Н. С. ШКИТИНА, Е. В. ГНАТЫШИНА, Н. С. КАСАТКИНА,
Е. Ю. НЕМУДРАЯ, М. В. ЦИУЛИНА

Педагогические модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов

Процесс формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов объясняется тем, что эмпатия и коммуникативная деятельность являются важнейшими составляющими общей профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических вузов.

Созданы конструкты и условия эффективного функционирования процессной и компетентностной моделей формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, которые позволяют реализовать коммуникативные и интерактивные технологии, включающие различные формы взаимодействия с обучающимися. Главное из них это – общение, базирующееся на определённых социальных стимулах – культурных символах, языке, телодвижениях, жестах, мимике, пантомимике, интонациях и важного феномена развития самости – способности людей представлять себя в качестве объектов своей собственной мысли.

Предложенные модели позволят формировать эмпатийно-коммуникативную компетентность не только на основе социального опыта, но и благодаря социальным контактам, включая эмпатическое слушание и языковую коммуникацию.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования могут быть использованы в ходе организации изучения педагогических дисциплин студентами педагогических вузов и учителями-предметниками образовательных организаций в учебно-воспитательном процессе и организации педагогического менеджмента.

Ключевые слова: эмпатийно-коммуникативная компетентность, сострадание, обучение ребенка альтруистическому поведению, поведенческая способность, педагогическая эмпатия, эмпатическая реакция на стимул, полифункциональный подход, синтез методологий, педагогический менеджмент

Ссылка для цитирования:

Шкитина Н. С., Гнатышина Е. В., Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Циулина М. В. Педагогические модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 101-118. doi: 10.32744/pse.2019.3.8

N. S. SHKITINA, E. V. GNATYSHINA, N. S. KASATKINA,
E. YU. NEMUDRAYA, M. V. TSIULINA

Pedagogical models of forming empathic and communicative competence of students

The process of formation of empathic and communicative competence of students of pedagogical universities is explained by the fact that empathy and communicative activity are the most important components of the general professional-pedagogical training of students of pedagogical universities.

Constructs and conditions for the effective functioning of the process and competence models for the formation of empathic and communicative competence of students of pedagogical universities, which allow to realize communicative and interactive technologies, including various forms of interaction with students, are created. The main one is communication based on certain social stimuli – cultural symbols, language, body movements, gestures, facial expressions, pantomimes, intonations, and an important phenomenon of self-development – the ability of people to represent themselves as objects of their own thoughts.

The proposed models will allow the formation of empathic and communicative competence not only on the basis of social experience but also thanks to social contacts, including empathic listening and language communication.

The results of theoretical analysis and empirical research can be used in the organization of the study of pedagogical disciplines by students of pedagogical universities and subject teachers in educational organizations in the educational process and organization of pedagogical management.

Key words: empathic and communicative competence, compassion, teaching a child to altruistic behavior, behavioral ability, pedagogical empathy, empathic response to a stimulus, multifunctional approach, synthesis of methodologies, pedagogical management

For Reference:

Shkitina, N. S., Gnatyshina, E. V., Kasatkina, N. S., Nemudraya, E. Yu., & Tsiulina, M. V. (2019). Pedagogical models of forming empathic and communicative competence of students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 39 (3), 101-118. doi: 10.32744/pse.2019.3.8

Введение

анное исследование проводилось с учетом полифункционального подхода, синтеза методологий педагогики, психологии и педагогического менеджмента. Это обусловлено не только новыми тенденциями современного образования, но и созвучно материалам положений Болонской декларации и Методическим рекомендациям по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов утвержденных Министром образования и науки РФ 22.01.2015 № ДЛ-01/05вн. Предложенные процессная и компетентностная модели также отражают суть полифункционального, компетентностного и системно-деятельностного подходов. Исследование осуществлялось с помощью комплекса методов. На первом этапе организации исследования был дан теоретический анализ и применены методы прогнозирования, перспективного планирования. На втором этапе исследования были реализованы эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, формирующий и констатирующий эксперименты, методы математической статистики.

Возникнув в области психологии, эмпатия становится самостоятельной характеристикой профессиональной подготовки будущего учителя, особенно в свете гуманизации образовательного процесса.

Обращение современных педагогов к проблемам коммуникации, в которой на первый план начинают выдвигаться компоненты эмпатийно-коммуникативной деятельности педагога, которую надо рассматривать «деятельность, как предмет управления, что подлежит организации в систему функционирования и(или) развития на основе совокупности принципов» или деятельность, как предмет проектирования, т.е. выявления способов и условий оптимальной реализации определенных (преимущественно новых) видов деятельности или других функций понятия деятельности педагога с учетом структуры полифункциональности, которая включает: мыслительную, интерактивную, рефлексивную, эмоциональную, коммуникативную, креативную функции и эмпатическое слушание» [3, с. 94]. Сложность заключается в том, что педагогическая эмпатия имеет глубокие психологические корни, что накладывает определенный отпечаток на подходы к ее исследованию.

Педагогический менеджмент, в свою очередь, тесно связан с чисто управленческим аспектом, что невозможно не учитывать при анализе данного феномена. Следовательно, мы будем рассматривать эмпатию и педагогический менеджмент как явления, которые, зародившись в психологической и управленческой науке, стали универсальными и распространились на смежные с ними области, в частности на педагогику.

Изменения, происшедшие в нашей стране, и особенно переосмысление отечественного и зарубежного опыта послужили основой для комплексного изучения феноменов эмпатии и как составных частей профессионально-педагогической подготовки учителя с учетом современных тенденций развития общества и педагогики.

