

Бородина-Глебская Елена Адольфовна

*Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru*

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье доказывается необходимость развивать у будущих бакалавров – педагогов-психологов инклюзивного образования – важную в профессиональном и личностном отношении речевую компетентность, включающую в себя коммуникативно-речевую, речемыслительную и художественно-речевую компетенции. Определены основные пути (возможности) развития речевой компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса в вузе. Обосновывается целесообразность системного подхода, который связывает в единое целое проведение семинарско-практических занятий на базе образовательных организаций, проведение конференций по результатам психолого-педагогических практик в интерактивном режиме, активное включение студентов в работу научной школы, использование в различных учебных курсах метода кейс-стади с опорой на художественные тексты.

Ключевые слова: речевая компетентность, коммуникативно-речевая, речемыслительная, художественно-речевая компетенции, интерактивные методы, кейс-стади, интенсивный семинар, научная школа, контекстный диалог.

Borodina-Glebskaya Elena Adol'fovna

*Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Pedagogical University*

THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE OF PROSPECTIVE INCLUSIVE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

In this article the author justifies the need to develop linguistic competence as an important professional and personal competence of prospective bachelors of inclusive educational psychology. Linguistic competence includes communicative, cognitive, and artistic aspects.

The basic ways of developing students' linguistic competence in higher educational institutions are identified. The author considers system approach which links university-based seminars and workshops, interactive conferences following professional placement, students' participation in research activities, and using the method of case studies based on literary texts.

Keywords: linguistic competence, communicative competence, cognitive and artistic speech competence, interactive methods, case study, intensive workshop, research school, contextual dialogue.

Профессиональная психолого-педагогическая деятельность по своей природе должна базироваться на речевой компетентности, которая состоит из трех взаимосвязанных и при этом относительно автономных компонентов: коммуникативно-речевой, речемыслительной, художественно-речевой компетенций [1; 6; 12; 14].

Наиболее очевидной в этом ряду, безусловно, выступает коммуникативно-речевая компетенция. Деятельность педагога-психолога образовательной организации строится как смыслозначимая коммуникация специалиста и нуждающегося в помощи ребенка, подростка, юноши или взрослого человека (педагога, родителя). Данная коммуникация предполагает глубокое, подчас развернутое во времени погружение психолога в проблемы субъектов образовательного процесса, связанные с детско-родительскими отношениями, особенностями психического и личностного развития, трудностями адаптации и социализации и т. д. При этом анализ сложившейся ситуации и поиск вариантов разрешения возникшей проблемы (чаще – совокупности проблем) возможен только в том случае, когда между психологом и партнером по общению устанавливаются доверительные отношения, когда обе стороны стремятся к разрешению трудной ситуации, и поэтому педагогу-психологу важно уметь:

- внимательно слушать;
- помогать собеседнику говорить;
- актуализировать у партнера саму потребность рассказывать о себе

(своих переживаниях, намерениях, поступках и т. д.);

- задавать вопросы;
- корректировать и направлять ответы;
- поддерживать спонтанную речь клиента;
- самому убедительно, интересно и понятно для любого партнера говорить и писать, т. е. формулировать психолого-педагогические рекомендации, составлять психологические заключения по результатам обследования, характеристики и т. д. [8–10].

Построение смыслозначимой коммуникации предполагает установление особого языка между говорящими, умение психолога подстраиваться под специфику речи другого человека, что трудно или невозможно сделать, если плохо развита так называемая языковая чувствительность, т. е. способность понимать и чувствовать природу и возможности родного языка, если недостаточно сформированы механизмы сложной речевой деятельности, которые позволяют строить диалог на уровне контекстного диалога, когда психолог помогает собеседнику лучше, полнее выразить свои переживания и мысли, видеть возможные перспективы развития беседы, своевременно переводить разговор в более «безопасное» русло, уточнять и развивать интересующую его тему и т. д. [2; 4–5; 7]

