

**МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Брянский государственный аграрный университет»**

**Кафедра
философии, истории и педагогики**

Семьшева В.М.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Материалы к лекциям

**Учебно-методическое пособие
для аспирантов**

Брянск, 2023

УДК 37.015.3 (07)

ББК 88.6

С 30

Семьшева, В. М. Педагогика и психология высшей школы. Материалы к лекциям: учебно-методическое пособие для аспирантов / В. М. Семьшева. – Брянск: Изд-во Брянский ГАУ, 2023. – 110 с.

Учебно-методическое пособие содержит краткий курс лекций, включающий теоретический материал по основным вопросам педагогики и психологии высшей школы, теории и практики организации и проведения образовательного процесса, проблемам формирования и развития педагогической культуры преподавателя высшей школы, психологическим особенностям личности студента, а также основам научно-исследовательской работы в высшей школе.

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии федеральными государственными требованиями подготовки кадров высшей квалификации и предназначено для аспирантов первого курса.

Рецензенты: доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, истории и педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный аграрный университет» **А.Ф. Шустов;**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Брянского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» **М.В. Резунова.**

Рекомендовано к изданию учебно-методической комиссией института энергетики и природопользования Брянского ГАУ, протокол №6 от 28 марта 2023 года.

© Брянский ГАУ, 2023

© Семьшева В.М., 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Тема № 1. Педагогика высшей школы как отрасль научного знания и область профессиональной деятельности	5
Тема № 2. Методологические основы педагогики высшей школы.....	8
Тема № 3. Дидактика высшей школы	13
Тема № 4. Компетентностно-ориентированные образовательные технологии в высшей школе	25
Тема № 5. Воспитательная работа в вузе	32
Тема № 6. Адаптация студента в вузе как педагогическая проблема	36
Тема № 7. Профессиограмма преподавателя высшей школы	39
Тема № 8. Профессионально-педагогическое мастерство преподавателя вуза.....	44
Тема № 9. Дидактическое мастерство преподавателя вуза	48
Тема № 10. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза...52	
Тема № 11. Инновационные технологии обучения	56
Тема № 12. Самосовершенствование студентов. Организация самостоятельной работы студентов	61
Тема № 13. Психологические основы процесса образования	72
Тема № 14. Психологические особенности личности студента	83
Тема № 15. Психология педагогического общения	92
Литература	107

ВВЕДЕНИЕ

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» является важной составной частью Учебного плана подготовки аспирантов.

Целью изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» является ознакомление аспирантов с педагогикой и психологией высшей школы, их методологией; формирование целостного представления о педагогической деятельности, дидактике высшей школы, об инновационных образовательных технологиях как важнейшей составляющей профессионально-педагогической культуры личности, научно-экспериментальной и исследовательской работе.

Задачи дисциплины:

- рассмотреть историю высшего образования в России, прийти к пониманию взаимообусловленности уровня развития образования и характера общественно-политической жизни в стране;
- выявить цели, задачи и проблемы модернизации высшей школы;
- осмыслить психологические механизмы и педагогические пути развития образовательного пространства вуза;
- понять основные задачи, специфику, функциональную структуру деятельности преподавателя вуза;
- изучить психолого-педагогические основы взаимодействия в условиях образовательного пространства высшей школы.

Реализация в дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» ФГТ, требований ОПОП ВО и Учебного плана по программе аспирантуры, решений учебно-методической комиссии и Ученого совета института, отечественного и зарубежного опыта, должна учитывать знания, умения и навыки, сформированные в результате освоения следующих учебных дисциплин: «Философия и история науки», «Основы педагогической деятельности», «Психология профессионального развития».

Знания и умения, усвоенные аспирантами в процессе изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», необходимы в качестве методологической предпосылки для осуществления научно-исследовательской деятельности, научно-аналитического изучения проблем, анализа социально-значимых процессов, использования на практике методов гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессионально-педагогической деятельности.

В процессе изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» аспирант должен овладеть активными формами и методами обучения в вузе, способами повышения учебно-познавательной мотивации, анализом вузовского занятия, системой субъект-субъектных отношений.

Содержание данной дисциплины ориентировано на раскрытие качественных изменений в развитии личности обучающегося, повышение качества профессиональной подготовки.

Получение знаний в области педагогики и психологии высшей школы позволит осмысленно и квалифицировано осуществлять деятельность в качестве преподавателя системы высшего образования.

МОДУЛЬ 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТЕМА № 1.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ОБЛАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

План:

- 1. Из истории развития ведущих идей педагогики высшей школы.**
- 2. Понятие о педагогике высшей школы как отрасли современного научного знания.**
- 3. Объект, предмет и задачи педагогики высшей школы.**
- 4. Актуальные проблемы педагогики высшей школы.**
- 5. Связь педагогики высшей школы с другими науками.**

Вопрос №1

Как наука педагогика высшей школы – отрасль педагогики, исследующая закономерности профессионально-личностного становления будущего специалиста в образовательном процессе вуза. В отечественной педагогической науке она начала оформляться как самостоятельная научная отрасль в 60-70-е годы XX в. У истоков ее формирования стояли ученые-педагоги С.И. Архангельский, С.И. Зиновьев, Т.И. Шамова, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров и др. В первых научных работах они поднимали проблемы целей и задач высшего профессионального образования, профиограмм специалистов, закономерностей и принципов обучения в высшей школе, форм и методов обучения и профессионального воспитания студентов.

Сегодня педагогика высшей школы как наука имеет четко обозначенные объект, предмет и задачи, свою теоретико-методологическую основу и методы исследования. Сформировались ведущие научные школы, активно и фундаментально разрабатывающие проблемы педагогики высшей школы (Московский педагогический государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена).

Педагогика высшей школы изучает образовательный процесс в вузе, его цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы. Она исследует и ведет поиск педагогических условий повышения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Педагогика высшей школы – это не только наука, но и область практической (профессиональной) деятельности. К этой области относятся все специалисты (управленцы, профессорско-преподавательский состав), занятые в организационно-управленческом, учебном и воспитательном процессе в вузе. Именно они реализуют цель профессионального образования – профессионально-личностное развитие будущего специалиста высшей квалификации.

Высшие учебные заведения относятся к типу образовательных учреждений профессионального образования. Их целью является подготовка и переподготовка специалистов высшей квалификации в соответствии с потребностями

личности в получении высшего образования на базе среднего и среднего профессионального образования. По существующему Типовому положению о высшем учебном заведении РФ к ним относятся университеты, академии, институты, высшие школы, консерватории. Они реализуют профессиональные образовательные программы.

К сожалению, ни в одном вузе не готовят вузовских преподавателей. В педагогику высшей школы приходят выпускники различных вузов и факультетов, проявившие себя в научно-педагогической деятельности, в первую очередь, в специальности. Однако преподаватель вуза (по самым строгим меркам) – это не только ученый, но и высококвалифицированный преподаватель, знающий педагогику и психологию высшей школы, психологию студенчества, владеющий профессионально-педагогическим мастерством.

Вопрос № 2

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования.

Объект науки представляет собой область действительности, которую изучает данная наука. Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в вузе.

В качестве предмета науки выступают те сущностные связи, зависимости внутри изучаемой области действительности, которые устанавливаются или анализируются наукой. **Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс высшей школы как фактор профессионально-личностного развития будущего специалиста.**

Таким образом, педагогика высшей школы изучает, ищет пути и обосновывает пути наилучшей организации образовательного процесса в высшей школе в целях достижения более качественной подготовки кадров и более эффективного профессионального воспитания.