Привлечение терминов эмпатия, коммуникативная деятельность, педагогический менеджмент к педагогической деятельности, адаптация их к новой среде, трансформация понятия педагогическая эмпатия и подготовка будущего учителя связаны с решением целого ряда методологических проблем, с учетом полифункционального

подхода поскольку это приводит к расширению терминологического пространства педагогики, пересмотру представлений о некоторых традиционных категориях, их соотношениях между собой и т.д. В то же время современный уровень развития теории эмпатичного слушания и подготовки также требует перевода ее ключевых понятий в разряд категорий с целью придания им единообразия и определения границ использования.

В целом проблема согласования представлений об эмпатии, педагогической эмпатии, эмпатического слушания в их классической и педагогической трактовках в настоящее время чрезвычайно актуальна. Ее суть нам видится в построении таких определений эмпатийно-коммуникативной компетентности подготовки будущего учителя, которые, с одной стороны, сохранили бы ключевые особенности классических определений «эмпатия», «педагогическая эмпатия» и таким образом, обеспечив возможность более широкого использования данных терминов в контексте педагогики, а с другой стороны, сгладили бы специфику определений в психологии и теории управления, педагогический менеджмент, сделав их совместимыми в сфере образования. Проанализировав Федеральные государственные стандарты высшего образования, в частности Стандарты ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – приказ от 09.02.2016 г. № 91, в требованиях к освоению программы бакалавриата, мы выделили компетенции, в рамках которых будут формироваться педагогическая эмпатийно-коммуникативная компетентность и педагогический менеджмент. Это, прежде всего, общепрофессиональная компетенция – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-4), а также профессиональные компетенции: готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6) и способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7).

После принятия новых стандартов (приказ № 125 от 22.02.2018) «Об утверждении Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) нами были выделены следующие общепрофессиональные компетенции, в рамках которых будет сформирована эмпатийно-коммуникативная компетентность и педагогический менеджмент. ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Не останавливаясь на проблеме становления и развития педагогической эмпатии и педагогического менеджмента, представим различные подходы к трактовке понятия «эмпатия». Отечественные и зарубежные психологи и педагоги рассматривают эмпатию:

- как психический процесс, в основе которого лежит рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого [1; 2], процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека, характеризующийся динамичностью, процессуальностью и фазовым характером [3; 4];

- способ обучения ребенка альтруистическому поведению, когда удовольствие педагога от поведения ребенка выступает как подкрепление для ребенка, так как ребенок разделяет это удовольствие; подкреплением оказывается результат поступка, а

эмпатия – средством для усвоения одобряемого поведения [5];

- поведенческая способность, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого человека [6; 7];

- психическая, эмпатическая реакция на стимул, представленная в виде эмпатической реакции в ответ на поведение группы или эмпатического слушания в адрес конкретной личности [8; 9];

- социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии [10]. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно переносить себя в чувства и действия другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека [11].

Понятие «эмпатия» тесным образом связано с актуальным на современном этапе понятием «толерантность». Толерантность выступает и как объективный результат взаимодействия многополюсного человеческого мира, его предпосылка, и как фактор его продвижения к целостности и сотрудничеству. Кроме того, она является одной из ключевых характеристик демократической политической культуры, предполагая сознательную установку на необходимость многих точек зрения и на недостаточность любой отдельной точки зрения [12; 13].

На основании анализа существующих определений эмпатии мы пришли к выводу, что имеются различные подходы к определению понятия «эмпатия» как со стороны педагогики, так и со стороны психологической науки, что обуславливает наличие споров по поводу того, можно ли использовать данный термин как педагогическое понятие. Использование одного и того же термина в обеих науках доказывает тот факт, что педагогическая эмпатия не может быть чем-то принципиально иным, хотя мы и признаем наличие существенных отличий.

- классическое определение представляет эмпатию как «уникальный инструмент», который используется психоаналитиками в своей деятельности для получения эффекта единения с больным с целью преодоления его болезни. Педагог в своей профессиональной деятельности будет использовать эмпатию не столько в качестве инструмента, используемого при решении частных задач, сколько в качестве основной стратегии профессионально-педагогической деятельности. Эмпатия должна применяться им в организации взаимодействия со всеми обучающимися, а не только с отдельными учениками;

- эмпатия, являясь способностью сопереживать, сострадать, погрузиться в мир другого человека, выступает сложным качеством личности, которое предполагает не только наличие эмоционального отклика, эмпатического слушания и способности идентифицировать себя с другим, но и умения организовать воспитательное влияние, создать комфортную среду, способствующую психологической безопасности и формированию нравственных ориентиров, базирующихся на общечеловеческих ценностях;

- результаты воспитательного влияния педагога могут быть отсрочены во времени, на них могут повлиять многочисленные факторы, зачастую непредсказуемые, и как следствие этого – продуктивное общение между субъектами воспитательного процесса не будет организовано, несмотря на эмпатийный отклик со стороны педагога;

- педагогическая эмпатия, являясь понятием полинаучным, предполагает синтез знаний из разных областей – философии, психологии, педагогики, медицины, информатики и др.;

– педагогический процесс представлен более многочисленными слагающими, является более сложным процессом, чем процесс применения эмпатии в психоаналитической науке, что дает нам возможность предположить, что педагогическая эмпатия является более объемным понятием.