С коммуникативно-речевой компетенцией напрямую связана речемыслительная компетенция. Психолог обязан уметь думать. Диагностика, консультирование, построение коррекционно-развивающей работы

и в целом психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса предполагают высокий уровень речемыслительной компетенции психолога [4–5; 7; 13]:

– умение давать точное, полное, детализированное описание социальной ситуации развития конкретного ребенка, подростка и анализировать данную ситуацию;

– умение понимать, какие проблемы и закономерности психического и личностного развития, формирования детско-родительских отношений, отношений со сверстниками и педагогами стоят за наблюдаемыми конкретными поведенческими, в том числе вербальными проявлениями и эмоциональными реакциями детей и подростков, родителей, учителей, за результатами проведенной психодиагностики;

– умение прогнозировать ситуацию развития, давая точное развернутое описание вариантов развития;

– умение проектировать коррекционно-развивающую работу, осуществлять аргументированный выбор определенной технологии оказания психолого-педагогической помощи;

– умение описывать, анализировать и проектировать психолого-педагогические условия организации образовательного процесса.

Итак, к числу значимых профессионально-личностных компетенций психолога относятся коммуникативно-речевая и речемыслительная. В этом же ряду стоит, как было сказано выше, и художественно-речевая компетенция. К сожалению, этой стороне личностного и профессионального развития будущего психолога

должного внимания не уделяется, что является существенным упущением в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Мы убеждены в необходимости и возможности целенаправленного формирования данной компетенции.

Во-первых, искусство (и в первую очередь – литература) является неиссякаемым источником психологического знания, но в особых, художественных формах. Поэтому важно сформировать у будущего психолога интерес к произведениям искусства, потребность в их активном, субъектном восприятии. Во-вторых, искусство с его внимательностью и восприимчивостью к мельчайшим деталям и подробностям внутренней жизни человека может учить этому и будущего психолога, актуализируя или даже формируя у него интерес к человеку, его индивидуальным особенностям, мотивам поведения, способам построения отношений с другими людьми и т. д. [2; 4–5; 13–14].

Анализ реальной ситуации дает основание утверждать, что уровень сформированности данных компетенций, во многом определяющих эффективность деятельности педагога-психолога, является недостаточным, а проблема речевого развития студентов – будущих бакалавров в области психологии остается, пожалуй, одной из самых трудноразрешимых в современных условиях образовательного процесса. Причин тому много: облегченный доступ к уже готовой информации даже не актуализирует потребность в самостоятельной речевой деятельности, целью и смыслом которой

было бы построение (создание) собственных текстов в рамках учебного процесса; формирование основополагающих коммуникативно-речевых и речемыслительных функций затруднено фрагментарностью и кратковременностью так называемых контактных (аудиторных) часов, когда в силу специфики организации учебного процесса в вузе трудно построить и – главное – удержать на протяжении относительно длительного времени смысловое пространство, которое побуждает студентов активно мыслить и свободно эксплицировать собственные замыслы, вступать по поводу сложного психологического содержания в контекстный диалог, который выстраивается на основе механизмов монологической речи, рефлексировать по поводу собственных высказываний, стремиться их откорректировать, чтобы точнее, яснее, со всеми нюансами и подробностями передать то новое, неожиданное понимание (или, наоборот, непонимание), которое рождается в процессе контекстного диалога.

Особую тревогу вызывает состояние исследовательской функции речемыслительной деятельности будущих бакалавров психологии. Эта функция непосредственно лежит в основе таких составляющих профессиональной психологической компетенции, как умение спрашивать, «продвигаться» самому и «продвигать» собеседника по ходу повествования, умение делать выводы, определять еще недостаточно ясные области в высказывании и т. д. [3; 5; 7–8; 13].

Как могут быть сформированы у будущих бакалавров психологии коммуникативно-речевая, речемыслительная, художественно-речевая компетенции, составляющие содержание речевой компетентности? В практике работы ряда преподавателей кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук сложился определенный подход к решению этой задачи.

