

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

**Актуальные проблемы внедрения
инноваций в образовательное
пространство вуза и школы**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**Актуальные проблемы внедрения инноваций
в образовательное пространство вуза и школы**

Сборник научных статей

Ярославль
2014

УДК 378; 373.1
ББК 74.04
А 43

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им.
К.Д. Ушинского

А 43 **Актуальные проблемы внедрения инноваций
в образовательное пространство вуза и школы** : сбор-
ник научных статей / под ред. Е.В. Карповой. – Яро-
славль : РИО ЯГПУ, 2014. – 139 с
ISBN 978-5-87555-972-3

В сборнике представлены статьи ученых России, рес-
публики Беларусь и республики Казахстан по проблемам вне-
дрения инноваций в образовательное пространство вуза и шко-
лы. Материалы сборника направлены на развитие межкультур-
ного взаимодействия трех стран.

Адресован преподавателям и студентам вузов, аспиран-
там, магистрантам, педагогам школ, всем, кто интересуется
проблемами современного образования.

УДК 378; 373.1
ББК 74.04

Редакционная коллегия: А.А. Амальков, Ю.П. Вавилов,
Е.В. Карповой (отв. ред.), М.Б. Говилов, Е.В. Самаль (зам. отв.
ред.), С.П. Чумакова (зам. отв. ред.),
Е.А. Панина (отв. секретарь).

ISBN 978-5-87555-972-3

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», 2014
© Авторы статей, 2014

Использование интраактивных форм обучения в профессиональной подготовке педагогов

В современной педагогической психологии ведется дискуссия по вопросу о соотношении традиционных и инновационных форм обучения. Особенно эта дискуссия развернута в психологии и педагогике высшей школы. Одни преподаватели высшей школы придерживаются консервативной позиции и считают традиционные организационные формы обучения определяющими в профессиональной подготовке специалистов, другие ратуют за внедрение современных, инновационных форм обучения.

К традиционным организационным формам обучения в первую очередь относятся классические лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия и они, бесспорно, в современной отечественной высшей школе в соответствии с государственным стандартом и учебными планами преобладают. К инновационным организационным формам обучения относятся деловые и имитационные игры, тренинги, конференции, диспуты, дискуссии, дебаты, круглые столы и другие.

Оптимальное соотношение традиционных и инновационных форм обучения можно определить только эмпирическим путем, исходя из уровня овладения студентами теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, а также показателями психического и личностного развития будущего специалиста. При этом необходимо учитывать содержание обучения: соотношение традиционных и инновационных форм обучения, к примеру, при подготовке инженера, конечно, будет отличаться от соотношения их на психологических факультетах, где готовят психологов. На данное соотношение влияют многие факторы и, в первую очередь, уровень личностного развития студентов и

преподавателей, которые с этими студентами работают.

Традиционные и инновационные формы обучения находятся в диалектическом противоборении, они не исключают друг друга, а образуют целостную систему профессиональной подготовки. Результаты эмпирического исследования оптимального соотношения традиционных и инновационных форм обучения на факультете психологии, позволяют сделать следующие выводы. Если студенты достаточно хорошо владеют теоретическими знаниями, но не умеют применять знания, и у них недостаточно сформированы практические умения и навыки, то необходимо вносить коррективы в процесс обучения и увеличивать количество инновационных форм обучения. В том случае, если студенты увлекаются различными практиками и слабо владеют теоретическими основами профессиональной деятельности, бесспорно, необходимо увеличивать для них число лекций и семинарских занятий.

Исходя из современных требований к профессиональной подготовке специалистов (в нашем случае - практических психологов), учебно-профессиональная деятельность должна быть направлена на их личностное развитие. Бесспорно, наиболее эффективными в решении отмеченной задачи являются инновационные формы обучения студентов. В подготовке психологов часто используются интерактивные формы обучения и, чаще всего, психологические тренинги. Системная совокупность психологических упражнений и игр позволяет решать различные задачи профессионального становления будущего психолога: развивать коммуникативные умения, способствовать личностному росту, развивать отдельные свойства или, в целом, эмоциональную, волевою, нравственную, интеллектуальную сферу личности, развивать профессиональные умения и навыки.

Однако, на наш взгляд, недостаточно полно используются возможности интраактивных форм обучения: медитации, самовнушения, элементов психосинтеза.

Наше исследование проводилось на протяжении двух лет в государственном и частном высших учебных заведениях. Целью исследования явилось изучение возможностей использования

одной из форм интраактивного обучения – медитации. В экспериментальных группах студенты обучались элементарным навыкам самовнушения (аутотренинг Шульца) и медитации на практических занятиях по методике преподавания психологии и занятиях по психологии межличностного взаимодействия и в группах внеаудиторных занятий. В контрольных группах преобладали традиционные организационные формы обучения.

В нашем случае медитация представляла систему психологических упражнений, употребляемых в составе оздоровительной практики, в результате которых испытуемые испытывали особое психическое состояние, позволяющее им более полно сосредотачиваться сначала на внешних предметах и явлениях, затем на своих мыслях, переживаниях, устраняясь от различных помех (внешних обстоятельств), освобождаясь от эмоционального напряжения. Медитация выступала как разновидность углубленного размышления, как способ внутреннего сосредоточения, как действие, направленное на развитие профессионального становления личности студента. В основном нами использовались простые техники: принятие определенной позы, сосредоточение сначала на внешнем физическом предмете, затем на ощущениях внутри организма, и потом концентрация на собственных мыслях и переживаниях. В отдельных случаях элементы медитации сочетались с дыхательными упражнениями.