Вышеназванные отличия ставят под сомнение возможность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Тем не менее, сложно не признать, что педагогическая эмпатия имеет ряд похожих характеристик с психологическим феноменом:

– оба понятия имеют отношение к процессу гуманизации в современном обществе, а, следовательно, характеризуются гуманистической и альтруистической направленностью;

– и педагогический, и психологический феномен предполагают сформированность умения поставить себя на место другого человека, почувствовать то, что он чувствует;

– человек – это основной объект эмпатии, как и в психологии, так и в педагогике;

– разными научными школами эмпатия рассматривается, как саморефлексия, предоставляющая возможность человеку войти в свой собственный мир, и попытаться познать его;

– в обеих областях знания эмпатия может быть представлена в виде способа освоения ребенком альтруистического поведения не только по отношению к взрослым – учителям и родителям, но и к своим сверстникам;

– и в классическом, и в педагогическом подходах к трактовке эмпатии мы можем констатировать наличие трех взаимосвязанных составляющих эмпатийного восприятия и реагирования – рациональная, эмоциональная и интуитивная стороны эмпатии.

На основании вышеизложенного мы можем прийти к выводу, что эмпатия в педагогическом контексте не только возможна, но и необходима, так как она отражает основные требования развития современного общества и современной образовательной парадигмы.

Итак, под педагогической эмпатией мы понимаем профессионально-нравственное, социальное-психологическое качество личности, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовать воспитательное влияние более эффективно. Очередной дефиницией является педагогический менеджмент.

Во-первых, в педагогической деятельности под педагогическим менеджментом понимаются, прежде всего, субъектно-субъектные отношения, основанные на равноправии, диалогичности и командном управлении, в то время, с точки зрения управления, педагогический менеджмент это – принцип управления каким-либо процессом, управленческий феномен, средство повышения качества управления организацией и т.д.)

Во-вторых, под педагогическим менеджментом понимаются не только участие и соучастие в организации педагогического процесса, но и определение общих интересов, взглядов и ценностей и, соответственно, общих мотивов организации деятельности.

В-третьих, педагогический менеджмент, его педагогическая трактовка понятия предполагает систематическое использование творческого подхода к организации педагогического процесса как руководства вуза, со стороны самого преподавателя, так и со стороны студентов.

В-четвертых, педагогический менеджмент в педагогическом понимании означает выход на другое основополагающее понятие – эмпатию, эмпатическое слушание, коммуникативная компетентность, креативность.

Таким образом, под педагогическим менеджментом будущего учителя нами понимается профессионально-нравственное качество личности, выражающееся в субъектно-субъектных отношениях, предполагающих установление равноправия, сотрудничества и командного управления, основанного на общих интересах, ценностях и взглядах учителя и обучающихся, творческом подходе и педагогической эмпатии.

Под эмпатийно-коммуникативной компетентностью мы понимаем результат освоения педагогической эмпатии, педагогического менеджмента, а также готовность к решению профессиональных задач и их использования.

Материалы и методы

В основе изучения процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов синтез методологий и методов исследования: системно-деятельностного, (системный – В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.И. Садовский, Н.О. Яковлева и др.; деятельностный – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.); компетентностного (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), полифункционального (Г.С. Остапенко, И.Ф. Мягков, Н.П. Фетискин.)

Полифункциональный подход выводит на практико-ориентированную деятельность, рассматриваемую с позиции структурного анализа, характеризующегося сотрудничеством и диалогическим взаимодействием. Актуальными в исследовании стали труды Л.И.Божович, которая в своей работе «Психологический анализ формирования и строения гармоничной личности» [2] выделила оптико-кинетическую систему (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистическую систему (вокализация, диапазон, тональность голоса), визуальное общение (контакт глаз), а также систему организации пространства и времени коммуникативного процесса. Для формирования коммуникативной компетентности необходимо еще и учитывать личностные качества и формировать определенную культуру и использование допустимой лексики.

При рассмотрении проблемы формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов в качестве методов исследования были применены теоретические методы: теоретико-методологический анализ, целью которого было определение исходных позиций исследования; обоснование перспектив развития процесса формирования эмпатийно-партисипативной компетентности проводилось через методы планирования и прогнозирования. Эмпирические методы: формирующий эксперимент, в ходе которого проводилась экспериментальная проверка действенности выделенного комплекса педагогических условий; методы наблюдения, анкетирования и математической статистики.

Результаты исследования

Содержательно-смысловое наполнение эмпатийно-коммуникативной компетентности подготовки будущих учителей отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений. Кроме того, являясь одним из

важнейших компонентов подготовки, содержательно-смысловое наполнение отражает авторскую позицию практического применения разработанных теоретических характеристик исследуемой проблемы, в частности, в области технологии использования знаний для решения соответствующих практических задач.

Рассмотрев различные точки зрения, мы пришли к выводу, что в качестве содержательно-смыслового наполнения могут выступать различные объекты, например, педагогическая модель или система, технология, методы реализации, этапы реализации исследовательского процесса, педагогический проект и т.д.; но в любом случае содержательно-смысловое наполнение должно отражать практическое использование положений концепции в современном образовательном процессе.

Наиболее объемно и детализировано мы можем представить эмпатийно-коммуникативную подготовку студентов педагогических вузов в виде модели. В педагогической области знания моделирование рассматривается, как концептуальная проектировочная процедура и применяется в ходе теоретического анализа и осмысления исследуемой проблемы.

Понятие «модель» на данном этапе развития педагогической науки как гуманитарной является базовым, а моделирование является одной из важнейших исследовательских процедур (В.В. Краевский, В.С. Швырев, Е.В. Яковлев и др.).