Теоретическую базу педагогики высшей школы составляют ведущие положения теории обучения, теории воспитания, теории управления, теории педагогической деятельности и теории профессионального образования. Отметим основные положения этих теорий.

Дидактика высшей школы

Цели обучения.

Содержание высшего профессионального образования.

Принципы обучения в вузе.

Технологии обучения в вузе.

Формы обучения в вузе.

Методы обучения в вузе.

Оценка качества результатов обучения.

Теория воспитания

Цели воспитания студентов.
Содержание воспитательной работы в вузе.
Принципы воспитания в вузе.
Воспитательные технологии в вузе.
Формы и методы воспитания в вузе.

Теория управления

Организация внутривузовского управления.
Управление качеством образования.
Управление учебным процессом.
Управление воспитательным процессом.
Деятельность куратора студенческой группы.
Студенческое самоуправление.

Теория педагогической деятельности

Цели и задачи деятельности преподавателя.
Структура педагогической деятельности.
Содержание деятельности вузовского преподавателя.
Профессиограмма преподавателя вуза.
Профессиональное мастерство преподавателя.
Профессионально-педагогическая культура преподавателя.

Задачи педагогики высшей школы как науки делятся на 2 группы:

1) теоретические задачи:

- разработка теоретических основ педагогики высшей школы;
- разработка концептуальных подходов к организации образовательного процесса в вузе;
- дальнейшая разработка методологических основ педагогики высшей школы в части ее конкретно-научной методологии;
- выявление эффективности деятельности преподавателя и студента в той или иной модели вузовского обучения;
- разработка и обоснование эффективности инновационных образовательных программ, технологий, методик, форм и методов;
- разработка инновационных моделей профессиональной подготовки специалистов и обоснование их образовательного потенциала;
- сравнительный анализ мировых и отечественных систем высшего образования;
- разработка педагогических условий эффективной реализации системы многоуровневой подготовки кадров.

Теоретическая функция педагогики высшей школы реализуется на трех уровнях: описательный (объяснительный), диагностический и прогностический.

2) **прикладные задачи:**

- разработка эффективного учебно-методического сопровождения образовательного процесса;
- внедрение в практику вузовского обучения инновационных образовательных программ и технологий;
- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта вузов России.

Вопрос № 3

Среди приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований образования определены:

1. Реализация концепции многоуровневого образования.
2. Государственные образовательные стандарты нового поколения.
3. Научно-методические основы обновления структуры и содержания образования на базе компетентностного подхода.
4. Теория и технологии образования на базе средств информатизации и коммуникации.
5. Контроль качества образования: критерии оценки, система диагностирующего, текущего и итогового контроля.
6. Образование взрослых как полифункциональная социально-педагогическая и социально-культурная система.

ТЕМА № 2.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

План:

1. **Понятие о методологии педагогики высшей школы.**
2. **Характеристика уровней методологии педагогики высшей школы.**
3. **Содержание и принципы реализации общенаучных методологических подходов.**
4. **Содержание и принципы реализации конкретно-научных методологических подходов в решении проблем педагогики высшей школы.**

Вопрос № 1

Педагогика высшей школы – область гуманитарного знания, которая постоянно пополняется все новыми и новыми фактами. Для их осмысления и анализа необходимы методологические принципы, твердые научно-исследовательские основания.

***Методология** – раздел науки о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этих процессов «Методология» от греч. «учение о методе» или «теория метода».*

В широком смысле слова методология представляет собой совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих принципов в применении к решению сложных теоретических и практических задач. Это - мировоззренческая позиция исследователя. В узком смысле слова методология трактуется как совокупность методов научного исследования. Таким образом, в современной научной литературе под методологией понимается учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета, задач, совокупности исследовательских методов и средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной проблемы.

Методология педагогики – совокупность гносеологических подходов, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

В качестве основных методологических установок в любом педагогическом исследовании определены:

– определение цели исследования с учетом уровня развития педагогической науки, потребностей практики образования, социальной актуальности и реальных возможностей научного коллектива или ученого;

– рассмотрение дидактических и воспитательных проблем с позиций многих наук о человеке (философии, антропологии, медицины, педагогики, психологии, социологии, культурологии и др.);

– изучение всех процессов в исследовании с позиций их внутренней и внешней обусловленности, развития и саморазвития;

– ориентация на системный подход в исследовании (выявление структуры, взаимосвязи элементов, их соподчиненности, динамики развития, тенденций, факторов, условий);

– выявление и разрешение противоречий в процессе обучения или воспитания, в развитии личности и коллектива.

Вопрос № 2

Педагогика высшей школы, равно как и общая педагогика, опирается на философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни методологии.

Философский уровень методологии педагогики высшей школы представлен ведущими общефилософскими принципами (объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, единства внешних воздействий и внутренних условий, активной деятельности личности) и философскими положениями (о дискретности и непрерывности становления и развития личности; всеобщей взаимосвязи, взаимообусловленности и целостности явлений; природной и социокультурной обусловленности развития; о развитии человека как сложном, многофакторном процессе).

Общенаучный уровень методологии педагогики высшей школы представлен системным, антропологическим, культурологическим и деятельностным подходами к изучению педагогических процессов и явлений.

Конкретно-научный уровень методологии педагогики высшей школы представлен аксиологическим, личностным, субъектным, диалоговым, социально-педагогическим, этнопедагогическим, компетентностным, герменевтическим, контекстным, индивидуально-творческим и др. подходами.

Технологический уровень методологии педагогики высшей школы представлен совокупностью конкретных методов научно-педагогического исследования.

Методы педагогического исследования – это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

*Наиболее общая классификация методов научно-педагогического исследования выделяет **теоретические и эмпирические методы** исследования.*

К методам теоретического исследования относятся: анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, конкретизация, сравнение, метод сходства и различия, педагогическое проектирование, прогнозирование, программирование, моделирование.

К методам эмпирического исследования относятся: наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование, тестирование, метод проб и ошибок, метод экспертных оценок, изучение и обобщение педагогического опыта, опытно-поисковая работа, опытно-экспериментальная работа, педагогический эксперимент.

Представим более развернутую классификацию методов научно-педагогического исследования:

– **теоретические методы** (анализ; синтез; абстрагирование; обобщение; индукция; дедукция; аналогия; сравнение; проектирование; моделирование);

– **эмпирические методы** (наблюдение; изучение документации и других источников);

– **опросные методы** (беседа; анкетирование; тестирование; интервьюирование; метод экспертных оценок; социометрия);

– **праксиметрические методы** (изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта; изучение продуктов деятельности; контент-анализ);

– **экспериментальные методы** (естественный, лабораторный, констатирующий, формирующий, контрольный педагогический эксперимент);

– **сравнительно-исторические методы** (генетический; исторический; сравнительно-исторический);

– **методы математической статистики** (факторный анализ; корреляционный анализ; кластерный анализ; дисперсионный анализ; регрессионный анализ; латентно-структурный анализ; многомерное шкалирование).

Вопрос № 3

Раскроем содержательные характеристики отдельных общенаучных и конкретно-научных методологических подходов к изучению педагогических процессов и явлений.

Системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский и др.) к изучаемым объектам предполагает рассмотрение объекта изучения как системы (система – совокупность элементов, связанных между собой и представляющих определенную целостность), выявление определенного множества ее элементов; установление и упорядочение связей между этими элементами; выделение из множества связей системообразующих, т.е. обеспечивающих соединение разных элементов в систему.

