:
   1. да;
   2. не уверен;
   3. нет
2. Я предпочел бы снимать дачу:
   1. в оживленном дачном поселке;
   2. нечто среднее;
   3. в уединенном месте, в лесу.
3. Я предпочитаю несложную классическую музыку современным популярным мелодиям:
   1. верно;
   2. не уверен;
   3. неверно.
4. По-моему, интереснее быть:
   1. инженером-конструктором;
   2. не знаю;
   3. драматургом.
5. Я достиг бы в жизни гораздо большего, если бы люди не были настроены против меня:
   1. да;
   2. не знаю;
   3. нет.
6. Люди были бы счастливее, если бы больше времени проводили в обществе своих друзей:
   1. да;
   2. верно нечто среднее;
   3. нет.
7. Строя планы на будущее, я часто рассчитываю на удачу:
   1. да;
   2. затрудняюсь ответить;
   3. нет.
8. «Лопата» так относится к «копать», как «нож» к:
   1. острый;
   2. резать;
   3. точить.
9. Почти все родственники хорошо ко мне относятся:
   1. да;
   2. не знаю;
   3. нет.
10. Иногда какая-нибудь навязчивая мысль не дает мне уснуть:
    1. да, это верно;
    2. не уверен;
    3. нет.
11. Я никогда ни на кого не сержусь:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
12. При равной продолжительности рабочего дня и одинаковой зарплате мне было бы интереснее работать:
    1. столяром или поваром;
    2. не знаю, что выбрать;
    3. официантом в хорошем ресторане.
13. Большинство знакомых считают меня веселым собеседником:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
14. В школе я предпочитал:
    1. уроки музыки (пения);
    2. затрудняюсь сказать;
    3. занятия в мастерских, ручной труд.
15. Мне определенно не везет в жизни:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
16. Когда я учился в 7-10 классах, я участвовал в спортивной жизни школы:
    1. очень редко;
    2. от случая к случаю;
    3. довольно часто.
17. Я поддерживаю дома порядок и всегда знаю, что где лежит:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
18. «Усталый» так относится к «работе», как «гордый» к:
    1. улыбка;
    2. успех;
    3. счастливый.
19. Я веду себя так, как принято в кругу людей, среди которых я нахожусь:
    1. да;
    2. когда как;
    3. нет.
20. В своей жизни я, как правило, достигаю тех целей, которые ставлю перед собой:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
21. Иногда я с удовольствием слушаю неприличные анекдоты:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
22. Если бы мне пришлось выбирать, я предпочел бы быть:
    1. лесничим;
    2. трудно выбрать;
    3. учителем старших классов.
23. Мне хотелось бы ходить в кино, на разные представления и в другие места, где можно развлечься:
    1. чаще одного раза в неделю (чаще, чем большинство людей);
    2. примерно раз в неделю (как большинство);
    3. реже одного раза в неделю (реже, чем большинство).
24. Я хорошо ориентируюсь в незнакомой местности: легко могу сказать, где север, юг, восток или запад:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
25. Я не обижаюсь, когда люди надо мной подшучивают:
    1. да;
    2. когда как;
    3. нет.
26. Мне бы хотелось работать в отдельной комнате, а не вместе с коллегами:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
27. Во многих отношениях я считаю себя вполне зрелым человеком:
    1. это верно;
    2. не уверен;
    3. это неверно.
28. Какое из данных слов не подходит к двум остальным:
    1. свеча;
    2. луна;
    3. лампа.
29. Обычно люди неправильно понимают мои поступки:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
30. Мои друзья:
    1. меня не подводили;
    2. изредка;
    3. довольно часто.
31. Обычно я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
32. Если бы я сделал полезное изобретение, я предпочел бы:
    1. дальше работать над ним в лаборатории;
    2. трудно выбрать;
    3. позаботиться о его практическом использовании.
33. У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
34. Мне больше нравится читать:
    1. реалистические описания острых военных или политических конфликтов;
    2. не знаю, что выбрать;
    3. роман, возбуждающий воображения и чувства.
35. Моей семье не нравится специальность, которую я выбрал:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
36. Мне легче решить трудный вопрос или проблему:
    1. если я обсуждаю их с другими;
    2. верно нечто среднее;
    3. если обдумываю их в одиночестве.
37. Выполняя какую-либо работу, я не успокаиваюсь, пока не будут учтены даже самые незначительные детали
    1. верно;
    2. среднее;
    3. неверно.
38. «Удивление» относится к «необычный», как «страх» к:
    1. храбрый;
    2. беспокойный;
    3. ужасный.
39. Меня всегда возмущает, когда кому-либо ловко удается избежать заслуженного наказания:
    1. да;
    2. по-разному;
    3. нет.
40. Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя не знаю, почему:
    1. верно;
    2. не уверен;
    3. неверно.
41. В жизни не было случая, чтобы я нарушил обещание:
    1. да;
    2. не знаю;
    3. нет.
42. Если бы я работал в хозяйственной сфере, мне было бы интересно:
    1. беседовать с заказчиками, клиентами;
    2. нечто среднее;
    3. вести отчеты и другую документацию.
43. Я считаю, что:
    1. нужно жить по принципу: «Делу время, потехе час»;
    2. нечто среднее между «а» и «в»;
    3. жить нужно весело, не особенно заботясь о завтрашнем дне.
44. Мне было бы интересно полностью поменять сферу деятельности:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
45. Я считаю, что моя семейная жизнь не хуже, чем у большинства моих знакомых:
    1. да;
    2. трудно сказать;
    3. нет.
46. Мне неприятно, если люди считают, что я слишком невыдержан и пренебрегаю правилами приличия:
    1. очень;
    2. немного;
    3. совсем не беспокоит.
47. Бывают периоды, когда трудно удержаться от чувства жалости к самому себе:
    1. часто;
    2. иногда;
    3. никогда.
48. Какая из следующих дробей не подходит к двум остальным:
    1. 3/7;
    2. 3/9;
    3. 3/11.
49. Я уверен, что обо мне говорят за моей спиной:
    1. да;
    2. не знаю;
    3. нет.
50. Когда люди ведут себя неблагоразумно и безрассудно:
    1. я отношусь к этому спокойно;
    2. нечто среднее;
    3. испытываю к ним чувство презрения.
51. Иногда мне очень хочется выругаться:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
52. При одинаковой зарплате я предпочел бы быть:
    1. адвокатом;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. штурманом или летчиком.
53. Мне доставляет удовольствие совершать рискованные поступки только для забавы:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
54. Я люблю музыку:
    1. легкую, живую;
    2. нечто среднее;
    3. эмоционально насыщенную, сентиментальную.
55. Самое трудное для меня – это справиться с собой:
    1. верно;
    2. не уверен;
    3. неверно.
56. Я предпочитаю планировать свои дела сам, без постороннего вмешательства и чужих советов:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
57. Иногда чувство зависти влияет на мои поступки:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
58. «Размер» так относится к «сумма», как «нечестный» к:
    1. тюрьма;
    2. грешный;
    3. укравший.
59. Родители и члены семьи часто придираются ко мне:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
60. Когда я слушаю музыку, а рядом громко разговаривают:
    1. это мне не мешает, я могу сосредоточиться;
    2. верно нечто среднее;
    3. это портит мне удовольствие и злит меня.
61. Временами мне приходят в голову такие нехорошие мысли, что о них лучше не рассказывать:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
62. Мне кажется, интереснее быть:
    1. художником;
    2. не знаю, что выбрать;
    3. директором театра или киностудии.
63. Я предпочел бы одеваться скорее скромно, так, как все, чем броско и оригинально:
    1. согласен;
    2. не уверен;
    3. не согласен.
64. Не всегда можно осуществить что-либо постепенными, умеренными методами, иногда необходимо приложить силу:
    1. согласен;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
65. Я любил школу:
    1. да;
    2. трудно сказать;
    3. нет.
66. Я лучше усваиваю материал:
    1. читая хорошо написанную книгу;
    2. верно нечто среднее;
    3. участвуя в коллективном обсуждении.
67. Я предпочитаю действовать по-своему, вместо того чтобы придерживаться общепринятых правил:
    1. согласен;
    2. не уверен;
    3. не согласен.
68. АВ так относится к ГВ, как СР к :
    1. ПО;
    2. ОП;
    3. ТУ.
69. Обычно я удовлетворен своей судьбой:
    1. да;
    2. не знаю;
    3. нет.
70. Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я иногда чувствую себя не в состоянии это сделать:
    1. согласен;
    2. нечто среднее;
    3. не согласен.
71. Не все мои знакомые мне нравятся:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
72. Если бы меня попросили организовать сбор денег на подарок кому-нибудь или участвовать в организации юбилейного торжества:
    1. я согласился бы;
    2. не знаю, что сделал бы;
    3. сказал бы, что, к сожалению, очень занят.
73. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка:
    1. согласен;
    2. не уверен;
    3. не согласен.
74. Меня больше привлекает красота стиха, чем красота и совершенство оружия:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
75. У меня больше причин чего-либо опасаться, чем у моих знакомых:
    1. да;
    2. трудно сказать;
    3. нет.
76. Работая над чем-то, я предпочел бы делать это:
    1. в коллективе;
    2. не знаю, что выбрать;
    3. самостоятельно.
77. Прежде чем высказать свое мнение, я предпочитаю подождать, пока буду полностью уверен в своей правоте:
    1. всегда;
    2. обычно;
    3. только если это практически возможно.
78. «Лучший» так относится к «наихудший», как «медленный» к:
    1. скорый;
    2. наилучший;
    3. быстрейший.
79. Я совершаю много поступков, о которых потом жалею:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
80. Обычно я могу сосредоточенно работать, не обращая внимания на то, что люди вокруг меня шумят:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
81. Я никогда не откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня:
    1. да;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. нет.
82. У меня было:
    1. очень мало выборных должностей;
    2. несколько;
    3. много выборных должностей.
83. Я провожу много свободного времени, беседуя с друзьями о тех приятных событиях, которые мы вместе переживали когда-то:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
84. На улице я остановлюсь, чтобы посмотреть скорее на работу художника, чем на уличную ссору или дорожное происшествие:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
85. Иногда мне очень хотелось уйти из дома:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
86. Я предпочел бы жить тихо, как мне нравится, нежели быть предметом восхищения благодаря своим друзьям:
    1. да;
    2. верно нечто среднее;
    3. нет.
87. Разговаривая, я склонен:
    1. высказывать свои мысли сразу, как только они приходят в голову;
    2. верно нечто среднее;
    3. прежде хорошенько собраться с мыслями.
88. Какое из следующих сочетаний знаков должно продолжить этот ряд Х0000ХХ000ХХХ:
    1. 0ХХХ;
    2. 00ХХ;
    3. Х000.
89. Мне безразлично, что обо мне думают другие:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
90. У меня бывают такие волнующие сны, что я просыпаюсь:
    1. часто;
    2. изредка;
    3. практически никогда.
91. Я каждый день прочитываю всю газету:
    1. да;
    2. трудно сказать;
    3. нет.
92. К дню рождения, к праздникам:
    1. я люблю делать подарки;
    2. затрудняюсь ответить;
    3. считаю, что покупка подарков – несколько неприятная обязанность.
93. Очень не люблю бывать там, где не с кем поговорить:
    1. верно;
    2. не уверен;
    3. неверно.
94. В школе я предпочитал:
    1. русский язык;
    2. трудно сказать;
    3. математику.
95. Кое-кто затаил злобу против меня:
    1. да;
    2. не знаю;
    3. нет.
96. Я охотно участвую в общественной жизни, в работе разных комиссий и т.д.:
    1. да;
    2. нечто среднее;
    3. нет.
97. Я твердо убежден, что начальник может быть не всегда прав, но всегда имеет возможность настоять на своем:
    1. да;
    2. не уверен;
    3. нет.
98. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным:
    1. какой-либо;
    2. несколько;
    3. большая часть.
99. В веселой компании мне бывает неудобно дурачиться вместе с другими:
    1. да;
    2. по-разному;
    3. нет.
100. Если я совершил какой-то промах в обществе, то довольно быстро забываю о нем:
     1. да;
     2. нечто среднее;
     3. нет.