Что касается нашего исследования, то процессная и компетентностная модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, представлены, как конструкты единой системы подготовки будущего учителя и предполагающей наличие сходства с другими моделями и отличительных характеристик.

Прежде всего, следует рассмотреть наиболее распространенные классификации моделей. К настоящему времени в педагогической области педагоги-исследователи уже выделили определенные модели, которые способствуют более глубокому изучению общих свойств и специфических особенностей педагогических явлений. Это касается структурно-функциональных и функционально-структурных моделей, основное назначение которых заключается в раскрытии связей строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями; организационные модели, для которых характерно описание организационных единиц и координационных механизмов; образовательные модели, представляющие собой группу согласованных и взаимосвязанных элементов, таких как структура образовательных целей, содержание учебного курса, построение учебного курса, управление обучаемыми, методы тестирования и оценки и т.д.; процессные модели, представляющие последовательность перехода исследуемого явления из одного состояния в другое; компетентностные модели, раскрывающие в своем содержании характеристики статических явлений в отличие от процессных (знаниевые модели, профессиограммы, психогаммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду профессиональной деятельности) и др.

Каждая из вышерассмотренных моделей в различных педагогических концепциях может самостоятельно составить раздел «Содержательно-смысловое наполнение эмпатийно-партисипативной подготовки студентов педагогических вузов». Мы полагаем, что сложность и многоаспектность педагогических феноменов подводит нас к наиболее продуктивному пути – комплексному моделированию, которое будет способствовать исследованию педагогического феномена с различных точек зрения через построение сразу нескольких моделей, которые будут характеризовать разнообразные свойства исследуемого объекта.

Так как эмпатийно-коммуникативная подготовка является аспектом (видом) общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, мы, делая акцент на комплексном моделировании, которое позволяет нам составить полное представление об исследуемом педагогическом феномене, полагаем, что для нашего исследования наиболее подойдут процессная и компетентностная модели. Они помогут установить взаимосвязи между компонентами нашей системы и дать адекватное представление об объекте исследования.

В ходе разработки вышеназванных моделей мы учитывали:

- основные требования, предъявляемые заказчиком (обществом, школой) к будущему учителю;
- теоретические положения профессионально-педагогической подготовки в виде совокупности подходов и синтеза методологий;
- возможности эмпатийно-коммуникативной подготовки и педагогическому менеджменту студентов педагогических вузов;
- критерии и показатели сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

Появилась необходимость в описании процессной модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов. На первом этапе модели – мотивационно-ценностном – преподавателем создаются условия для формирования внешней и внутренней мотивации предстоящей эмпатийно-коммуникативной деятельности студентов. Ценностный аспект представлен на данном этапе в сфере формирования профессиональных групповых и личностных ценностей. В рамках этого этапа нами выделяется три основных шага:

I шаг – мотивация предстоящей эмпатийно-коммуникативной деятельности. Мотивация определяется мотивами, связанными с сотрудничеством и общением с партнерами, способностью присоединиться к группе, а также она формируется в процессе усвоения будущими учителями образцов и норм профессиональной деятельности, в основе которой лежит педагогическая эмпатия и эмпатическое слушание. Наиболее эффективно ценностно-мотивационные установки реализуются при использовании методов и приемов педагогической суггестии, которая осуществляется с помощью четких формулировок повторяющегося характера.

II шаг – формирование ценностей-знаний и ценностей-отношений. Формирование ценностей-знаний предполагает процессы актуализации, идентификации, сравнения «норм» эмпатийно-коммуникативной деятельности с собственными. Студенты знакомятся с понятием «эмпатия» в психологической области знания и управленческой трактовкой понятия эмпатия, педагогическая эмпатия, педагогический менеджмент. На этом этапе нам представляется эффективным прием сравнения особенностей профессиональной деятельности педагога, обладающего педагогической эмпатией и не обладающего ею.

Формирование ценностей-отношений предполагает анализ коммуникативных отношений и коммуникативной деятельности педагога на основе трансформации в сознании обучающихся двух образцов деятельности в той или иной ситуации общения (деятельности педагога, обладающего и не обладающего педагогической эмпатией, эмпатическим слушанием).

III шаг – формирование ценностей-качеств. На данном шаге целесообразно создание образа такой эмпатийно-коммуникативной деятельности, к которому будущий педагог должен стремиться (информационный аспект) и формирование готовности

действовать по отношению к объекту, используя педагогическую эмпатию и в условиях педагогического менеджмента (поведенческий аспект).

На втором этапе – содержательно-деятельностном – происходит обучение нормам эмпатийно-коммуникационных способов взаимодействия, базирующихся на определённых социальных стимулах- культурных символах, языке, телодвижениях, жестах, мимике, пантомимике, интонациях.

I шаг – формирование базовых эмпатийно-коммуникативных компетенций будущего учителя. Данный шаг предполагает устойчивый, последовательный, целенаправленный характер процесса обучения педагогическому менеджменту и формам поведения.

II шаг – формирование продвинутых эмпатийно-коммуникативных компетенций будущего учителя. На этом этапе применяются такие методы, как: методы контекстного обучения (метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций, тренировка чувствительности и др.) и методы обучения в сотрудничестве (метод проектов, разноразовного обучения и др.). Данные методы обучения не только делают познавательную деятельность студентов более эффективной, но и активизируют коллективную деятельность, индивидуальную и коллективную ответственность, а также заинтересованность в приобретаемых знаниях, умениях и навыках.