Антропологический подход (К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Б.М. Бим-Бад, М.П. Стурова и др.) в сфере гуманитарного знания – это, в первую очередь, ориентация на человека как уникальное биопсихосоциокультурное существо; на человеческую реальность во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; поиск условий и средств становления всего человека (Н. Крылова), человека как субъекта собственной жизни, как индивидуальности. В системе гуманитарного знания термин «антропология» стал использоваться для обозначения особого подхода к анализу различных проблем с позиций «человеческого измерения».

Культурологический подход (М.С. Каган, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян, В.М. Розин, Э.С. Соколов, А.И. Арнольдов, Н.Б. Крылова и др.) предполагает рассмотрение, понимание и объяснение изучаемого объекта как культурного явления или процесса, т.е. как феномен культуры. Как методологическая основа науки он предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в их понимании и объяснении. Функциональными принципами культурологического анализа научных проблем служат: системная реконструкция культуры; учет субъектности культурного развития и деятельностного характера реализации субъектного начала в культуре; двуединство нормативного и креативного аспектов бытия культуры.

С позиций культурологического подхода высшее профессиональное образование представляет собой как социокультурный институт, призванный выполнять гуманитарную, культуротрансляционную и культуротворческую функции, так и фактор профессионально-культурного развития личности будущего специалиста. В качестве цели профессионального образования с позиций культурологического подхода выступает личность специалиста как субъекта профессиональной культуры, который на высоком уровне внутренне детерминированной активности и сознательности не только осуществляет освоение артефактов профессиональной культуры, но и реализует свое культуротворческое начало, создавая вокруг себя профессионально-культурное пространство.

Культурологический подход трактует содержание высшего профессионального образования как обобщенную культуру в единстве ее аксиологического, деятельностного и личностно-творческого компонентов, направленных на развитие профессиональной культуры специалиста.

С позиций культурологического подхода мы выделили принципы культуроориентированной реконструкции содержания профессионального образования: повышение культуроёмкости; личностно-смысловое приобщение студентов к профессиональной культуре; развитие гуманитарного мышления; раскрытие культурных смыслов профессиональной деятельности.

Деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, А.В. Петровский и др.) к анализу научно-педагогических проблем предполагает признание и учет ведущей роли деятельности в процессе формирования личности, ее внутренних структур; рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Деятельность рассматривается как важнейший фактор развития сознания и личности человека.

Аксиологический подход (С.Ф. Анисимов, В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, Н.З. Чавчавадзе, В.Н. Мясищев, И.Т. Фролов, В.А. Ядов, Г.П. Выжлецов, В.А. Караковский, З.И. Равкин и др.) к анализу педагогических проблем предполагает изучение объекта с позиций ценности; учет того, что социально значимые ценности, преломляясь через внутренний мир индивида, входят в психологическую структуру личности в форме личных ценностных ориентаций, являясь одним из источников мотивации ее поведения. Преломляясь через индивидуально сознание, общечеловеческие ценности начинают носить субъективный характер.

Вопрос № 4

Личностно-ориентированный подход (А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Выготский, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, И.С. Якиманская и др.) указывает на приоритет цели личностного развития в любом педагогическом процессе, в котором задействован человек. Он предполагает глубокое познание личностной структуры изучаемого человека, его индивидуально-психологических особенностей; выявление факторов, влияющих на личностное развитие.

Субъектный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский и др.) предполагает учет субъектной природы личности, признание человека как активного, сознательного и преобразующего субъекта своей жизнедеятельности.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, Дж. Равен, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) к профессиональной подготовке ориентирует всю систему профессионального обучения в ее целевом, содержательном и технологическом компонентах на конечный результат – формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Диалоговый подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, Г. Буш, Ю.М. Лотман, А.А. Ухтомский и др.) как методологический принцип педагогических исследований проблемы общения предполагает: взгляд на него как обмен не столько информацией, сколько идеями и ценностями; в качестве необходимого умения понимать и принимать позицию Другого; диалог в качестве истинного, полноценного общения.

Контекстный подход (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Вербицкий и др.) предполагает учет системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, по-

нимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации, как в целом, так и всех входящих в нее компонентов.

Социально-педагогический (средовый) подход (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова) к изучению и анализу педагогических явлений и проблем предполагает выявление и учет особенностей характера и направленности влияний факторов среды на тот или иной процесс; учет существования определенной зависимости внешних воздействий и внутренних состояний; требует глубокого знания окружающей личность среды и умения учитывать ее позитивные и негативные факторы в работе с личностью.

ТЕМА № 3. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

План:

- 1. Понятие о дидактике высшей школы, ее задачи и актуальные проблемы.**
- 2. Ведущие положения дидактики высшей школы.**
- 3. Характеристика целевого компонента процесса обучения в вузе.**
- 4. Характеристика содержательного компонента процесса обучения в вузе.**
- 5. Характеристика технологического компонента процесса обучения в вузе.**

Вопрос № 1

Общее понятие о современной дидактике. По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором *didaktikos* означает поучающий, а *didasko* – изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Raticii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научно-педагогического знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

Происходящее сегодня расширение объекта и предмета педагогики ведет к постепенному расширению области исследования дидактики как педагогической дисциплины. Если традиционно объектом педагогики считали педагогическую действительность, то сегодня с расширением научного статуса педагогики как социогуманитарной науки сферой ее изучения (объектом) становится социально-педагогическая реальность (действительность).

В этой связи можно рассматривать дидактику как «систему знаний об определенном роде действительности – *процессе обучения*». Причем, именно в широком понимании этого термина, речь идет не только о специально-организованном процессе обучения, который осуществляется в специальных социальных институтах. Современная дидактика изучает обучение во всех возможных проявлениях этого процесса: в его формальном, неформальном и информальном вариантах. Дидактические исследования своим объектом избирают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

По-прежнему нет единства среди ученых относительно объекта и предмета дидактики. По мнению И. И. Логвинова, «в соответствии с современными воззрениями, *объектом* дидактики является процесс обучения, а *предметом* – закономерности, объединяющие в единое целое цели обучения, содержание образования, методы и организационные формы обучения, процесс усвоения содержания учащимися». В. А. Попков, А. В. Коржуев *объектом дидактики* как науки считают «обучение во всем его объеме и во всех аспектах», а предметом – «*систему* следующих *отношений*: «учитель – ученик», «ученик – учебный материал», «ученик – другие ученики», а в применении к высшему образованию – «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – другие студенты». По В. И. Загвязинскому, «предмет дидактики – воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности». В. А. Ситаров указывает, что «объект дидактики как науки представляет собой взаимосвязь собственно процесса образования и обучения как явлений объективной реальности, где обучение выступает в качестве образовательного средства»; предметом, по его мнению, является «процесс преподавания и учения».

Задачи дидактики связаны с теоретическим описанием процесса обучения и условий его реализации; разработкой более совершенной организации процесса обучения, чем существующие, с разработкой новых дидактических систем и технологий обучения. Специфической задачей дидактики как самостоятельной научной дисциплины является выявление онтологических основ процесса обучения.

В чем заключаются особенности дидактики высшей школы?

Итак, от выявления объекта и предмета дидактики можно перейти к рассмотрению сущности дидактики высшей школы. Традиционно при анализе структуры педагогики дидактику выделяют в числе фундаментальных, базисных научно-педагогических дисциплин. Дидактика высшей школы является производным структурным элементом общей дидактики, самостоятельной научной отраслью, ее объектная и предметная область несколько сужается и конкретизируется.