#### Обработка и интерпретация результатов теста

Ответы опрашиваемого надо сравнить с ключом.

* В случае совпадения буквы, указанной в ключе, и буквы ответа, который выбрал опрашиваемый, за данный ответ начисляется 2 балла.
* За промежуточный ответ «b» всегда начисляется 1 балл.
* В случае несовпадения буквы ответа и буквы ключа начисляется 0 баллов.

Обработка по фактору В (логическое мышление) несколько другая.

* В случае совпадения буквы ответа с буквой ключа присваивается 2 балла,
* В случае несовпадения – 0 баллов.

#### Ключ к тесту

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **I** | 1c | 11a | 21c | 31c | 41a | 51c | 61c | 71c | 81a | 91a | **Л** |
| **II** | 2a | 12c | 22c | 32c | 42a | 52a | 62c | 72a | 82c | 92a | **А** |
| **III** | 3a | 13a | 23a | 33c | 43c | 53a | 63c | 73c | 83a | 93c | **Д** |
| **IV** | 4c | 14a | 24c | 34c | 44a | 54c | 64a | 74a | 84a | 94a | **К** |
| **V** | 5a | 15a | 25c | 35a | 45c | 55a | 65c | 75c | 85a | 95a | **П** |
| **VI** | 6c | 16a | 26a | 36c | 46a | 56a | 66c | 76c | 86a | 96c | **М** |
| **VII** | 7c | 17a | 27a | 37a | 47c | 57c | 67c | 77a | 87c | 97a | **Н** |
| **VIII** | 8b | 18b | 28b | 38c | 48b | 58c | 68b | 78c | 88b | 98a | **В** |
| **IX** | 9c | 19c | 29a | 39c | 49a | 59a | 69c | 79a | 89a | 99c | **П** |
| **X** | 10c | 20a | 30a | 40c | 50a | 60a | 70c | 80a | 90c | 100a | **С** |

Полученные таким образом баллы суммируются по каждому фактору.

По факторам А, В, С, Д, К, М, Н, Л максимальное число баллов 20.

По фактору П – 40 баллов (сложить 5 и 9 строки).

Количество баллов от 16 до 20 (по факторам А, В, С, Д, К, М, Н) является высокой оценкой по данному фактору, значит, соответствующее качество личности явно выражено (например, общительность по фактору А).

Количество баллов 13, 14, 15 говорит об определенном преобладании качества, соответствующего высокой оценке (например, общительности над замкнутостью).

Количество баллов 5, 6, 7 свидетельствует о преобладании качества, соответствующего низкой оценке (например, замкнутости над общительностью).

Количество баллов 8-12 означает примерное равновесие между двумя противоположными личностными качествами (например, в меру открыт, в меру замкнут).

Если опрашиваемый набрал 12 и более баллов по шкале Л, то результаты опроса необходимо признать недостоверными.

Если опрашиваемый набрал более 20 (из 40) баллов по шкале П (склонность к асоциальному поведению), то это свидетельствует об определенных личностных проблемах в какой-либо сфере жизни: в семье, в отношениях с друзьями, на работе, в отношениях с окружающими). В этом случае необходимо провести дополнительное собеседование, чтобы выявить, насколько серьезны возникшие проблемы.

#### Фактор А

* Высокая оценка +А – открытый, легкий, общительный.
* Низкая оценка –А – необщительный, замкнутый.

#### Фактор В

* Высокая оценка +В – с развитым логическим мышлением, сообразительный.
* Низкая оценка –В – невнимательный или со слаборазвитым логическим мышлением.

#### Фактор С

* Высокая оценка +С – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный.
* Низкая оценка –С – эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам.

#### Фактор Д

* Высокая оценка +Д – жизнерадостный, беспечный, веселый.
* Низкая оценка –Д – трезвый, молчаливый, серьезный.

#### Фактор К

* Высокая оценка +К – чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением.
* Низкая оценка –К – полагающийся на себя, реалистичный, рациональный.

#### Фактор М

* Высокая оценка +М – предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя.
* Низкая оценка –М – зависимый от группы, компанейский, следует за общественным мнением.

#### Фактор Н

* Высокая оценка +Н – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам.
* Низкая оценка –Н – импульсивный, неорганизованный.

Кроме того, данный опросник позволяет выявить склонность к асоциальному поведению (фактор П), что может характеризоваться пренебрежением к принятым общественным нормам, моральным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям.

Включена в опросник и шкала правдивости (фактор Л), которая позволяет судить о достоверности полученных результатов.

#### Уровневая оценка факторов (в баллах):

* 16-20 – максимальный уровень;
* 13-15 – преобладающая выраженность факторов;
* 8-12 – средний уровень;
* 5-7 – низкий уровень.

**Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов)**

**Инструкция**: Уважаемый студент! Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут расцениваться, как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе ваше мнение под одной из градаций: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «почти всегда», «всегда или да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя». Если в процессе работы у вас возникнут вопросы, то экспериментатор должен дать разъяснения, но так, чтобы испытуемый не оказался сориентированным этим разъяснением на тот или иной ответ.

Единая метрическая шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом, получить общую характеристику эмпатии и оценки по отдельным шкалам.

**Опросник**

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Взрослых детей раздражает забота родителей.

3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.

4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.

9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.

14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.

16. Родители относятся к своим детям справедливо.

17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

**Обработка и интерпретация результатов**

**Ключ-дешифратор**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***Шкала*** | | | |
| № | Название | | № утверждения |
| 1 | Эмпатия с родителями | | 10, 13, 16 |
| 2 | Эмпатия с животными | | 19, 22, 25 |
| 3 | Эмпатия со стариками | | 2, 5, 3 |
| 4 | Эмпатия с детьми | | 26, 29, 32 |
| 5 | Эмпатия с героями художественных произведений | | 9, 12, 15 |
| 6 | Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми | | 21, 24, 27 |
| ***Уровень эмпатии*** | | | |
| Уровень | | Количество баллов по шкалам | Количество баллов |
| Очень высокий | | 15 | 82-90 |
| Высокий | | 13-14 | 63-81 |
| Средний | | 5-12 | 37-62 |
| Низкий | | 2-4 | 12-36 |
| Очень низкий | | 0-1 | 5-11 |

Обработка и интерпретация результатов проводится в соответствии с ключами, т. е. порядковыми номерами утверждений, включенных в опросник: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15. 16,19,21, 22, 24, 25,26, 27, 29, 32. Все баллы, полученные по этим ключам, суммируются и соотносятся со шкалой эмпатийных тенденций:

Кроме этого, обрабатываются ключи, отражающие шкалу «Степень откровенности». Если испытуемый на некоторые ключи: 3,9,11,13, 28, 36 - ответил «не знаю», а также не пометил пункты: 11,13,15,27 - ответами «да, всегда», это говорит об отсутствии откровенности. Если по всем перечисленным утверждениям испытуемый дал не более трех искаженных ответов, результатам тестирования можно доверять, при четырех - уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти можно считать, что работа выполнена напрасно.

**Характеристика уровней:**

Самый высокий уровень эмпатийности характеризуется сильным чувством сопереживания. Такие люди в общении, как барометр, тонко реагируют на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Им трудно от того, что окружающие используют их в качестве громоотвода, обрушивая на них свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуют себя в присутствии «тяжелых» людей. *Взрослые и дети охотно доверяют им свои тайны и идут за советом*. Нередко испытывают комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты: не только словом, но даже взглядом боятся задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает их. В то же время сами очень ранимы. Могут страдать при виде покалеченного животного. Большая впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни они бывают близки к невротическим срывам.

Высокий уровень эмпатийности характеризуется высокой чувствительностью к проблемам окружающих, великодушием, склонностью многое им прощать. Представители этого уровня эмпатийности эмоционально отзывчивы, быстро устанавливают контакты и находят общий язык с другими людьми. Окружающие ценят их задушевность. Они стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах они не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести их из равновесия.

Нормальный (средний) уровень эмпатийности присущ подавляющему числу людей. Окружающие не могут назвать их «толстокожими», но в то же время они не относятся к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверены, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поступки которых для них иногда становятся неожиданными. У них нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Низкий уровень эмпатийности характеризуется затруднениями в установлении контактов с людьми. Представители этого уровня неуютно чувствуют себя шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишенными смысла. Отдают предпочтение единенным занятиям, конкретным делам, а не работе с людьми. Они сторонники точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у них мало друзей, а тех, кто есть, ценят больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят им тем же. Бывает, когда они чувствуют свою отчужденность, окружающие не слишком жалуют их своим вниманием. Но это поправимо, если они станут более открытыми и будут пристальнее всматриваться в поведение близких и принимать их потребности как свои.

Очень низкий уровень эмпатийности характеризуется ее неразвитостью. Представители этого уровня эмпатийности затрудняются первыми начать разговор, держатся особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше их. В межличностных отношениях нередко оказываются в неловком положении. Во многом не находят взаимопонимания с окружающими. Любят острые ощущения, спортивные состязания предпочитают искусству. В деятельности слишком центрированы (направлены) на себя. Они могут быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядят в лучшем свете. С иронией относятся к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносят критику в свой адрес, хотя могут на нее бурно не реагировать. Им необходима гимнастика чувств.

**Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова)**

Опросник состоит из 30 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале. Пункты группируются в три шкалы, не имеющие общих пунктов:

Системная рефлексия - связанна с самодистанцированием и взглядом на себя со стороны, позволяющая охватить одновременно полюс субъекта и полюс объекта.

Интроспекция - самокопание, связанна с сосредоточенностью на собственном состоянии, собственных переживаниях.

Квазирефлексия - направленна на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации и связанная с отрывом от актуальной ситуации бытия в мире.