III шаг – формирование креативных эмпатийно-коммуникативных компетенций будущего учителя. На этом шаге обеспечивается формирование креативной педагогической эмпатии и эмпатического слушания. Процесс формирования креативных эмпатийно-коммуникативных и управленческих компетенций осуществляется за счет применения методов активного слушания, контекстного прочтения диалога, деловой игры. Эти методы помогают студентам поставить себя на место учителя, таким образом уже на этом этапе начать осваивать свою будущую профессию, погружаясь в этот процесс и творчески взаимодействуя друг с другом через коллективную деятельность, в ходе которой формируется потребность использования новых методов, приемов, средств и форм педагогического взаимодействия.

Третий этап эмпатийно-коммуникативной подготовки – рефлексивно-корректирующий, на котором реализуется мониторинговая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

I шаг – диагностика эффективности процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности. Для определения эффективности процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности будущих педагогов необходимы выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на данный процесс, выявление их устойчивости, периодичности. Кроме того, нужна интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений. Инструментарием на данном шаге являются критерии и уровни сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

II шаг – прогнозирование и перспективное планирование педагогической деятельности, направленной на совершенствование процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности будущих педагогов. Прогнозирование дальнейших тенденций развития процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности будущих учителей предполагает учет особенностей образовательного процесса на современном этапе. Прогнозирование рассматривается нами как ближайшее, актуальное и перспективное.

Ближайшее прогнозирование заключается в предсказании возможных действий участников при анализе процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности.

Актуальное прогнозирование имеет целью предсказание направленности взаимодействия участников процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности (направленность на сотрудничество, участие и соучастие в учебно-воспитательном процессе, выбор позиции по отношению к другому, четкое определение пространственных и временных границ ситуаций взаимодействия и др.).

Что касается перспективного планирования педагогической деятельности по коррекции и совершенствованию процесса формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, нами осуществляется разработка комплекса мероприятий, направленных на корректировку негативных тенденций развития образовательного процесса и подкрепление положительных.

Вторая модель (компетентностная) описывает процесс формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности с точки зрения формируемых компетенций.

Систематизация видов компетенций до сих пор вызывает полемику и остается открытой. Тем не менее, к настоящему времени наметилось направление, в рамках которого выделяются ключевые, базовые и специальные компетенции.

Если рассматривать эмпатийно-коммуникативную компетентность, как комплекс компетенций разного уровня, то мы можем представить ее как комплекс ключевых, базовых и специальных компетенций.

Ключевые компетенции необходимы для любого вида деятельности, они связаны со способностью личности функционировать в современном обществе. В их основе лежит информационный поток, используемый в коммуникации, и социально-правовые основы, на которые ориентируются коммуникаторы.

В контексте профессиональной деятельности ключевые компетенции обязательно дополняются базовыми и специальными компетенциями, которые обеспечивают выполнение конкретных профессиональных задач.

Базовые компетенции отражают специфику профессиональной деятельности, но в самом общем виде. Что касается эмпатийно-коммуникативной подготовки – это компетенции в области общения, планирования, педагогического взаимодействия и др.

Специальные компетенции отражают специфику эмпатийно-коммуникативной деятельности, они направлены на решение конкретных задач этой профессиональной сферы. Когнитивный компонент специальных компетенций предполагает наличие знаний психологического феномена «эмпатия» и управленческого «педагогический менеджмент» и их педагогической интерпретации, особенностей педагогической эмпатии и эмпатического слушания и др.; организационно-деятельностный компонент характеризуется целостной полифункциональной структурой (перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, интерактивные, креативные, рефлексивные единицы общения); личностный компонент предполагает наличие таких качеств личности, как сочувствие, сопереживание, толерантность и др.

Остановимся подробнее на эмпатийно-коммуникативных умениях, входящих в специальную компетенцию. Эти умения формируются не одновременно: вначале формируются простейшие – основные, затем продвинутые, которые являются умениями более высокого уровня, и, наконец, на заключительном этапе – креативные. Например, основные эмпатийно-коммуникативные умения – это умение сконцентрировать себя на наблюдении, умение понять и принять точку зрения партнера по общению,

умение использовать мимические и пантомимические возможности, умение определить психологический климат в группе и др.

Перспективные управленческие эмпатийные умения: умение идентификации и персонификации, умение выделить положительные качества личности партнера по общению и сконцентрировать внимание на них, умение организовать продуктивную совместную деятельность, которая характеризуется добровольностью и заинтересованностью и др.

Креативные эмпатийные и управленческие умения: умение отклоняться в мышлении от традиционных и общепринятых схем, порождать новые идеи; умение активизировать свое воображение; умение использовать свою интуицию; умение воспринимать окружающую действительность критически; умение переконструировать элементы в новые комбинации, отвечающие требованиям полезности; умение идентифицировать недостающую информацию; умение поставить и проверить гипотезу; умение выйти за рамки ситуации и др.

Под педагогическими условиями формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов мы понимаем такие условия, при которых данное явление возникает, существует и развивается, а также совокупность мер профессионально-педагогической подготовки, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования.

Комплекс педагогических условий в нашем исследовании включает: создание образовательной среды эффективного формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов; разработку содержательно-смыслового обеспечения эмпатийно-коммуникативной подготовки будущего учителя, основанной на контекстных технологиях с использованием интерактивных методов обучения студентов педагогических вузов.