Данный подход базируется на принципе системности, т. е. предполагается целостное построение учебного процесса, согласованные действия преподавателей по основным позициям в отношении к преподаванию, образованию в целом, к студентам. В этом случае возникает смысловое пространство, где каждый его участник субъектен, имеет право голоса, хочет и может (имеет принципиальную возможность) высказаться. А чтобы быть понятым, услышанным другими, начинает корректировать свои высказывания (решать речевые задачи разной степени сложности), стремясь лучше, глубже, полнее осознать собственный замысел – пытается осуществить высказывание еще раз – от самого начала до самого конца, чтобы возникло особое чувство удовлетворения от того, что собственная мысль «родилась», что она получила свое достойное воплощение в языке. Конечно же, речь неизбежно идет о сложном, контекстном диалоге, который лежит в основании образовательного процесса и который запускает в движение именно преподаватель, управляя этим процессом, являющимся и учебным (предметным),

и одновременно развивающим с точки зрения языка и речи [2–5; 13–14].

Надо отметить, что при всех трудностях и многочисленных проблемах современного учебного пространства в вузе открываются интересные возможности, которые можно эффективно использовать, даже технологизировать, выстраивая систему работы по речевому развитию студентов.

Во-первых, это проведение учебных занятий непосредственно на базе образовательных организаций – школьных и дошкольных. Отметим, что речь не идет о традиционной психолого-педагогической практике. Мы имеем в виду особую учебную форму, которая обеспечивает активное включение студентов в педагогическую ситуацию и по-настоящему деловые коммуникации. Разворачивается своеобразное сотрудничество педагогов, психолога образовательной организации, преподавателя и студентов – интерактивное по своей психологической природе. Рассмотрение какого-либо теоретического материала (психологического содержания) оказывается в неразрывной связи с наблюдением данного феномена в живой практике, что не исключает академического изучения, а дополняет, усиливает, насыщает живыми впечатлениями и помогает понять его (порой – эмоционально пережить) в многообразии проявлений. При этом изучаемые дисциплины могут быть разными. Но важна именно связь теории и практики, мышления и речи, мышления и эмоциональных переживаний, которые активизируют коммуникативно-речевые и речемыслитель-

ные процессы. Наблюдаемые психологические феномены (например, эмоции, взаимодействия между людьми, конфликтные ситуации и т. д.), которые разворачиваются в разнообразных психолого-педагогических ситуациях, анализируются; студенты учатся их описывать так, чтобы научный анализ (не житейский!) стал возможен. При этом желательно не только присутствие, но и активное участие педагогов и психолога образовательной организации. Руководителем взаимодействия и своего рода методологом является преподаватель. Его цель – задать и удержать научно-теоретическую планку обсуждения, выстроить его смысловой контекст, побудить участников глубже, полнее осмыслить увиденное. Подобного рода обсуждения позволяют участникам выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности, своему поведению в коммуникативной ситуации (в том числе – к эмоциональным проявлениям, переживаниям), отрефлексировать уровень понимания, осмысления теоретического материала (идеальный вариант – у студентов возникает желание еще и еще раз перечитать, изучить данный материал). Если определять жанровую принадлежность таких занятий, то это модификация интенсивного семинара, в основе которого лежат: а) «погружение» в реальную психолого-педагогическую практику; б) активное, субъектное профессионально-личностное взаимодействие всех участников (субъектов) процесса; в) особая уста-

новка на связь теории (сложноорганизованного высказывания на уровне теоретического понятия) с психолого-педагогической практикой; г) диалоговые формы общения, которые обеспечиваются такими методами, как дискуссия, свободная беседа, индивидуальная и групповая рефлексия и др.; д) создание когнитивного диссонанса, проблемной ситуации [4–6; 8; 11; 13].