Дидактика высшей школы как отрасль дидактики обладает специфическим объектом, предметом, целями, задачами, методами исследования, категориями и отношениями в дидактической системе.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе. Это интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания. Задачи дидактики высшей школы состоят в исследовании:

• проблем реализации содержания обучения в высшей школе с учетом возрастных особенностей и закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов;

• дидактических принципов и закономерностей;

• вопросов организации самообразования как средства повышения эффективности учебной деятельности;

• организации контроля знаний и умений, уровня готовности студентов к профессиональной деятельности.

Для дидактики характерны различные типы и методы дидактических исследований. Как и в педагогике в целом, в дидактике высшей школы различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, функциональные и комплексные исследования.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

• Обоснование специфических целей высшего образования.

• Обоснование социальных функций высшей школы.

• Обоснование содержания образования.

• Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.

• Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения и др.

К *фундаментальным исследованиям* относятся такие, цель которых – выявить закономерности и тенденции развития дидактики высшей школы, способы ее связи с практикой обучения в вузе. Среди них выделяется изучение методологических проблем, таких как:

• трансформация предмета дидактики высшей школы;

• способы создания теории обучения, ориентированной на практику;

• соотношение дидактики с другими науками, состав, функции и структура научного обоснования обучения;

• проблемы состава и уровней рассмотрения содержания профессионального образования, взаимосвязи обучения и развития, методов обучения.

Такие исследования составляют теоретическую основу для *прикладных разработок*, решающих вопросы, непосредственно связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундаментальные исследования проводятся в комплексе.

Понятийная система дидактики высшей школы включает в себя философские, общенаучные и частнонаучные понятия. Первостепенное значение для дидактики имеют такие философские категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и т.д. В числе общенаучных понятий, используемых дидактикой высшей школы: «система», «структура», «функция», «элемент». Являясь педагогической дисциплиной, дидактика оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание». К специфическим дидак-

тическим понятиям относятся: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обучения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения», «модель компетенций специалиста», «профессиограмма».

В дидактике высшей школы активно используются понятия, заимствованные из смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие»), кибернетики («управление», «обратная связь»). Понятийно-терминологическая система дидактики непрерывно обновляется и пополняется. Сегодня в ее орбиту попадает множество новых понятий, таких как «технология», «практикоориентированность», «нелинейность», «модульность», «компетентность», «достижения», «успех», «мобильность», «конкурентоспособность», «рейтинг», «кредит», «учебно-профессиональная задача» и т.д.

Кроме того, для характеристики функциональных основ дидактики высшей школы как научной отрасли важно выделить те специфические основные дидактические отношения, которые она изучает. В дидактике высшей школы основными принято считать дидактические отношения «преподаватель – студент». Именно в них отражается реализация процесса обучения в высшей школе – базового процесса, который изучает дидактика. С другой стороны, не менее важны и отношения «студент – изучаемый материал», эти отношения во многом определяют специфику высшей школы, подчеркивают значительную роль процесса учения, самостоятельной работы студентов. Значимо в дидактическом плане и отношение «преподаватель – изучаемый материал», оно связано с отбором материала, планированием процесса обучения.

С чем связано возникновение дидактики высшей школы, в чем ее отличие от школьной дидактики? Правомерно ли считать дидактику высшей школы относительно самостоятельной отраслью педагогики?

Классический период в развитии педагогики (и дидактики как одной из базовых педагогических теорий) приходится по различным оценкам на XVII – первую половину XIX вв. Этот этап в развитии дидактики высшей школы отсутствовал, т.к. она развивалась вместе со школьной дидактикой, не выделяясь из нее в отдельную теорию. Классическая дидактика связана с именами Я.А. Коменского, В. Ратке, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.

В конце XIX-XX вв. в связи с развитием науки и общества требования к профессиональной подготовке специалистов многократно возросли, и, как следствие, возросли требования к дидактическому обеспечению образовательного процесса в вузе, появились соответствующие исследования. В отечественной педагогической науке основы дидактики высшей школы изложены в трудах Г. И. Щукиной, И. Т. Огородникова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднева, В. И. Загвязинского, С. И. Архангельского, Д. В. Чернилевского, А. А. Вербицкого и др. Дидактика высшей школы как самостоятельная отрасль научного знания заявила о себе относительно недавно. Этот факт обусловлен социокультурной трансформацией мировой системы высшего образования, отвечающей вызовам времени. По признанию отечественных ученых, дидактика высшей школы начала оформляться в целостную теорию лишь в конце XIX века и находится в состоянии становления и формирования уже

более столетия. Еще во второй половине XIX в. К. Д. Ушинский писал: «У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить тома, дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». В 1974 г. С. И. Архангельский вполне обоснованно заявил: «Что же касается теории обучения в высшей школе, то ее просто нет».

На сегодняшний день, к сожалению, нельзя сказать, что ситуация изменилась коренным образом. Безусловно, появился значительный пласт научных исследований, посвященных дидактическим проблемам высшей школы, вышли в свет учебники и учебные пособия, в которых авторами признается самостоятельность дидактики высшей школы, подчеркивается ее своеобразие. Как правило, авторы этих работ, анализируя специфику вузовской дидактики, сравнивают ее с дидактикой средней школы.

Признавая родовое единство проблематики школьной дидактики и теории обучения в вузе, важно определить, в чем заключается их сходство и различие. Приведем ряд принципиальных положений, которые высказывают авторы учебного пособия «Дидактика высшей школы» В. А. Попков и А. В. Коржув.

«Основываясь на принципе преемственности научного знания, отметим, что более «молодая» дидактика высшей школы должна в определенной степени «наследовать» дидактику общего среднего образования, т.к. общее среднее и высшее профессиональное образование следуют в большинстве случаев друг за другом и первое является основой, фундаментом второго. Кроме того, они совпадают в глобальном содержательном аспекте – деятельность их субъектов есть усвоение опыта предшествующих поколений и опыта творческой деятельности, направленного на развитие личности. Между двумя обсуждаемыми областями знания существуют и значимые различия, которые мы подробно обсудим.

Во-первых, *различия целей* общего среднего и высшего профессионального образования, что предполагает значимое смещение акцентов в системе общедидактических принципов. К их числу относится *принцип профессиональной направленности*, предполагающий уже на младшей ступени вуза включение в учебный материал как профессионально значимых фундаментальных знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых придется «осуществлять» выпускникам вузов в будущем.

Во-вторых, специфическое звучание приобретает *принцип дифференциации образования* – углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация, и связано это с тем, что на этапе вузовского образования более четко, чем на старшей ступени обучения средней школы, очерчиваются профессиональные цели и интересы студентов.

В-третьих, дидактика высшей школы имеет дело с сильно отличающимися от дидактики среднего образования *субъектами процесса педагогического взаимодействия*: с одной стороны, гораздо более мотивированный к процессу обучения студент, с другой – гораздо более квалифицированный в научной области, соответствующей преподаваемому предмету, педагог. Вместе с тем существует острая проблема подготовки преподавателя вуза по педагогике и психологии – иногда на ходу, практически с нуля и, конечно, проблема доучивания студента до исходного уровня, минимально необходимого для обучения в вузе.

В-четвертых, традиционно стихийно сложившиеся в высшей школе *формы и методы работы* отличны от таковых в среднем и среднем специальном образовании и потому требуют серьезного научного обоснования и конкретных методических решений».