Инструкция: Пожалуйста, оцените предложенные утверждения, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Нет | Скорее нет, чем да | Скорее да, чем нет | Да |
| 1 Я обычно задумываюсь о причинах того, что со мной происходит |  |  |  |  |
| 2 Иногда внимание к собственным переживаниям отвлекает меня от дел. |  |  |  |  |
| 3 Я люблю мечтать о том, чего в моей жизни нет. |  |  |  |  |
| 4 Анализируя собственные действия, я узнаю о себе что-то новое. |  |  |  |  |
| 5 Я склонен долго переживать по поводу происходящего. |  |  |  |  |
| 6 Я могу замечтаться и забыть обо всем. |  |  |  |  |
| 7 Изучение других людей помогает мне лучше понимать самого себя. |  |  |  |  |
| 8 Когда у меня что-то идет не так, мне трудно от этого отвлечься. |  |  |  |  |
| 9 Я люблю пофантазировать. |  |  |  |  |
| 10 Часто полезно остановиться, чтобы лучше понять ситуацию в целом. |  |  |  |  |
| 11 Мне бывает трудно перейти от размышлений к действию. |  |  |  |  |
| 12 Мне интересно представлять себя в разных ситуациях. |  |  |  |  |
| 13 В случае конфликта полезно попытаться увидеть ситуацию глазами оппонента. |  |  |  |  |
| 14 Приступая к каком у-либо делу, я долго беспокоюсь о том, что получится в результате. |  |  |  |  |
| 15 Я люблю представлять в своем воображении случайные встречи. |  |  |  |  |
| 16 Самопознание помогает понимать других людей. |  |  |  |  |
| 17 Когда я замечаю, что тревожусь о чем-то, я начинаю переживать еще сильнее. |  |  |  |  |
| 18 Занимаясь чем-то, я нередко мысленно переношусь совсем в другое место. |  |  |  |  |
| 19 Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает. |  |  |  |  |
| 20 Нередко я не могу отделаться от мыслей о моих текущих проблемах. |  |  |  |  |
| 21 Мне нравится мысленно путешествовать по местам, где я еще не был. |  |  |  |  |
| 22 Больше всего я узнаю о себе, когда я анализирую то, что я сделал или делаю. |  |  |  |  |
| 23 Порой я настолько сильно переживаю свои ошибки, что не в состоянии ничего сделать, чтобы их исправить. |  |  |  |  |
| 24 Я часто фантазирую о том, как моя жизнь могла бы сложиться иначе. |  |  |  |  |
| 25 Расхождение взглядов других людей с моими служит для меня источником ценной информации. |  |  |  |  |
| 26 Я постоянно думаю о своих неудачах. |  |  |  |  |
| 27 Мне легко увлечься посторонними мыслями. |  |  |  |  |
| 28 Я обращаю внимание на то, как я реагирую на людей и события. |  |  |  |  |
| 29 Когда в моей жизни происходит что-то необычное, я вижу в этом повод задуматься. |  |  |  |  |
| 30 Во многих ситуациях бывает полезно сначала разобраться в собственных желаниях и чувствах. |  |  |  |  |

Ключи к тесту опросника типа рефлексии Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осина, А.Ж. Салихова

Значение шкалы равно сумме баллов пунктов, в неё входящих:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шкала | Пункты | M (среднее) | σ (стандартное отклонение) |
| Системная рефлексия | 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30 | 39,58 | 5,15 |
| Интроспекция | 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 | 25,11 | 5,68 |
| Квазирефлексия | 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 | 27,39 | 5,69 |

Опросник состоит из 30 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале: «Нет» - 1 балл; «Скорее нет, чем да» - 2 балла; «Скорее да, чем нет» - 3 балла; «Да» - 4 балла. Пункты сгруппированы в три шкалы, не имеющие общих пунктов: «Системная рефлексия», «Интроспекция», «Квазирефлексия».

**Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)**

*Инструкция:* Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

*1.Кто-либо говорит Вам: "Мне кажется, что Вы замечательный человек". Вы обычно в подобных ситуациях:*

а) Говорите: "Нет, что Вы! Я таким не являюсь".

б) Говорите с улыбкой: "Спасибо, я действительно человек выдающийся".

в) Говорите: "Спасибо".

г) Ничего не говорите и при этом краснеете.

д) Говорите: "Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону".

*2.Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:*

а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: "Нормально!"

б) Говорите: "Это было отлично, но я видел результаты получше".

в) Ничего не говорите.

г) Говорите: "Я могу сделать гораздо лучше".

д) Говорите: "Это действительно замечательно!"

*3.Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: "Мне это не нравится!" Обычно в таких случаях Вы:*

а) Говорите: "Вы - болван!"

б) Говорите: "Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки".

в) Говорите: "Вы правы", хотя на самом деле не согласны с этим.

г) Говорите: "Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете".

д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

*4.Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: "Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам". Обычно Вы в ответ:*

а) Говорите: "Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!"

б) Говорите: "Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа".

в) Говорите: "Если кто-либо растяпа, то это Вы".

г) Говорите: "У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то".

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

*5.Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:*

а) Говорите: "Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать".

б) Говорите: "Я все думал, когда же Вы придете".

в) Говорите: "Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас".

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Говорите: "Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!"

*6.Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Никого ни о чем не просите.

б) Говорите: "Вы должны сделать это для меня".

в) Говорите: "Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?", после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Говорите: "Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня".

*7.Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:*

а) Говорите: "Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?"

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

в) Говорите: "У Вас какая-то неприятность?"

г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

д) Смеясь, говорите: "Вы просто как большой ребенок!"

*8.Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: "Вы выглядите расстроенным". Обычно в таких ситуациях Вы:*

а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.

б) Говорите: "Это не Ваше дело!"

в) Говорите: "Да, я немного расстроен. Спасибо за участие".

г) Говорите: "Пустяки".

д) Говорите: "Я расстроен, оставьте меня одного".

*9.Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно*:

а) Говорите: "Вы с ума сошли!"

б) Говорите: "Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой".

в) Говорите: "Я не думаю, что это моя вина".

г) Говорите: "Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите".

д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.

*10.Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Говорите: "Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать".

б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.

в) Говорите: "Это глупость; я не собираюсь этого делать".

г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: "Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано".

д) Говорите: "Если Вы этого хотите...", после чего выполняете просьбу.

*11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:*

а) Говорите: "Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей".

б) Говорите: "Нет, это не было столь здорово".

в) Говорите: "Правильно, я действительно это делаю лучше всех".

г) Говорите: "Спасибо".

д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

*12.Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Говорите: "Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне".

б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: "Да, спасибо".

в) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего.

г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

д) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо".

*13.Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: "Извините, но Вы ведете себя слишком шумно". В таких случаях Вы обычно:*

а) Немедленно прекращаете беседу.

б) Говорите: "Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда".

в) Говорите: "Извините, я буду говорить тише", после чего ведется беседа приглушенным голосом.

г) Говорите: "Извините" и прекращаете беседу.

д) Говорите: "Все в порядке" и продолжаете громко разговаривать.

*14.Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: "Некоторые люди ведут себя очень нервно".

б) Говорите: "Становитесь в хвост очереди!"

в) Ничего не говорите этому типу.

г) Говорите громко: "Выйди из очереди, ты, нахал!"

д) Говорите: "Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди".

*15.Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Выкрикиваете: "Вы болван, я ненавижу Вас!"

б) Говорите: "Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете".

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: "Я рассержен. Вы мне не нравитесь".

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

*16.Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

*17.Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:*

а) Говорите: "Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом".

б) Говорите: "Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им".

в) Говорите: "Нет, приобретайте свой!"

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: "Вы с ума сошли!"

*18.Какие-то люде ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:*

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

*19.Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: "Что Вы делаете?" Обычно Вы:*

а) Говорите: "О, это пустяк". Или: "Да ничего особенного".

б) Говорите: "Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?"

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: "Это совсем Вас не касается".

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

*20.Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:*

а) Рассмеявшись, говорите: "Почему Вы не смотрите под ноги?"

б) Говорите: "У Вас все в порядке? Может быть, я что-либо могу для Вас сделать?"

в) Спрашиваете: "Что случилось?"

г) Говорите: "Это все колдобины в тротуаре".

д) Никак не реагируете на это событие.

*21.Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: "С Вами все в порядке?" Обычно Вы:*

а) Говорите: "Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!"

б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

в) Говорите: "Почему Вы не занимаетесь своим делом?"

г) Говорите: "Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне".

д) Говорите: "Пустяки, у меня все будет о'кей".

*22.Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена, но кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Не говорите ничего.

б) Говорите: "Это их ошибка!"

в) Говорите: "Эту ошибку допустил Я".

г) Говорите: "Я не думаю, что это сделал этот человек".

д) Говорите: "Это их горькая доля".

*23.Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:*

а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.

б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.

в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.

г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.

д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

*24.Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:*

а) Говорите: "Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал".

б) Говорите: "Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?"

в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.

г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.

д) Говорите: "Замолчите! Вы меня перебили!"

*25.Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:*

а) Говорите: "Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите.

б) Говорите: "Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще".

в) Говорите: "Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите".

г) Говорите: "Отойдите, оставьте меня в покое".

д) Говорите: "Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом".

*26.Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:*

а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.

б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

д) Ничего не говорите этому человеку.

*27.Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом "Привет!" В таких случаях Вы обычно:*

а) Говорите: "Что Вам угодно?"

б) Не говорите ничего

в) Говорите: "Оставьте меня в покое".

г) Произносите в ответ "Привет!", представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

д) Киваете головой, произносите "Привет!" и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные "снизу" (зависимые) и неправильные "сверху" (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций: - ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12) - ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24) - ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25) - ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27) - ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

**Обработка и анализ результатов:**

Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника - вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику - вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику - вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника - вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой - вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" - вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку - вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников - вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность - вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт - вопросы 19, 27.

КЛЮЧИ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | зависимые | | Компетентные | агрессивные |
| 1 | АГ | | БВ | Д |
| 2 | АВ | | Д | БГ |
| 3 | ВД | | Б | АГ |
| 4 | БД | | Г | АВ |
| 5 | Г | | АБ | ВД |
| 6 | АГ | | ВД | Б |
| 7 | БГ | | АВ | Д |
| 8 | АГ | | В | БД |
| 9 | Д | | БВ | АГ |
| 10 | БД | | Г | АВ |
| 11 | БД | | Г | АВ |
| 12 | БГ | | А | ВД |
| 13 | АГ | | В | БД |
| 14 | АВ | | Д | БГ |
| 15 | ВД | | Б | АГ |
| 16 | БД | | Г | АВ |
| 17 | Г | | АБ | ДВ |
| 18 | АГ | | В | БД |
| 19 | АВ | | Д | БГ |
| 20 | ГД | | БВ | А |
| 21 | Б | | ГД | АВ |
| 22 | А | | ВГ | БД |
| 23 | АВ | | Д | БГ |
| 24 | Г | | АБ | ВД |
| 25 | В | | АД | БГ |
| 26 | ВД | | АБ | Г |
| 27 | БД | | АГ | В |
| Источник: http://www.psy-files.ru/mat/relations/105-test\_kommunikativnykh\_umenijj\_mikhelsona.html | | | |

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ**

**(авторы: В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева)**

*Инструкция*. Прочитайте внимательно каждый вопрос и отметьте в регистрационном бланке тот ответ, который в наибольшей степени характеризует Вас и Ваше поведение. Над вопросами долго не задумывайтесь, так как правильных и неправильных ответов не существует.