Во-вторых, это традиционные психолого-педагогические и производственные практики. Мы считаем, что эффективность практик должна качественно измениться в лучшую сторону, потому что им уже будет предшествовать опыт психолого-педагогических наблюдений с последующим скрупулезным обсуждением (модификацией, как было сказано выше, интенсивного семинара).

Становлению (развитию) речевой компетентности студентов могут способствовать традиционные (в смысле обязательные, предусмотренные учебными планами и программами) конференции. Но только в том случае, если они будут проводиться в интерактивном режиме. Ключевыми, стержневыми здесь являются дискуссионные формы построения содержательной коммуникации, которая держится на ярких, живых впечатлениях прошедшей практики. Принципиально, чтобы эти яркие, живые впечатления были осмыслены, а значит, «оречевлены», чтобы у студентов была актуализирована потребность понять, разобраться в собственных впечатлениях, проанализировать реалии современного образовательного процесса, чтобы возник (или усилился) интерес к личности ребенка,

подростка, чтобы возникла рефлексия по поводу собственного присутствия в образовательном пространстве школы или детского сада. Дискуссионные формы могут спровоцировать экспликацию глубинных личностных установок студентов, связанных с неразрешенными личностными проблемами, в том числе – «школьными» (в этом особый риск интерактивных, шире – диалоговых форм и методов работы). Но грамотно организованная дискуссия, неизбежно «цепляя за живое», создает замечательный эффект речевой активности – не только внешней, но и внутренней, давая мощный толчок к развитию внутренней речи.

Таким образом, актуализация и экспликация различных точек зрения, необходимость быть услышанным, отстаивание своей позиции – все это способствует становлению механизмов речи, развитию речевой деятельности, рефлексии по поводу собственных речевых и языковых возможностей, собственного речевого поведения. При этом подчеркнем: значимым является то, что развитие речемыслительной и коммуникативно-речевой компетенций связано с глубоким, интересным содержанием, предметом обсуждения, связывающим личность студента с личностью других в образовательном пространстве [2; 4; 11; 13].

В-третьих, совершенно особым, даже уникальным ресурсом, в нашем понимании, обладает работа студентов в научной школе (в том числе – с международным участием), которую несколько лет подряд проводит кафедра психологии и педагогики Института естественных и социально-

экономических наук. Поясним, в чем именно заключается уникальный ресурс научной школы в плане речевого развития студентов. Сам статус научной школы предполагает высокий теоретический уровень выступающих, что позволяет студентам услышать образцы качественной монологической речи, на которой строится подлинный академизм. Высокий теоретический уровень выступающих дает возможность слушателям-студентам понять сложное содержание. Полезным является то, что действительно авторитетные специалисты в теории и практике инклюзивного образования не стремятся «упростить» свои выступления, чтобы быть понятными именно студентам. Ведь те являются важной, но все-таки частью аудитории наравне с преподавателями вузов, практиками всех уровней инклюзивного образования. Это формирует у будущих психологов позицию слушателя, который стремится войти в смысловой контекст выступающего, вступить с ним во внутренний диалог и поэтому захотеть и суметь (важно то и другое) задать в отведенное по регламенту время свой вопрос, высказать свое суждение. Научная школа предполагает обучение. Это обучение во многом построено на интерактивных методах и приемах. Ярким доказательным примером является моделирование ситуации психолого-медико-педагогического консилиума (или других коллегиальных форм работы образовательной организации). Студенты не просто оказываются в ситуации увлекательного и содержательного диалога, но его активными участниками. При этом:

а) решается реальная, актуальная с точки зрения практической психологии и педагогики, особенно инклюзивного образования проблема; б) их партнерами оказываются настоящие квалифицированные педагоги, психологи, управленцы, а это качественно иной уровень обсуждения, когда одна из сторон – практики – действительно глубоко мотивированы в анализе и решении психолого-педагогических проблем и действительно являются носителями (адептами) определенного практического знания, идеологии, шире – культуры. Сам процесс умело и тактично направляется, регулируется теми преподавателями, которые владеют практикой и теорией данного вопроса, имеют большой опыт проведения консилиумов, научно-практических конференций, научных школ [2; 5; 11; 13].