Нами был использован метод определения собственных целей, который представляет собой составление списка целей, которые соотносятся с овладением педагогической эмпатией и способностью к управлению. Цели должны быть максимально конкретны, доступны личному контролю и осуществимы. Технология постановки целей заключается в постановке вопросов по каждому пункту составленного списка целей, в которых выявляется сущность каждой из поставленных целей: является ли конечным результатом определенное действие (например, выполнение комплекса упражнений, направленных на формирование эмпатийно-коммуникативной компетентности), какое-либо приобретение (уверенность, популярность, какая-либо награда и т.д.) или же что-то новое (новая информация, новые способы педагогического воздействия и т.д.) и т.д. В конечном итоге цель представляет собой индивидуальный результат, основанный на личностных ценностях.

Что касается второй группы упражнений, то она настраивает студентов на контроль своей мыслительной деятельности для достижения сформулированных целей. Она направлена на овладение контролем собственных мыслительных процессов для настройки самого себя, на достижение собственных целей.

Педагогический эксперимент предполагал наличие традиционных этапов: констатирующего, формирующего, обобщающего. Экспериментальная работа была организована в естественных условиях образовательного процесса Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Для проведения экспериментального исследования нами были выделены контрольная группа (КГ) и три экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), которые отличались ориентацией на раз-

ные педагогические условия формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

В качестве основных критериев эффективности экспериментальной работы выступали критерии и уровни сформированности компетентности студентов. В ходе экспериментального исследования нами были выделены три уровня сформированности исследуемой компетентности: адаптивно-репродуктивный уровень, интерпретационно-конструктивный уровень и креативный уровень.

Адаптивно-репродуктивный уровень эмпатийно-коммуникативной компетентности характеризуется неустойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии. Цели и задачи собственной педагогической деятельности, связанной с применением упражнений, направленных на эмпатическое слушание, определены в самом общем виде. Отношение, как правило, индифферентное, система знаний отсутствует. Степень развития умений – низкая, гибкость и вариативность в построении коммуникации с учетом педагогической эмпатии и эмпатического слушания, отсутствует: студенты организуют педагогическое общение по заранее отработанной схеме, то есть репродуктивно. Технологическая готовность определяется неполным знанием соответствующих методов и приемов, умение использовать эти знания и методы при организации педагогического общения носит воспроизводящий характер. Творческая активность в применении педагогической эмпатии и креативности в управлении коллективом, группой не наблюдается.

Интерпретационно-конструктивный уровень эмпатийно-коммуникативной компетентности характеризуется более устойчивым отношением студентов к педагогической эмпатии. Система соответствующих знаний сформирована на достаточном уровне. Заметные изменения наблюдаются в структуре компонента принятия ценностей педагогической эмпатии. Степень развития эмпатийных и креативных умений определяется успешным применением способности наблюдать за партнерами по общению, принять чужую точку зрения, вести диалог, воспринимать партнеров по общению как самобытных, уникальных личностей и др. Система знаний о методах и приемах педагогической эмпатии сформирована, студенты достаточно активно используют их при организации педагогического общения, интерпретация этих методов осуществляется студентами самостоятельно с переходом от репродуктивных форм к поисковым. Творческая активность в построении педагогического общения избирательна в зависимости от уровня трудности, проблемности педагогической ситуации, речевая активность находится на среднем уровне, присутствуют элементы педагогической импровизации.

Креативный уровень эмпатийно-коммуникативной компетентности отличается высокой устойчивостью позиции студентов к ценностям педагогической эмпатии, различным модификациям в построении педагогического общения с применением вышеназванных различных образований, высоким уровнем сформированности системы знаний об этих феноменах. Принятие основных положений педагогической эмпатии происходит осознанно с высокой степенью мобильности и положительной эмоциональной направленности. Степень развития эмпатийно-коммуникативных умений характеризуется их успешным творческим применением: реализацией на практике имеющегося опыта в этой области и созданием на его основе новых комбинаций; умением быстро переходить от одного способа решения к другому; быстро составлять фразы (экспрессивная беглость); быстро переключаться с одного класса объектов на другой (спонтанная беглость); решить проблему оригинально (адаптационная гибкость); придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания (аудиовизуальная

гибкость) и др. То есть на этом уровне сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности студенты проявляют высокий уровень творческой речевой активности при организации педагогического общения.

Для проведения экспериментального исследования нами были выделены контрольная группа (КГ) и три экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), которые отличались ориентацией на разные педагогические условия формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

На констатирующем этапе эксперимента при помощи методов математической статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок) было установлено, что между контрольной и экспериментальными группами нет существенных различий в уровне сформированности исследуемой компетентности, так как эмпирическое значение t-критерия Стьюдента попало в зону незначимости, что позволило нам, в дальнейшем, проведение эксперимента и возможность сравнивать группы между собой.

Формирующий этап эксперимента проводился по типу вариативного, который предполагает целенаправленное варьирование в различных группах с одинаковыми начальными условиями отдельных параметров, которые подвергаются исследованию и сравнение конечных результатов.

На обобщающем этапе экспериментального исследования нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности на основе выделенных критериев и показателей.