**Текст опросника**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Вопросы | Никогда | Редко | Часто | Всегда |
| 1 | Читаете ли Вы художественную литературу? |  |  |  |  |
| 2 | Легко ли Вам признать свою неправоту? |  |  |  |  |
| 3 | Готовы ли Вы отвечать за каждое принятое Вами решение и совершенные поступки? |  |  |  |  |
| 4 | Можно ли сказать, что «творчество – не Ваш конек»? |  |  |  |  |
| 5 | Стараетесь ли Вы во всем находить положительные моменты? |  |  |  |  |
| 6 | Пренебрегаете ли Вы мелочами, если это не влияет на результат? |  |  |  |  |
| 7 | Готовы ли Вы учиться у других? |  |  |  |  |
| 8 | Бывает ли у Вас «дурное предчувствие»? |  |  |  |  |
| 9 | В споре Вы стараетесь не обидеть своего оппонента? |  |  |  |  |
| 10 | Нравится ли Вам работать в одиночку? |  |  |  |  |
| 11 | Стремитесь ли Вы быть надежным человеком в глазах окружающих? |  |  |  |  |
| 12 | Положительно ли Вы оцениваете свои ближайшие перспективы? |  |  |  |  |
| 13 | Бывает ли Вам скучно и Вы не знаете, чем себя занять? |  |  |  |  |
| 14 | Как часто Вы полагаетесь на себя, собственные силы и возможности? |  |  |  |  |
| 15 | Вы легко и безболезненно переносите критику в свой адрес? |  |  |  |  |
| 16 | Кажется ли Вам, что в Вашей жизни гораздо больше трудностей, чем у Ваших знакомых? |  |  |  |  |
| 17 | Бываете ли Вы ленивы? |  |  |  |  |
| 18 | Руководствуетесь ли Вы личными интересами в принятии решений? |  |  |  |  |
| 19 | Следите ли Вы за модой? |  |  |  |  |
| 20 | Вы занимаетесь спортом? |  |  |  |  |
| 21 | Уверенно ли Вы идете в новый день навстречу новым задачам и возможностям? |  |  |  |  |
| 22 | Обходитесь ли Вы без советов и поддержки со стороны? |  |  |  |  |
| 23 | Легко ли Вам справиться с работой, где есть необходимости принимать ответственные решения? |  |  |  |  |
| 24 | Бывает, что Вы осуждаете людей, поведение, слова, внешний вид которых Вам не по нраву? |  |  |  |  |
| 25 | Разделяете ли Вы людей на «хороших» и «плохих»? |  |  |  |  |
| 26 | Вы довольно консервативны и тяжело отказываетесь от привычек? |  |  |  |  |
| 27 | Вы легко соглашаетесь с мнением окружающих? |  |  |  |  |
| 28 | Выслушиваете ли Вы до конца своего собеседника? |  |  |  |  |
| 29 | Нарушаете ли Вы данное слово? |  |  |  |  |
| 30 | Ваши собственные чувства открыты и понятны для Вас? |  |  |  |  |
| 31 | Поступаете ли Вы так, как хотят родители, старшие или авторитетные лица? |  |  |  |  |
| 32 | Изучаете ли Вы инициативно иностранный язык, посещаете кружки? |  |  |  |  |
| 33 | Воплощаете ли Вы в жизнь принятые Вами решения, намеченные планы? |  |  |  |  |
| 34 | Спокойно ли Вы относитесь к представителям сексуальных меньшинств? |  |  |  |  |
| 35 | Подражаете ли Вы кому-либо авторитетному для Вас? |  |  |  |  |
| 36 | Доводите ли Вы до конца начатое дело? |  |  |  |  |
| 37 | Легко ли Вас вывести из себя? |  |  |  |  |
| 38 | Стремитесь ли Вы быть в чем-то непохожим на других, выделиться из толпы? |  |  |  |  |
| 39 | Охотно ли Вы знакомитесь с новыми людьми? |  |  |  |  |
| 40 | Вызывают ли у Вас воспоминания о прошлом приятные эмоции? |  |  |  |  |
| 41 | Обращаете ли Вы внимание на недостатки в окружающем Вас мире, себе и других людях? |  |  |  |  |
| 42 | Соблюдаете ли Вы установленные правила? |  |  |  |  |
| 43 | Можно ли назвать Вашу повседневную жизнь «серыми буднями»? |  |  |  |  |
| 44 | Будете ли Вы отстаивать свою точку во что бы то ни стало? |  |  |  |  |
| 45 | Бывает, что Вы не успеваете сделать все, что обещали? |  |  |  |  |
| 46 | Удается ли Вам не падать духом, когда Вас постигают личные несчастья и неудачи? |  |  |  |  |
| 47 | Чувствуете ли Вы себя творцом своей судьбы? |  |  |  |  |
| 48 | Стараетесь ли Вы пробовать себя в чем-то новом? |  |  |  |  |
| 49 | Присуще ли Вам чувство сострадания, симпатии и любви к окружающим Вас людям? |  |  |  |  |
| 50 | Готовы ли Вы пожертвовать личным временем, чтобы сдержать обещание? |  |  |  |  |

**Шкала оценки вопросов**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Вопрос | Никогда | Редко | Часто | Всегда |
| Прямой | **0** | **1** | **2** | **3** |
| Обратный | **3** | **2** | **1** | **0** |

**Ключ для оценки отдельных параметров**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Параметр | Вопрос | |
| Прямой | Обратный |
| 1 | Ответственность | 1 3, 11, 23, 36, 42, 50 | 6, 17, 29, 45 |
| 2 | Терпимость | 2, 9, 15, 28, 34, 49 | 18, 24, 37, 44 |
| 3 | Саморазвитие | 3 1, 7, 20, 32, 39, 48 | 4, 13, 26, 43 |
| 4 | Позитивное мышление | 5, 12, 21, 30, 40, | 46 8, 16, 25, 41 |
| 5 | Самостоятельность | 10, 14, 22, 33, 38, 47 | 19, 27, 31, 35 |

**Оценка результатов исследования**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Отдельный параметр (баллы) | Личностная зрелость (баллы) |
| Высокий | 21–30 | 101–150 |
| Средний | 11–20 | 51–100 |
| Низкий | 0–10 | 0–50 |

**Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)**

Данная методика предназначена для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

Опросник включает в себя 100 утверждений, расположенных в циклическом порядке, с тем чтобы обеспечить удобство отсчета при помощи трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Методика рассчитана на изучение отдельных личностных факторов у лиц со средним и высшим образованием.

Инструкция к тесту: Вам предлагается ряд вопросов и три варианта ответов на каждый из них (а, б, в). Отвечать нужно следующим образом: сначала прочтите вопрос и варианты ответов на него; выберите один из предложенных вариантов ответа, отражающий ваше мнение, и поставьте соответствующую букву (а, б или в) в клеточке на листе для ответов. Помните следующие правила: не тратьте много времени на обдумывание ответов; давайте тот ответ, который первым приходит в голову; старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным ответам типа «не уверен», «нечто среднее» и т.п. Таких ответов должно быть как можно меньше; ни в коем случае ничего не пропускайте. На каждый вопрос необходимо дать ответ; отвечайте как можно более искренне. Не надо стараться произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности. А теперь, пожалуйста, приступайте к работе. Свои ответы в буквенной форме необходимо проставлять либо в опросном листе рядом с номером вопроса, либо в специальном бланке.

Памятка экспериментатору

Обращайте внимание на то, понял ли опрашиваемый инструкцию, готов ли искренне ответить на поставленные вопросы. Помните, что следует ответить на все вопросы. Необходимо подчеркнуть, что нежелательно часто использовать промежуточные ответы и подолгу размышлять над ними. Если опрашиваемых несколько, то они не должны советоваться друг с другом.

Тестовый материал

Я хорошо понял инструкцию и готов искренне ответить на вопросы:

да;

не уверен;

нет

Я предпочел бы снимать дачу:

в оживленном дачном поселке;

нечто среднее;

в уединенном месте, в лесу.

Я предпочитаю несложную классическую музыку современным популярным мелодиям:

верно;

не уверен;

неверно.

По-моему, интереснее быть:

инженером-конструктором;

не знаю;

драматургом.

Я достиг бы в жизни гораздо большего, если бы люди не были настроены против меня:

да;

не знаю;

нет.

Люди были бы счастливее, если бы больше времени проводили в обществе своих друзей:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Строя планы на будущее, я часто рассчитываю на удачу:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

«Лопата» так относится к «копать», как «нож» к:

острый;

резать;

точить.

Почти все родственники хорошо ко мне относятся:

да;

не знаю;

нет.

Иногда какая-нибудь навязчивая мысль не дает мне уснуть:

да, это верно;

не уверен;

нет.

Я никогда ни на кого не сержусь:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

При равной продолжительности рабочего дня и одинаковой зарплате мне было бы интереснее работать:

столяром или поваром;

не знаю, что выбрать;

официантом в хорошем ресторане.

Большинство знакомых считают меня веселым собеседником:

да;

не уверен;

нет.

В школе я предпочитал:

уроки музыки (пения);

затрудняюсь сказать;

занятия в мастерских, ручной труд.

Мне определенно не везет в жизни:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Когда я учился в 7-10 классах, я участвовал в спортивной жизни школы:

очень редко;

от случая к случаю;

довольно часто.

Я поддерживаю дома порядок и всегда знаю, что где лежит:

да;

верно нечто среднее;

нет.

«Усталый» так относится к «работе», как «гордый» к:

улыбка;

успех;

счастливый.

Я веду себя так, как принято в кругу людей, среди которых я нахожусь:

да;

когда как;

нет.

В своей жизни я, как правило, достигаю тех целей, которые ставлю перед собой:

да;

не уверен;

нет.

Иногда я с удовольствием слушаю неприличные анекдоты:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

Если бы мне пришлось выбирать, я предпочел бы быть:

лесничим;

трудно выбрать;

учителем старших классов.

Мне хотелось бы ходить в кино, на разные представления и в другие места, где можно развлечься:

чаще одного раза в неделю (чаще, чем большинство людей);

примерно раз в неделю (как большинство);

реже одного раза в неделю (реже, чем большинство).

Я хорошо ориентируюсь в незнакомой местности: легко могу сказать, где север, юг, восток или запад:

да;

нечто среднее;

нет.

Я не обижаюсь, когда люди надо мной подшучивают:

да;

когда как;

нет.

Мне бы хотелось работать в отдельной комнате, а не вместе с коллегами:

да;

не уверен;

нет.

Во многих отношениях я считаю себя вполне зрелым человеком:

это верно;

не уверен;

это неверно.

Какое из данных слов не подходит к двум остальным:

свеча;

луна;

лампа.

Обычно люди неправильно понимают мои поступки:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Мои друзья:

меня не подводили;

изредка;

довольно часто.

Обычно я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

Если бы я сделал полезное изобретение, я предпочел бы:

дальше работать над ним в лаборатории;

трудно выбрать;

позаботиться о его практическом использовании.

У меня безусловно меньше друзей, чем у большинства людей:

да;

нечто среднее;

нет.

Мне больше нравится читать:

реалистические описания острых военных или политических конфликтов;

не знаю, что выбрать;

роман, возбуждающий воображения и чувства.

Моей семье не нравится специальность, которую я выбрал:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Мне легче решить трудный вопрос или проблему:

если я обсуждаю их с другими;

верно нечто среднее;

если обдумываю их в одиночестве.

Выполняя какую-либо работу, я не успокаиваюсь, пока не будут учтены даже самые незначительные детали

верно;

среднее;

неверно.

«Удивление» относится к «необычный», как «страх» к:

храбрый;

беспокойный;

ужасный.

Меня всегда возмущает, когда кому-либо ловко удается избежать заслуженного наказания:

да;

по-разному;

нет.

Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя не знаю, почему:

верно;

не уверен;

неверно.

В жизни не было случая, чтобы я нарушил обещание:

да;

не знаю;

нет.

Если бы я работал в хозяйственной сфере, мне было бы интересно:

беседовать с заказчиками, клиентами;

нечто среднее;

вести отчеты и другую документацию.

Я считаю, что:

нужно жить по принципу: «Делу время, потехе час»;

нечто среднее между «а» и «в»;

жить нужно весело, не особенно заботясь о завтрашнем дне.

Мне было бы интересно полностью поменять сферу деятельности:

да;

не уверен;

нет.

Я считаю, что моя семейная жизнь не хуже, чем у большинства моих знакомых:

да;

трудно сказать;

нет.