По мнению В. И. Загвязинского, дидактический поиск в сфере проблематики высшего образования должен начинаться с выяснения актуальных практических задач совершенствования процесса обучения в высшей школе, установления связанных с этими задачами теоретических проблем, выяснения методологических оснований работы. Автор указывает на следующие перспективы развития теории обучения в высшей школе: «...не «перевод» на вузовский язык ранее разработанных педагогических руководств, не «инъекция» спасительных идей из других научных областей и даже не простая ориентация на полезный опыт работы, а широкое развитие исследований на современной научной основе в процессе разрешения актуальных проблем вузовской дидактики – вот магистральный путь разработки теории обучения в высшей школе как новой научной дисциплины».

Ни для кого не секрет, что дидактика высшей школы является более молодой отраслью педагогической науки и интенсивно развивается, пожалуй, в последние 10-20 лет и потому содержит огромное количество нерешенных проблем. Наиболее «отработанной» является проблема содержания образования различных конкретных вузовских учебных курсов, однако решается она в большинстве случаев сегодня эмпирически, по наитию, исходя из десятилетиями назад сложившихся традиций, научных интересов и приоритетов составителей учебных программ, и, как правило, лишь «крупными мазками»: малые, но не менее важные фрагменты учебного знания и методы их изучения разработаны крайне слабо. Так же слабо разработаны конкретные формы и методы усвоения содержания образования, а более всего – формы организации учебно-познавательной деятельности студентов: они представлены в большинстве разработок очень обобщенно и безотносительно к тому или иному конкретному содержанию.

В настоящее время идет оживленная дискуссия относительно педагогического знания вообще, и в частности относительно знания, традиционно называемого «дидактика высшей школы». С одной стороны, усиливаются нападки на дидактику высшей школы, с другой – все вузовское образовательное сообщество понимает необходимость научного подхода к организации учебного процесса в резко усложнившихся по сравнению с советским периодом условиях, интенсивно внедряет в учебный процесс различные инновации, организует многочисленные конференции по актуальным проблемам обучения в вузе и создает внутри вузов различные структуры, занимающиеся проблемами организации учебного процесса в вузе (центры академического консультирования, дистанционного образования и т.д.). Таким образом, на сегодняшний день дидактика высшей школы открывает большое поле проблем начинающему исследователю.

Чтобы понять природу и движущие силы развития дидактики в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на

высшее образование в частности. К таким закономерностям исследователи относят следующие:

✓ Рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы.

✓ Интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации.

✓ Быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам.

✓ Выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т. д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно.

✓ Наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность.

✓ Рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности.

✓ Постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества.

✓ Повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

Как же ответила на эти требования времени высшая школа? В этом сложном многоплановом процессе развития высшего образования не только в России, но и за рубежом можно выделить следующие тенденции:

1. Демократизация высшего образования. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колле-

джи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т. п.

3. Фундаментализация образования. Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариантов. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента. Это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторские занятия.

5. Гуманитаризация и гуманизация образования, которые направлены на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественнонаучного и технического профиля, что достигается за счет увеличения числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30 %), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т. п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. Компьютеризация высшего образования. Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т. п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. Тенденция перехода к массовому высшему образованию. Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов как в России, так и за рубежом.

8. Тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях, особенно в европейских университетах.

9. Рост требований к профессионализму преподавателей, повышение значимости педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. Создание системы регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах мира – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования, но все они, в той или иной мере изменяя реальную практику образовательного процесса в высшей школе, ставят новые вопросы перед вузовской дидактикой.

Суммируя вышесказанное, отметим:

- Современная дидактика является системой научных знаний о процессе обучения во всех его возможных вариантах: формальном, неформальном и информальном.

- Дидактика высшей школы нацелена на обоснование целей высшего образования, социальных функций высшей школы и способов конструирования образовательного процесса в вузе.

- Специфика дидактики высшей школы обусловлена особенностями высшего образования, значительными отличиями в подходах к определению целей обучения в вузе, принципов, форм, методов и технологий, а также особенностями взаимодействия субъектов образовательного процесса.

- Перспективы развития дидактики высшей школы определяются вызовами времени и требованиями общества к качеству подготовки специалистов (индивидуализация, информатизация, гуманизация, практикоориентированность, интеграция науки, обучения и производства).

Вопрос № 2

Дидактика высшей школы опирается на ведущие положения общей дидактики:

1. Обучение – двусторонний (бинарный) процесс, состоящий из двух взаимосвязанных процессов – преподавание и учение.

2. Процесс обучения протекает эффективно при активной познавательной деятельности обучающегося.

3. Процесс обучения призван выполнять три функции: образовательная, воспитательная, развивающая.

Принципы обучения – ведущие положения, требования к организации, содержанию и реализации процесса обучения. **К принципам обучения в высшей школе относятся:**

1. Принцип ориентации обучения на развитие личности будущего специалиста.

2. Принцип профессиональной направленности обучения.

3. Принцип фундаментальности и практико-ориентированности обучения.
4. Принцип научности обучения.
5. Принцип единства учебной и исследовательской деятельности студентов.
6. Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения.
7. Принцип профессионального воспитания и развития в обучении.
8. Принцип связи обучения с самообразованием и развитием навыков самостоятельной работы студентов.

Процесс обучения в вузе представляет собой систему, структурными компонентами которой являются: целевой, мотивационный, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Вопрос №3

Целевой компонент обучения в высшей школе связан с реализацией трех его важнейших функций, а именно: образовательной, воспитательной и развивающей.

Применительно к высшей школе процесс обучения призван выполнять следующие функции:

а) образовательная функция (вооружение студентов – будущих специалистов системой фундаментальных социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных знаний, а также профессиональных и общеинтеллектуальных умений, развитие общекультурных, профессиональных и специальных компетенций);

б) воспитательная функция (развитие и формирование профессионально значимых личностных качеств, профессиональной направленности, профессиональной культуры специалистов);

в) развивающая функция (развитие интеллектуальных способностей, профессионального мышления и творческих способностей).

Вопрос № 4

Содержание высшего профессионального образования представляет собой специально отобранную систему элементов социального опыта, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной трудовой сфере. Это совокупность социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных, специальных знаний, умений и навыков, общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, опыта учебно-производственной и научно-исследовательской деятельности, способов решения производственных задач, профессиональных ценностей и норм, которой будущий специалист призван овладеть в процессе профессиональной подготовки. В русле компетентного подхода к профессиональной подготовке кадров в содержание высшего профессионального образования включены *новые конструкты, подлежащие освоению – компетентность и компетенции.*

Содержание высшего образования отражено в следующих нормативных документах: ФГОС ВО, учебные планы, учебные программы, учебники и др.

Вопрос № 5

Технологический компонент структуры обучения связан с технологиями, формами, методами и приемами обучения.

Педагогическая технология представляет собой планомерное, поэтапно последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех действий.

В качестве критериев технологичности выступают следующие критерии: концептуальности; системности; эффективности; воспроизводимости. В любой педагогической технологии должны содержаться:

- наличие четко и диагностично заданной цели;
- концептуальная основа;
- содержательная часть;
- процессуальная часть;
- диагностический инструментарий.