Анализ результатов сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов показал, что в экспериментальных группах произошли значительные изменения, что наглядно представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровней сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов на констатирующем и обобщающем этапе эксперимента

Группа	Уровень					
	адаптивно-репродуктивный		интерпретационно-конструктивный		креативный	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
КГ	63%	53%	25%	29%	12%	18%
ЭГ-1	58%	41%	34%	39%	8%	20%
ЭГ-2	61%	29%	28%	46%	11%	25%
ЭГ-3	52%	15%	32%	48%	16%	37%

Проанализировав результаты, можно сделать следующие выводы:

1) происходит рост количественного состава студентов, имеющих креативный уровень сформированности эмпатийно-коммуникативной компетентности. В контрольной группе разница составила 6% по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, в ЭГ-1 – на 12 % увеличился процент студентов с креативным уровнем, в ЭГ-2 – разница составила 14%, значительные изменения произошли в группе ЭГ-3, где реализовывался весь комплекс педагогических условий, разница по сравнению с констатирующим этапом эксперимента составила 21%;

2) различия между контрольной и экспериментальными группами не случайны, так как на констатирующем этапе эксперимента при помощи методов математической статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок) было установлено, что

между контрольной и экспериментальными группами нет существенных различий в уровне сформированности исследуемой компетентности;

3) выделенные нами педагогические условия являются достаточными для реализации модели эмпатийно-коммуникативной подготовки студентов педагогических вузов, о чем свидетельствуют положительные результаты формирующего этапа эксперимента.

Обсуждение

По нашему мнению, сложность в реализации условия использования методов интерактивного обучения и приемов при организации педагогического менеджмента в процессе подготовки студентов педагогических вузов заключается в том, что интерактивные технологии дают эффективные результаты практически в любой области приложения.

Кроме того, современные учебные планы и программы имеют тенденцию к сокращению часов теоретической части и увеличению часов, отведенных на педагогическую практику в школе (практико-ориентированные программы). Модули дисциплины «Педагогика» («Введение в педагогическую деятельность» «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория воспитания» и др.) рассматривают многие разделы очень поверхностно, в основном давая обучающимся скетчеобразное представление об изучаемом педагогическом явлении.

В ходе исследования мы пришли к выводу: чтобы управлять процессом формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов эффективно, необходимо применять соответствующие образовательные технологии, которые должны иметь интегрирующий характер и отвечать следующим требованиям: 1) соответствовать целям обучения при новой образовательной парадигме, 2) учитывать перспективное применение контекстных, интерактивных технологий в профессиональной педагогической деятельности; 3) использовать в процессе обучения комплекса дисциплин (педагогика, психология, коррекционная педагогика и психология) и др.

Проблема подготовки педагогов высшей школы к использованию интерактивных технологий при формировании эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов может быть решена через обучение преподавателей на курсах повышения квалификации. Обладание знаниями в применении интерактивных технологий на занятиях с будущими учителями может способствовать эффективности обучения. Таким образом теоретические занятия стали бы носить практико-ориентированный характер.

Заключение

Использование методов и интерактивных технологий, направленных на повышение уровня коммуникации студентов, а также посредством созданных моделей и организованных определенных условий для развития коммуникативной эмпатии эффективно скажется не только на межличностном познании, но и межличностном взаимодействии; на формировании способности у себя и будущих обучающихся способности к рефлексии и идентичности, а также к эмпатии.

Созданная система, структурными компонентами, которой являются процессная и компетентностная модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, реализованные интерактивные технологии будут способствовать организации педагогом своего воспитательного влияния более эффективно.

В ходе исследования гипотеза о том, что эмпатийно-коммуникативная подготовка студентов педагогических вузов станет более эффективной если общенаучной основой исследования выступает синтез методологий и методов исследования, нашла свое подтверждение. Содержательно-смысловым наполнением выступает компетентностная и процессная модели эмпатийно-коммуникативной подготовки студентов педагогических вузов. Эта система будет реализована на фоне комплекса педагогических условий, который включает создание внешней и внутренней информационно-педагогической среды, разработку содержательно-смыслового обеспечения основных теорий коммуникаций и формирования внутренней и внешней мотивации будущих специалистов.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация образовательного процесса с помощью образовательных технологий, имеющих интегрирующий характер, способствует формированию эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза, которая является важнейшей составляющей общей профессионально-педагогической компетентности.

Благодарности

Статья выполнена в рамках Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кохут Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией // Антология современного психоанализа. Т. 1. / под ред. А.В. Россохина. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. 315 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 212 с.
3. Остапенко Г.С. Полифункциональный подход к формированию когнитивной сферы подростков: Монография. Воронеж: Аист, 2009. 248 с.
4. Юдина Т.О. Эмпатия и мораль: место встречи (обзор зарубежных исследований) // Шаги-Steps. 2016. Т. 3. № 1. С. 28–39.
5. Bloom P. Empathy and Its Discontents. Trends in Cognitive Sciences, 2017, Vol. 21, Issue 1, pp. 24–31.
6. Kohut H. How Does Analysis Cure? Chicago: University of Chicago Press, 1984. 240 p.
7. Rogers C.A. Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1980. 219 p.
8. Курбанова З.Б. Эмпатия как профессионально важное качество личности педагога // NovalInfo.Ru. 2017. Т. 2. № 60. С. 412–415.
9. Лукьянцева Д.Н., Незванкина А.Ю., Мецлер В.В. Личностная суверенность и эмпатия в структуре личности педагога // Уральский научный вестник. 2017. Т.5. № 2. С. 40–42.
10. Агавелян Р.О., Войтюк Д.К. Готовность к деятельности психолога: рефлексивная активность личности: монография. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. пед. ун-та, 2013. 217 с.
11. Варшавская Н.Е. Эмпатия в структуре педагогической направленности // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2016. № 4 (8). С. 120–122.
12. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Ю.Б., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.