Мне неприятно, если люди считают, что я слишком невыдержан и пренебрегаю правилами приличия:

очень;

немного;

совсем не беспокоит.

Бывают периоды, когда трудно удержаться от чувства жалости к самому себе:

часто;

иногда;

никогда.

Какая из следующих дробей не подходит к двум остальным:

3/7;

3/9;

3/11.

Я уверен, что обо мне говорят за моей спиной:

да;

не знаю;

нет.

Когда люди ведут себя неблагоразумно и безрассудно:

я отношусь к этому спокойно;

нечто среднее;

испытываю к ним чувство презрения.

Иногда мне очень хочется выругаться:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

При одинаковой зарплате я предпочел бы быть:

адвокатом;

затрудняюсь ответить;

штурманом или летчиком.

Мне доставляет удовольствие совершать рискованные поступки только для забавы:

да;

нечто среднее;

нет.

Я люблю музыку:

легкую, живую;

нечто среднее;

эмоционально насыщенную, сентиментальную.

Самое трудное для меня – это справиться с собой:

верно;

не уверен;

неверно.

Я предпочитаю планировать свои дела сам, без постороннего вмешательства и чужих советов:

да;

нечто среднее;

нет.

Иногда чувство зависти влияет на мои поступки:

да;

нечто среднее;

нет.

«Размер» так относится к «сумма», как «нечестный» к:

тюрьма;

грешный;

укравший.

Родители и члены семьи часто придираются ко мне:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Когда я слушаю музыку, а рядом громко разговаривают:

это мне не мешает, я могу сосредоточиться;

верно нечто среднее;

это портит мне удовольствие и злит меня.

Временами мне приходят в голову такие нехорошие мысли, что о них лучше не рассказывать:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

Мне кажется, интереснее быть:

художником;

не знаю, что выбрать;

директором театра или киностудии.

Я предпочел бы одеваться скорее скромно, так, как все, чем броско и оригинально:

согласен;

не уверен;

не согласен.

Не всегда можно осуществить что-либо постепенными, умеренными методами, иногда необходимо приложить силу:

согласен;

нечто среднее;

нет.

Я любил школу:

да;

трудно сказать;

нет.

Я лучше усваиваю материал:

читая хорошо написанную книгу;

верно нечто среднее;

участвуя в коллективном обсуждении.

Я предпочитаю действовать по-своему, вместо того чтобы придерживаться общепринятых правил:

согласен;

не уверен;

не согласен.

АВ так относится к ГВ, как СР к :

ПО;

ОП;

ТУ.

Обычно я удовлетворен своей судьбой:

да;

не знаю;

нет.

Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я иногда чувствую себя не в состоянии это сделать:

согласен;

нечто среднее;

не согласен.

Не все мои знакомые мне нравятся:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

Если бы меня попросили организовать сбор денег на подарок кому-нибудь или участвовать в организации юбилейного торжества:

я согласился бы;

не знаю, что сделал бы;

сказал бы, что, к сожалению, очень занят.

Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка:

согласен;

не уверен;

не согласен.

Меня больше привлекает красота стиха, чем красота и совершенство оружия:

да;

не уверен;

нет.

У меня больше причин чего-либо опасаться, чем у моих знакомых:

да;

трудно сказать;

нет.

Работая над чем-то, я предпочел бы делать это:

в коллективе;

не знаю, что выбрать;

самостоятельно.

Прежде чем высказать свое мнение, я предпочитаю подождать, пока буду полностью уверен в своей правоте:

всегда;

обычно;

только если это практически возможно.

«Лучший» так относится к «наихудший», как «медленный» к:

скорый;

наилучший;

быстрейший.

Я совершаю много поступков, о которых потом жалею:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

Обычно я могу сосредоточенно работать, не обращая внимания на то, что люди вокруг меня шумят:

да;

нечто среднее;

нет.

Я никогда не откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня:

да;

затрудняюсь ответить;

нет.

У меня было:

очень мало выборных должностей;

несколько;

много выборных должностей.

Я провожу много свободного времени, беседуя с друзьями о тех приятных событиях, которые мы вместе переживали когда-то:

да;

нечто среднее;

нет.

На улице я остановлюсь, чтобы посмотреть скорее на работу художника, чем на уличную ссору или дорожное происшествие:

да;

не уверен;

нет.

Иногда мне очень хотелось уйти из дома:

да;

не уверен;

нет.

Я предпочел бы жить тихо, как мне нравится, нежели быть предметом восхищения благодаря своим друзьям:

да;

верно нечто среднее;

нет.

Разговаривая, я склонен:

высказывать свои мысли сразу, как только они приходят в голову;

верно нечто среднее;

прежде хорошенько собраться с мыслями.

Какое из следующих сочетаний знаков должно продолжить этот ряд Х0000ХХ000ХХХ:

0ХХХ;

00ХХ;

Х000.

Мне безразлично, что обо мне думают другие:

да;

нечто среднее;

нет.

У меня бывают такие волнующие сны, что я просыпаюсь:

часто;

изредка;

практически никогда.

Я каждый день прочитываю всю газету:

да;

трудно сказать;

нет.

К дню рождения, к праздникам:

я люблю делать подарки;

затрудняюсь ответить;

считаю, что покупка подарков – несколько неприятная обязанность.

Очень не люблю бывать там, где не с кем поговорить:

верно;

не уверен;

неверно.

В школе я предпочитал:

русский язык;

трудно сказать;

математику.

Кое-кто затаил злобу против меня:

да;

не знаю;

нет.

Я охотно участвую в общественной жизни, в работе разных комиссий и т.д.:

да;

нечто среднее;

нет.

Я твердо убежден, что начальник может быть не всегда прав, но всегда имеет возможность настоять на своем:

да;

не уверен;

нет.

Какое из следующих слов не подходит к двум остальным:

какой-либо;

несколько;

большая часть.

В веселой компании мне бывает неудобно дурачиться вместе с другими:

да;

по-разному;

нет.

Если я совершил какой-то промах в обществе, то довольно быстро забываю о нем:

да;

нечто среднее;

нет.

Обработка и интерпретация результатов теста

Ответы опрашиваемого надо сравнить с ключом.

В случае совпадения буквы, указанной в ключе, и буквы ответа, который выбрал опрашиваемый, за данный ответ начисляется 2 балла.

За промежуточный ответ «b» всегда начисляется 1 балл.

В случае несовпадения буквы ответа и буквы ключа начисляется 0 баллов.

Обработка по фактору В (логическое мышление) несколько другая.

В случае совпадения буквы ответа с буквой ключа присваивается 2 балла,

В случае несовпадения – 0 баллов.

Ключ к тесту

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| I | 1c | 11a | 21c | 31c | 41a | 51c | 61c | 71c | 81a | 91a | Л |
| II | 2a | 12c | 22c | 32c | 42a | 52a | 62c | 72a | 82c | 92a | А |
| III | 3a | 13a | 23a | 33c | 43c | 53a | 63c | 73c | 83a | 93c | Д |
| IV | 4c | 14a | 24c | 34c | 44a | 54c | 64a | 74a | 84a | 94a | К |
| V | 5a | 15a | 25c | 35a | 45c | 55a | 65c | 75c | 85a | 95a | П |
| VI | 6c | 16a | 26a | 36c | 46a | 56a | 66c | 76c | 86a | 96c | М |
| VII | 7c | 17a | 27a | 37a | 47c | 57c | 67c | 77a | 87c | 97a | Н |
| VIII | 8b | 18b | 28b | 38c | 48b | 58c | 68b | 78c | 88b | 98a | В |
| IX | 9c | 19c | 29a | 39c | 49a | 59a | 69c | 79a | 89a | 99c | П |
| X | 10c | 20a | 30a | 40c | 50a | 60a | 70c | 80a | 90c | 100a | С |

Полученные таким образом баллы суммируются по каждому фактору.

По факторам А, В, С, Д, К, М, Н, Л максимальное число баллов 20.

По фактору П – 40 баллов (сложить 5 и 9 строки).

Количество баллов от 16 до 20 (по факторам А, В, С, Д, К, М, Н) является высокой оценкой по данному фактору, значит, соответствующее качество личности явно выражено (например, общительность по фактору А).

Количество баллов 13, 14, 15 говорит об определенном преобладании качества, соответствующего высокой оценке (например, общительности над замкнутостью).

Количество баллов 5, 6, 7 свидетельствует о преобладании качества, соответствующего низкой оценке (например, замкнутости над общительностью).

Количество баллов 8-12 означает примерное равновесие между двумя противоположными личностными качествами (например, в меру открыт, в меру замкнут).

Если опрашиваемый набрал 12 и более баллов по шкале Л, то результаты опроса необходимо признать недостоверными.

Если опрашиваемый набрал более 20 (из 40) баллов по шкале П (склонность к асоциальному поведению), то это свидетельствует об определенных личностных проблемах в какой-либо сфере жизни: в семье, в отношениях с друзьями, на работе, в отношениях с окружающими). В этом случае необходимо провести дополнительное собеседование, чтобы выявить, насколько серьезны возникшие проблемы.

Фактор А

Высокая оценка +А – открытый, легкий, общительный.

Низкая оценка –А – необщительный, замкнутый.

Фактор В

Высокая оценка +В – с развитым логическим мышлением, сообразительный.

Низкая оценка –В – невнимательный или со слаборазвитым логическим мышлением.

Фактор С

Высокая оценка +С – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный.

Низкая оценка –С – эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам.

Фактор Д

Высокая оценка +Д – жизнерадостный, беспечный, веселый.

Низкая оценка –Д – трезвый, молчаливый, серьезный.

Фактор К

Высокая оценка +К – чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением.

Низкая оценка –К – полагающийся на себя, реалистичный, рациональный.

Фактор М

Высокая оценка +М – предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя.

Низкая оценка –М – зависимый от группы, компанейский, следует за общественным мнением.

Фактор Н

Высокая оценка +Н – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам.

Низкая оценка –Н – импульсивный, неорганизованный.

Кроме того, данный опросник позволяет выявить склонность к асоциальному поведению (фактор П), что может характеризоваться пренебрежением к принятым общественным нормам, моральным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям.

Включена в опросник и шкала правдивости (фактор Л), которая позволяет судить о достоверности полученных результатов.

Уровневая оценка факторов (в баллах):

16-20 – максимальный уровень;

13-15 – преобладающая выраженность факторов;

8-12 – средний уровень;

5-7 – низкий уровень.

**КОМПЛЕКС ПСИХОГИМНАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ:**

Психогимнастические упражнения позволяют студентам 3 курса экспериментальной группы лучше узнать друг друга, снять эмоциональное напряжение и установить необходимый для совместной работы уровень доверия. Упражнения, должны соответствовать психологическому и физическому состоянию участников. После каждого упражнения следует обсуждение. Примеры взяты из материалов книги «Психогимнастика в тренинге».

*Коммуникативно-эмпатийный компонент. 3,2*

*упражнение «Любящий взгляд»*

Один из студентов выходит за дверь. Его задача — определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом. Педагог или психолог в его отсутствие выбирает для этой цели двух-трех студентов. Затем выбирается другой отгадывающий. Количество смотрящих «любящим» взглядом увеличивается.

*Упражнение «Эпитеты»*

Каждому участнику дают одну из фотографий «эмоционального состояния» человека.