Таким образом, мы рассматриваем педагогическую технологию как процессуальное единство содержания, форм и методов, обеспечивающее гарантированное достижение запланированных результатов. Она соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Технология обучения представлена в следующих трактовках:

- 1) процесс достижения планируемых результатов обучения;
- 2) продуманная во всех деталях модель педагогической деятельности по проектированию, организации и реализации учебного процесса;
- 3) специально организованная и последовательно реализуемая деятельность по достижению запланированных дидактических результатов.

По преобладающему (доминирующему) методу технологии обучения классифицируются:

- личностно-ориентированные;
- информационные;
- диалогические;
- развивающие;
- задачные;
- коммуникативные;
- развития субъектности личности;
- игровые и др.

Методы обучения представляют собой способы совместной деятельности преподавателя и студентов по решению задач обучения.

Классификация методов обучения представлена тремя группами методов обучения:

- 1. Методы организации учебно-познавательной деятельности студентов:**
 - словесные (беседа, учебный диалог, лекция, дискуссия, рассказ);

- наглядные (эвристическое наблюдение, иллюстрация, демонстрация);
- практические (упражнения, тренинг, решение задач, учебное проектирование, микроисследование, портфолио);
- проблемные (проблемное изложение, частично-поисковый метод, исследовательский метод).

2. Методы активизации и стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов:

- учебные дискуссии;
- интерактивные методы;
- деловые (ролевые) игры;
- разъяснение профессиональной значимости изучаемого;
- смыслопоисковый диалог;
- метод «портфолио»;
- педагогическое требование.

3. Методы контроля и самоконтроля в обучении:

- методы устного контроля (индивидуальный/фронтальный опрос; устный зачет, устный экзамен; собеседование);
- методы письменного контроля (тест; контрольная работа; письменная работа; курсовая работа; письменный зачет; письменный экзамен);
- методы практического контроля (лабораторные работы; компьютерное тестирование; зачетные практические задания и др.).

Формы обучения – способ внешней организации обучения.

Основными формами обучения в вузе являются лекция, семинарское, практическое и лабораторное занятие, а также практика.

Лекция – форма учебного занятия, представляющая собой систематичное, последовательное устное изложение преподавателем определенного раздела учебной дисциплины.

Семинарское занятие – форма учебно-теоретического занятия по детальной проработке и закреплению теоретических знаний по конкретной теме.

Практическое занятие – одна из форм обучения, которая ориентирована на закрепление изученного теоретического материала и формирование умений применять теоретические знания в практических, прикладных целях. Оно призвано углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекционном занятии или в ходе самостоятельной работы, и содействовать формированию умений и навыков профессиональной деятельности.

Лабораторное занятие – форма учебных занятий, которая направлена на освоение студентами отдельных видов, способов проведения экспериментальной работы.

Коллоквиум – форма учебно-теоретических занятий, представляющая собой групповое обсуждение под руководством преподавателя достаточно широкого круга проблем.

Практикум – форма учебных занятий, который предусматривает решение комплексных учебных задач, требующих применения с наибольшей полнотой как научно-теоретических знаний, так и практических навыков. Главное отличие практикума от других форм учебных занятий – комплексный характер.

ТЕМА № 4.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

План:

- 1. Понятие о компетентностном подходе в высшем образовании. Ведущие принципы и положения компетентностного подхода к подготовке кадров.**
- 2. Цели профессиональной подготовки с позиций компетентностного подхода.**
- 3. Особенности содержания высшего образования в рамках компетентностного подхода.**
- 4. Технологии профессионального образования, совершенствующие функциональную подготовку специалистов.**
- 5. Критерии и методы оценки уровней сформированности компетентности и овладения компетенциями.**

Повышение качества образования является сегодня одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. В Декларации Европейской Комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (2002) был поставлен ряд задач, среди которых:

- создание единого европейского пространства в области профессионального образования;
- решение проблемы признания компетенций, создания единой системы кредитных единиц.

В сфере профессионального образования в рамках Болонского и Копенгагенского процессов наша страна взяла на себя обязательства присоединения к базовым принципам организации единого европейского пространства, в том числе – по компетентностному формату представления результатов профессионального образования.

Ориентация на формирование профессиональной компетентности выступает в качестве главной цели высшей школы и пронизывает все документы, определяющие ее развитие.

В материалах модернизации российского образования компетентностный подход провозглашен в качестве важнейших концептуальных положений обновления содержания образования. Анализ многочисленных публикаций показывает, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т.к. компетентностный подход связан с выполнением особого заказа на компетентного специалиста со стороны работодателей.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний. Сторонники компетент-

ностного подхода провозгласили основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность. В образовательном пространстве Европы для обозначения уровня профессиональной квалификации выпускников учебных заведений используется термин «компетенция», которая имеет содержательную характеристику и уровневую дифференциацию в зависимости от степени овладения будущими специалистами способами профессиональной деятельности.

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

а) содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

б) непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

в) переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования.

Компетентностный подход к подготовке кадров – совокупность теоретических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Компетентностный подход как образовательная концепция и методологический подход в педагогике высшей школы представляет собой совокупность общих принципов определения цели и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов. В связи с этим он включает в себя:

– теоретическое обоснование цели профессиональной подготовки;

– теоретическое обоснование необходимости и объема изменений в содержании образования;

– определение образовательной стратегии, включающей соответствующие технологии, формы и методы обучения;

– выработку критериев и диагностического инструментария оценки результатов профессиональной подготовки.

Таким образом, компетентностный подход предусматривает системную трансформацию профессиональной подготовки, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление профессиональной компетентности будущего специалиста.

Цели профессиональной подготовки

В качестве целей-результатов образовательного процесса, с позиций компетентностного подхода, выступают принципиально новые образовательные конструкты – компетентности и компетенции. Заметим, что в зарубежной литературе мы найдем только одно понятие – компетенция (competence). **Целью профессио-**

нального образования является формирование профессиональной компетентности выпускника, под которой понимается интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать профессиональные проблемы и задачи с использованием знаний, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение».

Компетентность – интегральная характеристика личности человека, способного реализовать на практике свои компетенции (знания и умения). Это личностная характеристика человека, комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области.

Компетенция – это способность успешно решать конкретного вида задачи в определенной деятельности на основе знаний и умений.

Компетенции – это профессионально-функциональные прикладные знания и умения.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Компетенции – это способности человека реализовать на практике свою компетентность (Э.Ф. Зеер).

Отличия компетенций от других продуктов-результатов образовательного процесса состоят в том, что они: являются интегрированным результатом; позволяют решать целый класс задач в отличие от функциональной грамотности; существуют в форме деятельности, а не просто в виде знаний о способах деятельности.

Компетенция является дидактической единицей усвоения, такой формой сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет справляться с поставленными задачами.

Профессиональная компетентность представляет собой совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, каждая из которых состоит в свою очередь их ключевых, базовых и специальных компетенций.

Общекультурная компетентность является обязательной атрибутивной характеристикой личности специалиста любой профессиональной деятельности. Она проявляется в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в обществе.

Она представлена *социальными, межкультурными, коммуникативными, социально-информационными компетенциями* широкого спектра использования, обладающими определенной универсальностью.

Общекультурная компетентность формируется, прежде всего, в процессе освоения дисциплин гуманитарного, социально-экономического и естественно-научного циклов (философия, культурология, история, иностранный язык, право, информатика и др.). Данный блок дисциплин включает такие модули, как мировоззренческий, аксиологический, историко-культурный, социально - экономический, естественно-научный, коммуникативный, соматический.