13. Пальчиков М.А. Эмпатия как инструмент повышения эффективности педагогической деятельности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 4 (9). С. 369–271.
14. Санникова А.Ю., Лаврова В.П. Эмпатия – эффективный инструмент общения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 6. С. 246–248.
15. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. 128 с.
16. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Практическая психология и психоанализ. 2000. № 2. С. 24–31.
17. Bolshakova Z.M., Gnatyshina E.V., Nemudraya E.Yu., Tsiulina M.V., Shkitina N.S. Managing Pedagogical University Master Students' Empathic Training. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 2018, Vol. 8, Issue 5, pp. 16-28. Available at: <http://mjltm.org/article-1-78-en.pdf>
18. Алдер Г. Технология НЛП. СПб.: Питер, 2002. 224 с.
19. Glass G. Conceptual issues in neuroscientific research on empathy. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2018. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2018.05.006>
20. Grosu E.F., Grosu B.T., Preja G.A., Lulian B.B. Neuro-linguistic Programming based on the Concept of Modelling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, Vol. 116, pp. 3693-3699. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspo.2014.01.825>.

REFERENCES

1. Kohut H. Introspection, empathy and psychoanalysis: a study of the relationship between the method of observation and theory // *Anthology of modern psychoanalysis*. Vol. 1. / ed. A.V. Rossohin. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 2000. 315 p. (in Russ.)
2. Bozovic L.I. Problems of personality formation: Selected psychological works. Moscow, Mezhdunar. ped. acad. Publ., 1995. 212 p. (in Russ.)
3. Ostapenko G. S. Polyfunctional approach to the formation of the cognitive sphere of adolescents: Monograph. Voronezh, Aist Publ., 2009. 248 p. (in Russ.)
4. Yudina T.O. Empathy and morality: a meeting place (review of foreign studies). *Steps*. 2016. Vol. 3. No. 1. P. 28–39. (in Russ.)
5. Bloom P. Empathy and Its Discontents. *Trends in Cognitive Sciences*, 2017, Vol. 21, Issue 1, pp. 24–31.
6. Kohut H. How does Analysis Cure? Chicago, University of Chicago Press, 1984. 240 p.
7. Rogers C.A. Way of Being. Boston, Houghton Mifflin, 1980. 219 p.
8. Kurbanov Z.B. Empathy as a professionally important quality personality of a teacher. *Novainfo.Ru*. 2017. Vol. 2. No. 60. P. 412–415. (in Russ.)
9. Lukyantseva D.N., Nezvkina A.Yu., Metzler V.V. Personal sovereignty and empathy in the structure of the personality of the teacher. *Ural Scientific Journal*. 2017. Vol.5. No. 2. P. 40–42. (in Russ.)
10. Agavelyan R.O., Voytyuk D.K. Readiness for the activity of a psychologist: the reflexive activity of a person: a monograph. Novosibirsk, Publishing House of Novosibirsk State. Ped. University, 2013. 217 p.
11. Warsaw N.E. Empathy in the structure of pedagogical orientation. *Educational environment today: development strategies*. 2016. No. 4 (8). P. 120-122.
12. Gippenreiter Yu.B., Karyagina Yu.B., Kozlova E.N. The phenomenon of congruent empathy. *Voprosy psichologii*. 1993. No. 4. P. 61–68. (in Russ.)
13. Palchikov M.A. Empathy as a tool to improve the effectiveness of pedagogical activity. *Pedagogy and psychology: topical issues of theory and practice*. 2016. No. 4 (9). P. 369–271. (in Russ.)
14. Sannikova A.Yu., Lavrova V.P. Empathy - an effective communication tool. *Scientific-methodical electronic journal Concept*. 2017. Vol. 6. P. 246–248.
15. Yusupov I.M. Psychology of mutual understanding. Kazan, Tatar Publishing house, 1991. 128 p.
16. Egan J. Basic empathy as a communicative skill. *Practical psychology and psychoanalysis*. 2000. No. 2. P. 24–31.
17. Bolshakova Z.M., Gnatyshina E.V., Nemudraya E.Yu., Tsiulina M.V., Shkitina N.S. Managing Pedagogical University Master Students' Empathic Training. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 2018, Vol. 8, Issue 5, pp. 16-28. Available at: <http://mjltm.org/article-1-78-en.pdf>
18. Alder G. NLP Technology. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2002. 224 p.
19. Glass G. Conceptual issues in neuroscientific research on empathy. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2018. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2018.05.006>
20. Grosu E.F., Grosu B.T., Preja G.A., Lulian B.B. Neuro-linguistic Programming based on the Concept of Modeling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, Vol. 116, pp. 3693-3699. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspo.2014.01.825>.

Информация об авторах

Шкитина Наталья Сергеевна
(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: shkitinans@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4778-5717>

Гнатышина Екатерина Викторовна

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5960-586X>

Касаткина Наталья Степановна

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: kasatkinans@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4619-0463>

Немудрая Елена Юрьевна

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: nemudraja72@mail.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1497-3503>

Циулина Марина Владимировна

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: ciulinamv@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0427-8432>

Information about the authors

Natalia S. Shkitina

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: shkitinans@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4778-5717>

Ekaterina V. Gnatyshina

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5960-586X>

Natalia S. Kasatkina

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: kasatkinans@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4619-0463>

Elena Yu. Nemudraya

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: nemudraja72@mail.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1497-3503>

Marina V. Tsiulina

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: ciulinamv@cspu.ru
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0427-8432>