*Задание*: внимательно рассмотрите фотографии и охарактеризуйте их. Причем это должна быть характеристика не каких-то отдельных частей лица, а личности в целом. Подберите не менее семи эпитетов, раскрывающих характер человека и его эмоциональное состояние. Например: этот человек спокойный, уживчивый, слабый, бесхитростный, дружелюбный, покладистый, простой, веселый, радостный, беззаботный.

*Материал:* набор фотографий с изображением людей, испытывающих различные эмоциональные состояния.

*Упражнение «Отражение чувств»*

Все участники разбиваются на пары. Первый член пары произносит эмоционально окрашенную фразу. Второй участник сначала излагает своими словами содержание того, что услышал, а затем пытается определить чувство, которое испытывал его партнер в момент произнесения фразы. Партнер оценивает точность обоих отражений. Затем участники меняются ролями.

*Упражнение «Вчувствование»*

Участникам группы предлагается объединиться в группы по три человека и распределить между собой роли: 1) говорящего, 2) слушающего, 3) чувствующего.

*Задание для говорящего*: вспомнить и рассказать ситуацию, в которой были пережиты сильные чувства. Это может быть эпизод, насыщенный как позитивными, так и негативными переживаниями. Постарайтесь не оценивать свои чувства, не осуждать, не критиковать их.

*Задание для слушающего:* передать смысл услышанного без интерпретаций и оценок.

*Задание для чувствующего:* вчувствоваться в переживания говорящего, понять и описать те чувства, о которых он услышал и которые переживает говорящий здесь и сейчас.

Говорящий может уточнить смысл услышанного и выраженных при этом чувств. Затем обсуждаются переживания участников группы, как во время произнесения фраз, так и во время их восприятия.

*Упражнение «Телефонный разговор»*

Упражнение выполняется в парах. Партнеры располагаются спиной друг к другу и имитируют телефонный разговор, в ходе которого по манере говорить, по интонации голоса партнера они должны определить его эмоциональное состояние. Затем обсуждаются результаты выполнения задания.

*Упражнение «Сыщик»*

Ведущий просит участников представить себя в роли сыщиков. Каждый намечает себе объект слежки (одного из членов группы), стараясь, чтобы тот об этом не догадался. Необходимо выяснить, каково настроение объекта, его эмоциональное состояние. Упражнение выполняется в течение пяти минут. Затем результаты наблюдения обсуждаются.

*Упражнение «Красный карандаш»*

Группа садится по кругу. Один из участников должен рассказать сидящему слева от себя о какой-то своей проблеме или затруднении. В ответ последний должен реагировать с позиции «красного карандаша» - критика, советчика. Затем «красный карандаш» рассказывает о своей проблеме следующему участнику. Каждый следующий участник делает то же самое.

*Упражнение «Поддержка»*

Участники садятся по кругу. Каждый участник группы рассказывает сидящему справа от него о своей проблеме или затруднении. Его партнер говорит то, что считает нужным, стараясь выразить поддержку говорящему. Далее все повторяется дотех пор, пока все участники группы не побывают соответственно в роли оказывающего поддержку и принимающего ее.

*Вопросы для обсуждения*:

- В каком случае легче было реагировать на происходящее (в каком труднее), когда вы были «красным карандашом» или «поддержкой»?

- Какими словами вы оказывали поддержку? Какие чувства испытывали при этом?

*Упражнение «Внутренний голос»*

Участники становятся по кругу. Один из участников группы (назовем его «А») выбирает себе того, кто будет играть роль его внутреннего голоса. Тот встает за спиной участника «А» и говорит от первого лица: «Я (имя участника «А»), сейчас чувствую... потому что... из-за того, что...». Затем ведущий задает вопросы участнику «А»: «Прав ли твой внутренний голос? Все ли он сказал из того, что ты хотел бы услышать? Может, ты хотел бы послушать другой «внутренний голос»? Затем следующий участник группы выбирает себе «внутренний голос».

*Вопросы для обсуждения:*

*-* С какими трудностями вы встретились во время выполнения упражнения?

*-* Что затрудняет или облегчает отражение чувств другого человека?

*-* Какие чувства вы испытывали?

*Упражнение «Ваши способности к искренности»*

Работа проводится в диадах. Партнеры садятся лицом друг к другу на расстоянии не более полутора метров и смотрят друг Другу в глаза. Затем один из них делится с другим чем-либо Действительно важным для него — своими опасениями, увлечениями или случаем из жизни, своими мыслями, чувствами. Слушающий пытается активно откликаться. Говорящий свободен в своих высказываниях. Он должен осознать свои чувства и выразить их. Упражнение выполняется поочередно.

Для обсуждения:Какие чувства вы испытываете к партнеру после разговора?

*Примеры для ролевых игр для развития эмпатии*

*Инструкция к проведению:*

Ролевая игра, имитирующая психолого-педагогическую ситуацию, требующую проявления педагогической эмпатии, может служить действенным средством ее развития при следующих условиях:

а) если ролевая игра своим содержанием и организационно-методическим обеспечением создает предпосылки эмпатийного поведения;

б) если педагог-психолог владеет умениями педагога-режиссера (ввод дополнительных переменных, применение метода «провоцирующих реплик», использование элементарного реквизита, «простых физических действий», личное включение ведущего в игру, введение подставных лиц и т. п.), вызывает переживание чувств играемой роли, реализующихся в эмпатийном поведении;

в) если ведущий осуществляет контроль этих чувств путем наблюдения поведения участников игры, экспертной оценке, которую дают все играющие, самоотчетов, коллективного обсуждения поведения каждого участника игры;

г) если педагог в процессе коллективного обсуждения и самоотчетов побуждает исполнителей роли к рефлексии, которая повышает уровень волевой регуляции эмпатийного поведения.

Экспертная оценка успешности выполнения педагогической задачи в ролевой игре по пятибалльной системе включает: степень адекватности понимания ситуации неблагополучия, наличие эмоциональной реакции, анализ гуманистического удержания действий, учет общего стиля поведения, фиксирование времени, затраченного на принятие решения и на достижение цели.

*Ролевая игра «Цветы»*

Вхожу в класс как обычно, здороваюсь, спрашиваю:

- Кто сегодня отсутствует?

Впрочем, и так вижу, что двоих нет - самых озорных. Но тут дверь распахивается, и в класс врываются запыхавшиеся мальчишки, в руках - ветки сирени.

- Это вам! — говорят они, протягивая мне цветы.

- Спасибо, но по какому поводу?

- Это вам в день рожденья.

- А как вы узнали?

- Ээ... это секрет фирмы.

Но оказалось, что у фирмы есть еще один секрет. Сирень была как-то странно обломана...

- Ребята, а где вы ее взяли?

- Нарвали. За нами дворник до самой школы гнался...

*Ролевая игра «День рождения»*

Однажды на перемене дежурный педагог подвел к классному руководителю Толю.

- Ваш мальчик, Александра Федоровна?

- Мой. А что случилось?

- Полюбуйтесь, все цветы в соседнем дворе оборвал, — и как вещественное доказательство протянул большой букет астр. Мальчик стоял, опустив голову, и часто взмахивал ресницами.

- Зачем ты рвал цветы, Толя? - мягко спросила учительница. ~ Я хотел подарить маме. У нее сегодня день рождения. Он поднял полные слез глаза.

После уроков Александра Федоровна попросила Толю порождать ее, чтобы вместе идти домой. Мальчик ждал учительницу. Он думал о том, какой «подарок» сейчас получит мама, узнав, что он залез в чужой сад.

*Ролевая игра «Исчезнувшая двойка»*

...В тот день на уроке родной речи в пятом классе учительница вызвала Славу к доске. Задав вопрос, она открыла дневник мальчика и вдруг спросила:

— А где у тебя двойки по русскому языку?

— Какие двойки? - с удивлением спросил Слава. — Ведь вы меня не спрашивали.

— Ах, ты еще споришь с учителем! Садись, ставлю тебе единицу.

*Ролевая игра «Не слушал»*

На уроке в шестом классе учитель ведет опрос учащихся по предыдущему материалу. Одному из учеников становится скучно, и он начинает переговариваться с соседом по парте. Учитель замечает это и, обращаясь к нему, просит повторить заданный вопрос. Ученик вопроса не слышал.

— Садись! Двойка.

— За что? — спрашивает ученик.

— За то, что не слушал, - отвечает учитель.

— Но ведь я все знаю, — пытается уверить преподавателя шестиклассник.

*Ролевая игра «Укол»*

Вы ведете ребенка в поликлиннику, чтобы сделать прививку. Ребенок боится и плачет. Продумайте ваши действия слова, постройте ваше обращение к ребенку.

*Ролевая игра «Подготовка к уроку»*

Ученица на уроке отвечает невпопад. На предыдущем уроке, когда ее спрашивали, она молчала, а сегодня сказала учителю, что готова к занятию, но отвечает слабо, неуверенно. Учитель кричит на нее, называет лентяйкой и бездельницей. Что чувствует девочка? Ваша версия? Постройте монолог, передающий состояние ученицы.

(Михальченко Г.Ф. Диагностика и развитие эмпатии. // Практическая психология: Метод, рекомендации школьн. психологам и студентам. / Под ред. СВ. Кондратьевой. — Гродно. — 1992; Козлов Н.И Лучшие психологические игры и упражнения. — Екатеринбург, 1998).

*Комплекс упражнения на развитие коммуникативных навыков*

*Знакомство.* Групповая работа без специальной организации взаимодействия. Первый называет свое имя, а вслед за ним по кругу то же делают все остальные. Потом группа хором повторяет шепотом все имена. На эту работу отводится три минуты.

Представление группы. Вся группа хором или один из учеников называет имя каждого. Чтобы класс видел, кого называют, группа встает, а учитель, подойдя к ней, легонько касается каждого ребенка. В этот момент группа называет имя учащегося. Ответ группы встречается аплодисментами.

*Метафора.* Каждому интересно знать, какое он производит впечатление на окружающих, что в нем воспринимается как существенное, а что вовсе не замечается. Предлагаем всем поучаствовать в творческом процессе – в совместном создании художественного образа своего коллеги. Для этого сначала педагог предлагает желающему стать «предметом коллективного творчества» и выйти в середину круга. Задание остальным студентам: какой образ рождается у вас при взгляде на нашего героя? Участником какой картины он мог бы стать? Какие люди могут его окружать? Какой интерьер или пейзаж составляют фон этой картины? В какие времена могло бы все это происходить? Например, образ нашего добровольца может натолкнуть вас на мысль о благородном рыцаре, готовом защитить слабых, а может быть, вам представится отважный искатель приключений... Педагог приглашает ребят поделиться своими творческими идеями и обменяться впечатлениями. Игра продолжается до тех пор, пока есть добровольцы, желающие узнать, какие ассоциации он вызывает у своих сокурсников.

*Что нам нравится в людях.* Вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим. Задание будем выполнять письменно. Педагог просит участников взять по листу бумаги, выбрать человека в группе, который по многим своим проявлениям импонирует детям. Надо, не называя этого человека, указать пять качеств, которые кажутся в нем особенно привлекательными. Время выполнения задания ограничено. Затем дети по очереди зачитывают свои характеристики, а все остальные пробуют определить, к какому человеку она относится. В конце игры педагог объявляет, кого из присутствующих дети узнали быстрее всего: этот человек оказывается в числе самых популярных личностей в классе.

*Фраза по кругу.* Выберем какую-нибудь простую фразу, например: «В саду падали яблоки». Теперь по удару гонга начинаем произносить эту фразу все по очереди. Каждый участник игры должен произнести фразу с новой интонацией (вопросительной, восклицательной, словно удивляясь, безразлично и т.д.). Повторяться нельзя! Если участник не может придумать ничего нового, то он выбывает из игры, и так продолжается, пока не останется 3–4 победителя. Поздравляем самых изобретательных и находчивых!