Общепрофессиональная компетентность отражает специфику конкрет-

ной профессии, является обязательной атрибутивной характеристикой личности специалиста конкретной профессии (педагог, медик, технический работник, работник искусства и др.). Она включает в себя *профессионально-этические, методологические, предметно-ориентированные компетенции*, которые носят общепрофессиональный характер и являются инвариантными к деятельности по определенной профессии. Помимо этого, мы включаем в перечень общепрофессиональных компетенций *диагностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские и аналитические* компетенции.

Общепрофессиональные компетенции вырабатываются в результате освоения цикла общепрофессиональных дисциплин, необходимых для всех специальностей. Блок ОПД состоит из следующих модулей: ориентирующий; теоретико-методологический; деятельностный; фундаментальный; интегративный.

Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности и привязана к конкретному объекту и предмету труда.

Специальными компетенциями студент овладевает в процессе освоения дисциплин специальности (профильной подготовки).

Одной из новых и важных задач для профессорско-преподавательского состава является профессиографически грамотное вычленение и формулировка специальных компетенций будущего специалиста. Необходимо составление, так называемой, *функциональной карты*, в основе которой лежит функциональный анализ (описание трудовой деятельности через функции и результаты). Она состоит из описания основной цели, функций профессии и значимых действий (являющихся производными от основных функций). Функции реализуются через совокупность конкретных действий, которые опираются на знания, необходимые для их осуществления.

Алгоритм действий по вычленению специальных компетенций:

а) указать, к каким видам профессиональной деятельности выпускник должен быть подготовлен;

б) указать цели его профессиональной деятельности по каждому виду;

в) указать, к выполнению каких профессиональных задач (функций) выпускник должен быть подготовлен (ему предстоит выполнять);

г) указать, каким набором действий (компетенций) специалист должен обладать для успешного выполнения этих задач (функций).

Все компетенции, включая и специальные, формулируются через действия и выражаются в глагольной форме, а именно: анализировать, оценивать, планировать, взаимодействовать с .., использовать, применять, проводить, организовывать, вырабатывать, определять, осуществлять, конструировать, разрабатывать, отбирать, произвести, проводить, владеть технологией, владеть методами, вести, соблюдать, действовать, способствовать, корректировать, консультировать, проводить работу с ..., диагностировать, строить процесс, оформлять и т. д.

Таким образом, обозначена достаточно отчетливо, заявлена главная установка – усилить практическую направленность профессионального образования. К моменту завершения обучения в вузе студент должен быть *способен* решать определенный круг профессиональных задач, действовать в ситуациях,

связанных с неопределенностью, использовать свои теоретические знания в практической деятельности, уметь ответить на вопрос: чему я научился?

Содержание образования

Изменения в содержании образования связаны с внедрением задачного и практико-ориентированного подходов к отбору материала с сохранением принципа фундаментальности.

Изменения в содержании образования обеспечиваются различными способами:

а) интенсификация обучения за счет добавления новых спецкурсов, практикумов по развитию ключевых, базовых или специальных компетенций за счет вузовского компонента;

б) добавление нового содержания в традиционные учебные программы (практико-ориентированные разделы, задачи и задания).

Особо значимыми единицами содержания профессиональной подготовки становится задача, задание. Разработчики концепции развития профессиональной компетентности будущего специалиста в качестве ведущей обосновали стратегию обучения на основе решения задач. В основе данной стратегии обучения лежит следующая логика действий:

- определить;
- разработать, решить, представить;
- оценить, обменяться мнениями.

Согласно компетентностному подходу содержание образования призвано строиться на принципе модульного обучения. **Модульный подход в высшем образовании** представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Модуль понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции. Каждый модуль оценивается и сертифицируется. Он представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Соответственно, модульная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Технологии обучения

Важнейшее место в реализации цели и содержания развития профессиональной компетентности будущего специалиста принадлежит *развивающим технологиям* профессионального образования, которые совершенствуют функциональную подготовку специалиста. К ним относятся:

- деятельностно-ориентированные технологии (метод проектов; игровые технологии; имитационно-игровое моделирование технологических процессов);
- когнитивно-ориентированные технологии (методы учебного диалога и учебной дискуссии; проблемное обучение, задачный метод, контекстное обучение; мозговой штурм);
- личностно-ориентированные технологии (технология субъектного развития; технология личностно-творческого развития; тренинг развития, тренинг личностного роста, смыслопоисковый диалог).

В компетентностно-ориентированном обучении целесообразно использование следующих форм и методов обучения: работа в парах; работа в малых группах; производственная практика; производственная экскурсия; изучение и анализ конкретного опыта; демонстрация трудового опыта; изучение и анализ конкретных случаев из практики; практические и лабораторные работы с элементами творческой деятельности; защита особого способа решения профессиональной задачи; проведение самостоятельного микроисследования; разработка рацпредложения и др.

Результаты обучения

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных ситуациях, решать профессиональные задачи различной сложности.

Результат профессиональной готовности будущего специалиста в рамках компетентностного подхода будет рассматриваться как *«способность к деятельности»*, которая предполагает способность ставить цель и достигать ее в деятельности, решать проблемы, уметь анализировать, оценивать свою деятельность, способность к рефлексии.

Измерение уровня компетентности студентов требует совершенствования контрольно-измерительных материалов и специальной подготовки преподавателей.

К основным методам оценки, используемым в модульном обучении, основанном на компетенциях, относятся:

- решение задач;
- сбор образцов деятельности студентов, демонстрирующих освоение ими требуемых компетенций;
- экзамен в активной форме;
- свидетельства, демонстрируемые в процессе смоделированной или реальной трудовой ситуации;
- дневники, которые ведут студенты;
- индивидуальные или групповые проекты;
- практические задания по демонстрации умений.

Оценка освоенных компетенций осуществляется по критерию «умеет/не умеет делать». Она может быть проведена с участием внешних экспертов или на рабочем месте. Методика позволяет выявить несоответствие (недостаточные умения) демонстрируемых компетенций задачам модуля в конкретной области.

Критерии для установления уровня профессиональной компетентности:

- владение базовым уровнем теоретических знаний и умением применять их в собственной практической деятельности;
- способность объяснять собственные достижения, видеть затруднения в своей деятельности и намечать пути их устранения;
- способность решать инновационные проблемы; владение методами профессионального исследования;
- умение соотносить свой опыт с опытом коллег, а также анализировать достижения и недостатки в собственной работе и работе коллег;
- степень владения коммуникативной компетенцией;
- способность и стремление продолжать профессиональное образование.

Рекомендуемыми критериями для оценки качества подготовки выпускников по каждой из форм итоговой аттестации могут являться следующие. В процедурах оценивания на *итоговом государственном экзамене*:

- владение информацией и умениями в рамках предметной области знания;
- способность разрешать учебные (смоделированные) проблемы профессиональной деятельности;
- качество ответов на дополнительные вопросы;
- коммуникативные умения и навыки.

В процедурах оценивания ВКР:

- актуальность работы для области профессиональной деятельности;
- владение общепрофессиональными (методологическими) компетенциями;
- владение специальными компетенциями;
- успешность решения конкретной проблемы профессиональной деятельности;
- мнение научного руководителя об уровне использования навыков научно-исследовательской и проектной деятельности;
- рейтинговая оценка рецензента о ВКР.

В процедурах оценивания итоговой педагогической практики:

- рейтинговая оценка отчета по практике (оценка руководителя практики);
- рейтинговая оценка педагогической деятельности выпускника администрацией образовательного учреждения;
- рейтинговая оценка педагогической деятельности выпускника коллегами (учителя-предметника, специалиста, школьного методиста);
- самоанализ педагогической деятельности выпускника.