В-четвертых, скажем о развитии художественно-речевой компетенции. Наиболее перспективным в этом отношении является метод кейс-стади, который при его грамотном использовании может обеспечить и художественно-речевое развитие студентов, и прямой выход на практику психологического консультирования и психолого-педагогической диагностики. Поэтому кейс-стади должен и может использоваться в ряде курсов как теоретической, так и практической направленности («Общая и экспериментальная психология», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Социальная педагогика», «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований»). Но чтобы образовательный эффект состоялся,

важно избежать опасности утилитарно-прагматического подхода к произведениям искусства, которые порой используются в качестве упрощенной иллюстрации, без учета уникальных возможностей этого материала и его особого рода «хрупкости» в процессе восприятия и попытки осмысления так называемыми реципиентами. В этом случае возможна профанация и даже извращение психологического содержания, представленного в формах искусства. И здесь главным инструментарием выступает технология художественно-речевого развития. Именно ее использование обеспечивает подлинный выход в пространство психологического анализа. Но при этом необходимо соблюдать ряд условий, важнейшим из которых является точно подобранный репертуар художественных произведений. Во-первых, это должны быть действительно художественные тексты (фильмы, литературные произведения), которые обозначают, глубоко, тонко раскрывают анализируемую проблему, дают ее яркую, живую характеристику. Во-вторых, это должны быть тексты, которые вызывают живой отклик у студентов, попадают в сферу их эмоциональных переживаний, жизненных проблем, что называется, задевают, а значит, актуализируют их личностные смыслы, эксплицируют глубинные установки, вызывая желание говорить, обсуждать, слушать других (разумеется, далеко не всегда можно сразу выйти на обсуждение). В-третьих, это должны

быть тексты преимущественно малых форм, чтобы у студентов была возможность еще и еще раз обратиться к одному и тому же тексту, открывая в нем что-то новое, неожиданное, ранее упущенное.

Вторым важным условием художественно-речевого развития студентов является то, что один и тот же текст используется при рассмотрении не одного какого-либо психологического феномена, а нескольких. Ведь в реальной жизни, как и в подлинном произведении искусства, психологические феномены существуют не изолированно друг от друга, а в сложном переплетении и взаимосвязи. Поэтому их анализ может порождать новые смыслы, а их описание требует высокого уровня развития языка и речи, наблюдательности, развитой речемыслительной деятельности, особого художественного чутья, глубинно связанного с психологизированным восприятием и мышлением.

Анализ художественных текстов внутри кейс-стади будет убедительней, если преподаватели работают в паре (диалоге), подключая к диалогу студентов, образуя полилог (разнообразие точек зрения, когда важно заметить и оценить каждую). При соблюдении данного – третьего – условия у студентов формируется представление о форме контекстного диалога по поводу сложного психологического содержания, в который они могут включаться не только эмоционально, но и интеллектуально [2–3; 5; 13–14].

Список литературы

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
3. Бородина-Глебская Е. А., Яковенко Т. Д. Идеи Л. С. Выготского как инструмент построения модели художественно-речевого развития студентов в системе высшего педагогического образования // Идеи Л. С. Выготского в истории моего профессионального становления. – Новосибирск, 1997. – С. 29–35.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Либроком, 2014. – 216 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
10. Охотникова В. В., Суртаева Н. Н. Вопросы коммуникативной компетентности при подготовке специалиста в вузе. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 118 с.
11. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
12. Хасия Т. В. Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 237–240.
13. Чепель Т. Л. Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 425 с.
14. Яковенко Т. Д. Психологические условия развития будущих педагогов как компетентных читателей // Инновации в педагогическом образовании: материалы II междунар. научно-практической конф., г. Новосибирск, 22–24 октября 2008 г.: в 2 ч. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – Ч. 2. – С. 136–144.