*Всеобщее внимание.* Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу. Любыми средствами, не прибегая, конечно, к физическим воздействиям и локальным катастрофам, нужно постараться привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно ее должны выполнить все участники игры. Определите, кому это лучше удалось и за счет каких средств.

*Цвета эмоций.* Ведущий по удару гонга закрывает глаза, а остальные участники, тихонько сговариваясь, задумывают какой-нибудь цвет, для начала лучше один из основных: красный, зеленый, синий, желтый. Водящий открывает глаза, и все участники своим поведением, главным образом эмоциональным состоянием, пытаются изобразить этот цвет, не называя его, а водящий должен отгадать, что это за цвет. Если он отгадал, то выбирается другой водящий, если нет, то остается тот же самый.

*Зеркало.* Педагог предлагает участникам выполнить несколько несложных заданий, точнее – сымитировать их выполнение. Всего их четыре: 1) пришиваем пуговицу; 2) собираемся в дорогу; 3) печем пирог; 4)выступаем в цирке. Особенность этих заданий в том, что каждое из них участник должны выполнять в парах, причем напарники встают друг против друга, и один из них на время становится зеркалом, т.е. копирует все движения своего партнера. Остальные участники группы – зрители, они наблюдают за игрой пары и выставляют партнеру, играющему роль зеркала, оценку за артистизм по пятибалльной системе. Затем партнеры в паре меняются ролями. Пары по очереди меняются, и таким образом перед группой выступают все ее участники. Каждый выступает в двух ролях: в роли исполнителя и в роли зеркала.

*Рассмешить партнера.* Выберем первую пару игроков. По удару гонга один из них должен во что бы то ни стало, любыми средствами рассмешить своего партнера. Если ему удастся это сделать, то рассмеявшийся игрок заступает на его место и выбирает себе партнера из остальных игроков. Если его не удается рассмешить, то приходится выбирать нового партнера. В конце игры определяют самого «смехотворного» и самого смешливого игрока.

*Тихие и громкие голоса.* Цели: Эта игра помогает участникам, заходя в класс, вспоминать о том, что разговаривать можно громкими и тихими голосами. Одновременно с этим она служит как бы мостиком для перехода от шумной перемены к сосредоточенной учебной деятельности.

*Материалы*: Полиэтиленовый или бумажный пакетик для покупок, который предварительно Вы можете как-нибудь оформить.

*Инструкция*: Можете ли вы мне сказать, каким голосом вы разговариваете, играя на школьном дворе или во время перемены? Что происходит с вашим голосом, когда мы все приходим в класс и начинаем работать? Почему в классе нам нужны тихие голоса?

Я принесла вам красивый пакетик. Когда вы заходите в класс, вы можете сложить свои громкие голоса с улицы и перемены в этот пакетик, чтобы они никому не мешали и ни у кого не вызывали боли в ушах. Кто хочет обойти с этим пакетиком класс и собрать в него все громкие и шумные голоса?

*Анализ упражнения:*

— Доставляет ли тебе удовольствие говорить и кричать на перемене громким голосом?

— Трудно ли тебе говорить в классе более спокойным и тихим голосом?

— У кого в вашем классе особенно красивый и сильный голос?

— Кто из вашего класса умеет говорить спокойным громким голосом?

— Нравится ли тебе голос учителя? Кажется ли он тебе интересным и богатым оттенками?

*Волшебная палочка.* Цели: Этой игрой можно регулярно начинать неделю, так как она дает каждому ребенку возможность задуматься и подвести итог прошедшей недели. Игра развивает навыки общения и групповую сплоченность. Дети учатся попеременно говорить и слушать других. Для регулирования потока детских монологов Вы можете использовать "волшебную палочку". Эту "волшебную палочку" можно применять и в других случаях, например, во время дискуссии в классе, или когда дети по кругу придумывают вместе историю, или же в конце учебного дня, когда дети по очереди рассказывают, что они за этот день сделали или чему научились.

*Материалы:* Возьмите палочку или прутик длиной примерно 40 см и покрасьте его серебряной или золотой краской. Когда краска высохнет, Вы можете дополнительно украсить палочку блестящей бумагой или цветными ленточками.

*Инструкция:* Сядьте, образуя круг, и посмотрите на волшебную палочку, которую я вам принесла. Сейчас право говорить получит только тот ребенок, у которого в руках находится волшебная палочка. Все остальные должны будут внимательно слушать до тех пор, пока палочка не перейдет к ним. Я хочу, чтобы каждый, кто держит волшебную палочку, рассказал нам, что хорошего случилось с ним на прошлой неделе. Когда рассказчик закончит, он сам решит, кому передать палочку дальше.

Другие возможные вопросы:

— Что было для тебя на прошлой неделе самым трудным?

— Хотел ли ты на прошлой неделе что-нибудь сделать, что пришлось отложить на будущее?

— Было ли на прошлой неделе что-нибудь, что ты делал действительно с удовольствием? Следите, пожалуйста, за тем, чтобы каждый ребенок получил слово.

*Доброе утро!* Цели: Используемый в игре микрофон поможет вам начать занятия нетрадиционным, особым, образом, укрепляющим чувство собственного достоинства детей и единство класса. Каждый ребенок получает возможность поприветствовать своих одноклассников и рассказать, что его в этот день радует, что он хочет сделать, какое у него настроение. Это чрезвычайно эффективный ритуал, он пробуждает у детей интерес, стимулирует их готовность прислушиваться друг к другу и, самое главное, дарит им возможность почувствовать себя в центре всеобщего внимания.

*Материалы:* Любой микрофон (старый, игрушечный или самостоятельно сделанный).

*Инструкция:* Сядьте, пожалуйста, образуя круг. Сегодня я принесла вам микрофон. Каждый из вас по очереди сможет что-то сказать в этот микрофон, а остальным надо будет его спокойно выслушать. Тот, кто держит микрофон, может сказать всем нам: "Доброе утро!" и сообщить, чему он сегодня радуется. Он может рассказать нам также, какое у него сегодня с утра настроение, и как прошло начало дня у него дома.

Может случиться, что некоторые из детей не захотят ничего говорить. Не настаивайте. Когда Вы будете проводить этот ритуал впервые, начните говорить в микрофон сами, а затем передайте его кому-нибудь из детей.

Микрофон можно использовать в самых разных ситуациях: когда кто-нибудь из детей дает инструкцию классу, поет песню, рассказывает что-нибудь смешное или интересное.

*Интервью в день рождения.* Цели: День рождения — это удобный случай для укрепления самооценки и чувства собственного достоинства ребенка. Мы предлагаем Вам сделать так, чтобы именинник на некоторое время оказался в центре всеобщего внимания и получил возможность поддержать позитивное представление о себе. Здесь можно использовать игрушечный микрофон из предыдущей игры.

*Инструкция*: Олег, у тебя сегодня день рождения. Я хочу поздравить тебя и взять у тебя интервью. Для всех нас это приятная возможность узнать о тебе немного больше. Мой первый вопрос звучит так: "Какое самое смешное событие произошло с тобой за прошедший год твоей жизни?"

Иногда имеет смысл записать интервью на кассету, а потом подарить эту кассету ребенку. При этом подбирайте, пожалуйста, вопросы в соответствии с возрастом и уровнем развития ребенка. Вопросы, приведенные ниже, подходят для детей примерно десятилетнего возраста:

— Расскажи нам о каком-нибудь событии последнего года, когда ты сильно испугался. Каким образом ты преодолел свой страх?

— С кем ты в этом году познакомился?

— Что из того, чему ты за этот год научился, кажется тебе самым важным?

— Какая ситуация в прошедшем году потребовала от тебя наибольшего мужества?

— Какой цели ты хотел бы достичь в следующем году своей жизни?

— Если бы ты мог снова прожить какой-нибудь один день прошедшего года, какой день ты бы выбрал?

— Если бы какая-нибудь добрая фея согласилась выполнить любое твое желание в новом году жизни, чего бы ты пожелал?

— Представь себе, что ты можешь выбрать любого человека в мире, чтобы в течение недели учиться у него. Какого человека ты бы выбрал?

*Волшебная подушка*. Цели: Эта игра дает детям возможность выразить свои желания и при этом почувствовать, что другие члены группы внимательно эти желания выслушивают и принимают всерьез. В конечном итоге вся группа может еще теснее сплотиться. Здесь Вы, как учитель, имеете возможность открыть для себя какие-то новые, личные стороны внутреннего мира ребенка, а позднее учесть и поддержать те или иные его желания или потребности.

*Материалы:* Небольшая подушка, на которой может поместиться один ребенок.

*Инструкция:* Сядьте, образуя круг. Я принесла вам сегодня волшебную подушку. Каждый по очереди может на нее сесть и рассказать нам о каком-нибудь своем желании, может быть, самом важном. Возможно, оно будет связано с кем-то из ребят в классе, или со мной, или со школой в целом. Но это может быть и совсем другое желание, например, чтобы у родителей было больше времени для вас, чтобы вы нашли хорошего друга, чтобы у вас появилась своя комната и т.д. Тот, кто сидит на подушке, будет всегда начинать рассказ словами: "Я хочу..." Все остальные будут внимательно его слушать. Рассказчик сам решает, кому он передаст подушку дальше. После того как мы выслушаем желания всех ребят, мы можем поделиться впечатлениями.

Проследите, пожалуйста, чтобы очередь дошла до каждого ребенка. Если возможно, сыграйте в два круга.

Анализ упражнения:

— Слушали ли тебя остальные ребята? Почему ты так считаешь?

— Пока ты слушал других, не появились ли у тебя более важные желания?

— Когда ты набрался, наконец, смелости, чтобы рассказать о своем желании или надежде?

— Есть ли у тебя желания, которые может выполнить учитель или ребята из твоего класса?

*Интервью.* Описание игры: дети выбирают ведущего, а затем, представляя, что они — взрослые люди, по очереди становятся на стульчик и отвечают на вопросы, которые им будет задавать ведущий. Ведущий просит ребенка представиться по имени-отчеству, рассказать о том, где и кем он работает, есть ли у него дети, какие имеет увлечения и т. д.

Комментарий: на первых этапах игры дети часто затрудняются подборе вопросов. В этом случае взрослый роль ведущего берет на себя, предлагая детям образец диалога. Вопросы могут касаться чего угодно, но необходимо помнить, что разговор должен быть «взрослым».

Эта игра помогает познакомиться с детьми, которые только что пришли в группу, а также вовлечь в общение стеснительных детей. Если же дети еще совсем плохо знакомы, правило можно немного изменить: ребенок, поймавший мяч, называет имя предыдущего игрока, затем свое, а далее (если знает) имя ребенка, которому будет кидать мяч.

*На мостике*. Описание игры: взрослый предлагает детям пройти по мостику через пропасть. Для этого на полу или на земле чертится мостик — полоска шириной 30-40 см. По условию, по «мостику» должны с двух сторон навстречу друг другу идти одновременно два человека, иначе он перевернется. Также важно не переступать черту, иначе играющий считается свалившимся в пропасть и выбывает из игры. Вместе с ним выбывает и второй игрок (потому что, когда он остался один, мостик перевернулся). Пока два ребенка идут по «мостику», остальные за них активно «болеют».