Для решения задач, поставленных нами в исследовании, проводилась диагностика развития эмоциональной сферы студентов контрольной и экспериментальной группы дважды. Испытуемые диагностировались в начале психолого-педагогического эксперимента и на его заключительной стадии. В качестве показателей развития эмоциональной сферы нами выбраны тревожность и агрессивность.

Кроме этого, со студентами экспериментальной группы на заключительной стадии исследования проводилось развернутое интервью по вопросу: «Что Вам дало для личностного развития овладение элементами медитации?» Все испытуемые отметили позитивные изменения в своем поведении и эмоциональном состоянии. Многие студенты указывали на

более полную осознанность своих поступков и действий. Например, Анастасия Р. утверждает: «Важным приобретением для меня стала осознанность. Я стала осознавать многое, что раньше было для меня непостижимым, хотя с детства я отличалась хорошей сообразительностью и логикой».

Большинство студентов указывали на то, что овладение новыми элементами медитации позволило лучше контролировать проявления своих эмоций. Например, Марта А. свидетельствует: «Раньше я очень часто срывалась на родных и близких, что, конечно, не могло меня не огорчать. После нескольких недель регулярных упражнений (медитации) я ощутила внутреннее спокойствие и смогла спокойно сдерживать свои эмоции по отношению к близким людям. Меня даже это удивило». Некоторые студенты указывали на то, что занятие медитацией оптимизировало их самооценку. Например, Екатерина К. говорит: «Раньше меня стесняли разного рода комплексы, что сильно влияло на мою уверенность в себе, а уверенность в себе и своих силах это очень важно в жизни. Медитация помогла обрести мне уверенность в себе, повысить самооценку». Ряд студентов утверждали, что занятия медитацией позволили им преодолеть страхи, справиться со стрессом, подавлять такие сложные негативные эмоциональные состояния как обида и ревность. Отдельные испытуемые отмечали, что они научились избавляться от некоторых физических болей с помощью психологических упражнений. Интересным фактом является и то, что четыре студента Кирилл К., Ольга М., Татьяна К. и Ольга Е. считают, что занятие медитацией способствовало избавлению их от никотиновой зависимости, они перестали курить.

Интервью позволило выявить субъективное отношение студентов к позитивным изменениям в их личностном развитии в ходе исследования. Следует обратиться к показателям динамики показателей эмоционального развития студентов в контрольной и экспериментальной группе.

Изучение тревожности испытуемых экспериментальной и контрольных групп на начальном этапе исследования позволяют констатировать, что различий в распределениях показателей

общей, социально-психологической и психосоматической тревожности на статистическом уровне не обнаружено. На заключительном этапе исследования показатели тревожности испытуемых экспериментальной и контрольной групп имеют различную динамику. Так тревожность испытуемых контрольной группы изменилась незначительно ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 18,74$; $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$ и $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{теор.}}$). Показатели тревожности студентов экспериментальной группы изменились на уровне значимости $Q > 0,95$ ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 55,25$; $\chi^2_{\text{теор.}} = 68,72$). Важно отметить, что показатели психо-соматической тревожности студентов контрольной группы не изменились ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,15$, а $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$). У студентов экспериментальной группы отмечена позитивная динамика ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 62,12$; $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$). Следовательно, можно сделать вывод о позитивном влиянии определенного опыта медитативной практики студентов на показатели их тревожности.

Обращаясь к данным, полученным с помощью опросника Баса-Дарки на начальном этапе исследования, можно констатировать, что средние значения показателей общей агрессивности студентов экспериментальной и контрольной группы не имели статистически значимых различий ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 9,18$; $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$, т.е. $\chi^2_{\text{теор.}} > \chi^2_{\text{эмп.}}$).

Данные второго среза диагностической процедуры, позволили обнаружить различия в динамике показателей общей агрессивности и реакций её проявления. Так, средний показатель общей агрессивности студентов контрольной группы на статистическом уровне не изменился ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,50$; $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$, т.е. $\chi^2_{\text{теор.}} > \chi^2_{\text{эмп.}}$). На протяжении учебного года у отдельных студентов отмечалось изменение только отдельных проявлений агрессивности, таких как обида, подозрительность.

У студентов экспериментальной группы отмечены значимые позитивные изменения, как общего показателя агрессивности, так и отдельных реакций её проявления. Среднее значение общего показателя агрессивности в экспериментальной группе снизилось значимо, с 37,4 до 24,6. Различие статистически значимо на уровне $Q > 0,95$ ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 64,3$, а $\chi^2_{\text{теор.}} = 9,21$). Существенно изменились показатели физической

агрессии, обиды, раздражения, негативизма, враждебности и подозрительности.

Несмотря на то, что чистота психолого-педагогического эксперимента в данном исследовании нами не достигнута – на изменение количественных показателей тревожности и агрессивности испытуемых влияло, возможно, и другие факторы. Однако обобщая количественные показатели и качественные характеристики, полученные с помощью интервью, можно заключить, что использование интраактивных методов, в частности, медитация в учебном процессе оптимизируют эмоциональное состояние испытуемых, способствуя личностному развитию будущих специалистов.

Библиографический список

1. Дыгун, М.А. Заодно с судьбой, или Как жить в гармонии с собой и миром. 12 ориентиров для выбора позитивной жизни/М.А. Дыгун. - Мозырь: Содействие, 2012. - 132 с.
2. Малкина-Пых, И.Г. Справочник практического психолога/И.Г. Малкина-Пых - М.: Эксмо, 2005. - 784с.