Комментарий: приступив к игре, дети должны договориться о темпе движения, следить за синхронностью, а при встрече на середине мостика — аккуратно поменяться местами и дойти до конца.

Сиамские близнецы

Необходимые приспособления: перевязочный бинт, большой лист бумаги, восковые мелки.

Описание игры: дети разбиваются на пары, садятся за стол очень близко друг к другу, затем связывают правую руку одного ребенка и левую — другого от локтя до кисти. Каждому в руку дают мелок. Мелки должны быть разного цвета. До начала рисования дети могут договориться между собой, что они будут рисовать. Время на рисование — 5-6 минут. Чтобы усложнить задание, одному из игроков можно завязать глаза, тогда «зрячий» игрок должен руководить движениями «незрячего».

Комментарий: на первых этапах игры временные ограничения можно снять, чтобы игроки могли получить опыт взаимодействия в паре без посторонних помех. В процессе игры взрослый может сопровождать действия участников комментариями по поводу необходимости договора в паре для достижения лучшего результата. После игры с детьми проводится беседа об их ощущениях, возникших в процессе рисования, было ли им комфортно, что им мешало, а что помогало.

*Давай поговорим.* Описание игры: играют взрослый и ребенок (или дети). Взрослый начинает игру словами: «Давай поговорим. Я бы хотел стать ... (волшебником, вол-ком, маленьким). Как ты думаешь, почему?». Ребенок высказывает предположение и завязывается беседа. В конце можно спросить, кем бы хотел стать ребенок, но нельзя давать оценок его желанию и нельзя настаивать на ответе, если он не хочет по каким-либо причинам признаться.

Комментарий: эта игра полезна для замкнутых и застенчивых, так как в игровой форме учит ребенка не бояться общения, ставит в ситуацию необходимости вступления в контакт.

На начальных этапах дети могут отказываться задавать вопросы или вступать в игру. Тогда инициативу на себя должен взять взрослый.

Важный момент! В игре взрослый должен находиться на одном уровне с ребенком, а в случае трудностей — ниже него.

*Клубочек.* Необходимые приспособления: клубок ниток.

Описание игры: дети садятся в полукруг. Взрослый становится в центре и, намотав на палец нитку, бросает ребенку клубочек, спрашивая при этом о чем-нибудь (как тебя зовут, что ты любишь, чего ты боишься). Ребенок ловит клубочек, наматывает нитку на палец, отвечает на вопрос и задает вопрос, передавая клубок следующему игроку. Если ребенок затрудняется с ответом, он возвращает клубок ведущему.

Комментарий: эта игра помогает детям увидеть общие связи между ними, а взрослому помогает определить, у кого из детей есть трудности в общении. Она будет полезна малообщительным детям, также ее можно использовать в группах малознакомых участников.

Ведущим может быть выбран и ребенок.

Когда все участники соединились ниточкой, взрослый должен зафиксировать их внимание на том, что все люди чем-то похожи и это сходство найти достаточно легко. И всегда веселее, когда есть друзья.

*Психологические упражнения на рефлексию:*

*1. «Рисунок».* Студентам предлагается вспомнить неприятную ситуацию в недавнем прошлом. Взять цветные фломастеры и расслабленной левой рукой, нарисовать абстрактный рисунок. На обратной стороне рисунка написать свои чувства. Затем, посмотрев на рисунок, разорвать и выкинуть в мусорное ведро.

*2. «Изменить и развить».* Визуализация развивающих изменений. Студентам предлагается представить, как они могут изменить бесформенный камень для того, чтобы он стал символом чего-то важного или значительного. В инструкции к упражнению отмечается, что необходимо представить весь процесс изменения пошагово и в мельчайших деталях, представляя необходимые средства для изменений, преодолевая внутреннее сопротивление и внешние преграды. После выполнения упражнения участники делятся впечатлениями, которые у них возникли.

*3. «Стать больше, чем был».* После предыдущего упражнения педагог-психолог предлагает студентам представить себя объектами изменений, но при этом замечает, что одновременно надо быть и субъектами этих изменений. Предлагается представить желаемое состояние через 1 месяц, через 1 год, через 5 лет, через 10 лет. При этом нужно обращать внимание не только на внешние изменения, но и на внутренние – какие эмоции, мысли, самоощущение, какое духовное состояние на каждом из этих этапов. Проводится обсуждение упражнения и обговариваются идеи, которые возникли у участников в контексте темы саморазвития.

*4. “Решить нерешенное”. Педагог* предлагает каждому участнику вспомнить что-то неразрешившееся, несвершившееся в своей жизни. Это может быть желание, стремление, намерение, мечта. Это нерешенное, нереализованное предлагается записать на листе бумаги. После того, как участники справились с этим, педагог собирает все записи, перемешивает их и просит зачитать. Слушателям дается инструкция постараться доказать при помощи разнообразных аргументов, что это стремление, намерение и т.д. могло быть выполнено без особых трудностей и негативных последствий. По окончании выполнения упражнения, когда каждый студент прочитал свои нереализованные жизненные моменты, все остальные слушатели высказали свои мнения о путях и средствах их разрешения, ведущий инициирует обсуждение процесса и результатов игры. Особо акцентируется внимание на тех стратегиях, предложенных слушателями, которые действительно помогли участникам по-новому взглянуть на решение.

*5. «Кто я?».* Студентам предлагается разделить лист бумаги на две равные части вертикальной линией. В течение 7 минут в левой колонке листа написать 10 слов, отвечающих на вопрос «Кто я?». Затем необходимо согнуть лист пополам и на правой половинке попытаться ответить на тот же вопрос так, как по их мнению, отозвались бы о них окружающие люди: родители, родственники, друзья, знакомые. Развернув листок, подсчитывается количество совпадений. Необходимо выбрать из всех ответов те, которые кажутся важными для будущей профессиональной деятельности. Попробовать дополнить наиболее важные сведения для будущей личной и профессиональной жизни и деятельности.

*Задания на совершенствование поли-коммуникативной эмпатии:*

*1. «Качество, которое я ценю в других людях».* Студенты должны выделить для себя качество, которое каждый больше всего ценит в людях. Затем придумать или вспомнить рассказ, историю, притчу, сказку, которые бы содержали информацию об этом качестве. Желающие представляют свой рассказ, а остальные должны догадаться, о чем идет речь.

*2. написать эссе на тему «Как я умею общаться?».* Сочинение должно содержать рефлексивный анализ способов и средств общения с другими людьми и отдельно рассмотреть способности к педагогическому общению.

*3. «Делая паузы».* Студентам предлагается, используя домашнюю заготовку, прочитать свое любимое стихотворение, отрывок из детской сказки или другого художественного произведения, делая разные паузы: логические, смысловые, психологические.

*4. «Мой медиативный потенциал».* Студентам предлагаются диагностические методики, направленные на выявления индивидуальных особенностей в медиа общении, написании медиасообщений и организации медиа-дискуссий.

*5. «Понятия».* Группа разбивается на четыре подгруппы. Каждой дается одно понятие - «компетентность», «компетенция», «коммуникация», «общение». Задача каждой подгруппы дать определение своему понятию, охарактеризовать его психологическую сущность и представить в виде изображения.

*6. игра-соревнование «Замороженные».* Участники должны изображать «замороженных» - людей без эмоций, не реагирующих ни на что. Водящий пытается «разморозить» кого-нибудь из них своими жестами, мимикой, пантомимикой. Кто «разморозился», т. е. допустил движение, присоединяется к водящему, и они пытаются активизировать остальных.

*Упражнение на развитие ценностной составляющей:*

*1. «Поход».* Студентам предлагается собрать рюкзак для похода, положив туда что-то нужное. Это нужно сделать без слов — невербально.

*2. «Театр».* Участники делятся на две группы: первая актеры, вторая - зрители. Актерам предлагаются темы инсценировок, а зрители должны понять кого показывают актеры.

3. *«Публичное выступление».* Студенты должны представить материал публичного выступления на 3 минуты. Выступают все по очереди.

*4. «Рисование по инструкции».* Участники разбиваются на пары и садятся- спиной друг к другу. Один участник получает карточку с изображением, его задача - инструктировать второго таким образом, чтобы тот не видя карточки мог бы воспроизвести ее изображение.

*5. «Выслушивание».* Работа организуется в парах: один —рассказчик, другой - слушатель. Партнерами выбирается тема для беседы, затем один начинает рассказ, а другой просто слушает, ничего не делая и никак не реагируя на партнера. Затем партнеры меняются ролями, и содержание задания изменяется: следует помогать партнеру в его рассказе, используя разные техники активного слушания.

*6. «В чем причина».* Студенты работают в парах. Каждая пара получает карточку с текстом, который разделен на три части: в первой части излагается сама ситуация, во-второй то, о чем открыто будут говорить собеседники, а в третьей части изложена скрытая причина поведения партнера. Задача другого собеседника, применяя приемы активного слушания - побудить раскрыть эту причину.

*7. «Книга рекордов».* Студентам предлагается раскрыть перед всеми достоинства конкретного участника. Приветствие начинается словами: «Я записываю тебя в «Книгу ...», «потому что ...».

*8. «Дар убеждения».* Выбираются два участника, которым даются спичечные коробки, в одном цветная бумажка. Каждый должен доказать и убедить, что бумажка в его коробке. Задача группы - решить и объявить о своем решении.

*Упражнения на заключительном этапе тренинговой программы:*

*1. «Дары учения».* Студентам предлагается выразить благодарность друг другу и по возможности сделать и вручить подарок на память.

*2. «Чему я научился».* Студентам предлагается дописать по выбору любое из неоконченных предложений для того, чтобы определить, что каждый участник занятий курса по выбору «Психологические основы медиакомпетентности и медиаграмотности» приобрел для расширения границ своей компетентности. Каждому участнику предоставляется возможность записать свой вариант продолжения следующих неоконченных предложений: «Я научился ...», «Я узнал, что ...», «Я нашел подтверждение тому, что ...», «Я обнаружил, что ...», «Я был удивлен тем, что ...», «Мне нравиться, что ...», «Я был разочарован тем, что ...», «Самым важным для меня было ...», «В профессиональном плане я подготовлен к тому, что ...».

*3. «Чемодан».* Участникам предлагается собрать каждому «чемодан», содержимое которого будет включать те качества, которые у него есть и которые будут помогать или мешать в будущей профессиональной деятельности.

*4. «Самооценка коммуникативных умений и навыков».* Студент рисует на доске или показывает заранее приготовленный рисунок «Лестницу коммуникативного мастерства». Левый край — «Мастер коммуникации», правый — уровень мастерства до самого низкого. *Инструкция:* «Найди свое место на этой лестнице и поставь или нарисуй себя на ней в соответствии со своими представлениями».

*5. ролевая игра «Учимся писать посты для ролевых игр» (метод «мозговой штурм).* Игра проводится с целью *с*тимулировать мозговую активность, активизировать творческий и креативный процесс студентов, нацелить их на поиск нетрадиционных решений в медиасреде. Алгоритм игры: Группы делятся на две группы и им дается задание: Кто напишет лучший пост. Например, тема: «Напишите лирический и красочный пост своем близком друге». Памятка: Пишите: 1) То, что думаете о нем и видите в нем; 2) То что чувствуешь (мысли, ощущения, эмоции); 3)С чем ассоциируется увиденное (воспоминания); 4) Реакция на речь вымышленных персонажей (эмоции, ассоциации); 5)Своя речь (по громкости, по тембру; выражение лица при разговоре и. т. д.).