Суммируя вышесказанное, отметим:

- Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания, организации учебного процесса и оценки его результатов.
 - ✓ К числу основных положений компетентностного подхода мы относим:
 - ✓ цели обучения заключаются в развитии у студентов способности самостоятельно решать стандартные и нетипичные задачи в различных сферах профессиональной деятельности;
 - ✓ содержание образования представляет собой дидактически

адаптированный социальный и учебно-профессиональный опыт решения познавательных, мировоззренческих, производственных ситуаций и задач;

✓ смысл организации учебного процесса заключается в создании педагогических условий для накопления студентами опыта самостоятельного решения указанных задач;

✓ оценка учебных результатов основывается на анализе уровней сформированности общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

ТЕМА № 5. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ

План:

- 1. Воспитание студентов как система, ее структурные элементы. Управляющая и управляемая системы.**
- 2. Цель, задачи и принципы воспитания студентов в условиях вуза.**
- 3. Содержание воспитательной работы в вузе. Основные направления воспитательной работы.**
- 4. Технологии, формы и методы воспитания студентов.**
- 5. Содержание воспитательной работы куратора студенческой группы.**

Вопрос № 1

Формирование и развитие личности юношеского возраста продолжается и в условиях обучения в вузе. По мнению Б.Г. Ананьева, «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта».

Личность студента, формируется под воздействием всего социально-экономического и социокультурного уклада жизни современного общества. Особую роль при этом играет система воспитательной деятельности вузовского коллектива. Успех воспитательной работы преподавателей определяется степенью научной обоснованности и продуманности Концепции воспитательной работы вуза, единством целей, задач, содержания и методов воспитания студенческой молодежи.

Воспитание студентов в условиях вуза – одна из ведущих категорий педагогики высшей школы. Оно трактуется как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств. Сущность и глубинный смысл воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания молодого человека, чтобы найти затем свое выражение в моделях того или иного поведения или способа деятельности.

Процесс воспитания студента есть управление процессом становления его личности как профессионала и гражданина. Это есть создание условий для его профессионально-личностного саморазвития и самоактуализации.

Исходя из общей теории управления, можно сказать, что воспитание как управление процессом формирования личности специалиста включает в себя следующие функции:

- диагностика уровня воспитанности, образованности и развития студента;
- проектирование развития личности специалиста, планирование необходимых воспитательных воздействий;
- организаций воспитательных воздействий;
- регулирование и мотивация деятельности личности;
- итоговый учет, анализ результатов воспитательных воздействий, контроль соответствия воспитательных результатов проекту развития.

Управление воспитательной работой осуществляется на различных уровнях. Так, ректорат определяет и разрабатывает политику в сфере воспитания, а также план воспитательной работы вуза. Деканат осуществляет планирование и организацию воспитательной работы на факультете согласно утвержденному плану воспитательной работы вуза; координирует воспитательную работу кафедр и кураторов факультета; совместно с органами студенческого самоуправления участвует в подборе и расстановке руководителей общественных организаций; оказывает помощь студентам в планировании и организации деятельности, имеющей воспитательную направленность. Кафедры осуществляют подбор преподавателей-кураторов; в рамках дисциплин кафедры обеспечивают воспитательную направленность учебного процесса.

С позиций системного подхода воспитание студентов представляет собой совокупность таких элементов, взаимосвязанных между собой, как цель, содержание, технологии, формы и методы воспитания, его результаты.

Вопрос № 2

Целью воспитания студентов в условиях высшей школы служит формирование и развитие общей и профессиональной культуры будущих специалистов. Воспитательная работа в вузе нацелена на подготовку высококвалифицированных и компетентных молодых специалистов, готовых к производственной, общественной и культурной деятельности.

С позиций компетентного подхода к высшему профессиональному образованию в качестве цели воспитательной работы в вузе выступает формирование общекультурных и социально-личностных компетенций будущих профессионалов.

Задачи воспитательной работы в вузе:

- воспитание духовно развитой, современно и перспективно мыслящей личности;
- создание организационно-педагогических условий для формирования у студентов личностных и профессионально значимых качеств, которые дадут им

возможность активного профессионального и личностного роста в условиях динамично развивающегося демократического, многонационального общества и государства;

– формирование у будущих специалистов глубокого понимания социальной роли профессии, позитивной и активной установки на ценность избранной специальности, ответственного отношения к профессиональному долгу.

На личностном уровне воспитание связано с дальнейшим формированием жизненной позиции молодого человека, содействием в поиске ответов на вечные вопросы: отношение к миру, жизни, себе, окружающим, прошлому, настоящему и будущему. В этой совокупности можно выделить **три основные группы проблем:**

1) каков мир, как к нему относиться, что есть Добро и Зло, во что и в кого верить, каков идеал человека и человеческой жизни, т.е. наиболее общие вопросы мировоззрения, человеческого существования;

2) как строить собственную жизнь, какой предпочесть образ жизни, какие ценности считать своими, к какой традиции примкнуть, к чему стремиться в профессиональной деятельности, кого считать своим образцом, чему посвящать досуг и другие жизнестроительные проблемы;

3) как относиться к людям, окружающим, близким, друзьям и недругам; как строить отношения в семье и разрешать конфликты, воспитывать детей; как относиться к людям другой национальности, культуры, веры и др., т.е. моральные проблемы.

Относительно формирования жизненного вектора личности перед преподавателями стоит сложная воспитательная задача ориентации студентов на образ человека, который верит в свои собственные силы и возможности, намерен утвердить себя в жизни за счет собственного ума, собственной деловой активности, построенной на свободе выбора и ответственности за этот выбор.

Воспитательная работа в вузе призвана осуществляться с учетом требований к организации педагогической деятельности, указывающих ее направление и носящих название *принципы воспитания*. **В.А. Сластенин и др. отмечают значимость и необходимость соблюдения преподавательским составом следующих принципов воспитания в работе со студентами:**

- гуманистической направленности;
- целостности учебного и воспитательного процессов;
- индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания;
- творческого начала в воспитании;
- последовательности и систематичности;
- ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов.

Вопрос № 3

Содержание воспитательной работы в вузе включает в себя различные направления, основными из которых являются профессиональное, гражданское, нравственное, эстетическое воспитание. Остальные направления (правовое, фи-

зическое, трудовое и др.) выступают частью основных или органически примыкают к ним. Конкретный вуз, учитывая свой профиль, наряду с основными может выделять и такие направления, которые выражают специфику подготовки специалистов. Важнейшим направлением, центрирующим все другие направления воспитательной работы, является профессиональное воспитание будущих специалистов, в результате которого обретается система профессиональных ценностей и мотивов, формируется профессиональная культура.

Вопрос № 4

Юношеский возраст совпадает с периодом обучения студента в вузе. Как важно, чтобы в этот период молодой человек встретил на своем пути яркую личность преподавателя, широкой эрудиции и высокой культуры.

Воспитательное мастерство преподавателя вуза представляет собой сложное, многоаспектное умение воздействовать на ум, чувства и волю студентов с тем, чтобы успешно решать воспитательные задачи. Такое мастерство предполагает знание психолого-педагогических закономерностей вузовского воспитательного процесса; знание особенностей юношеского возраста; знание процесса изменения и развития качеств личности студента в зависимости от тех или иных условий, используемых методов и приемов воспитательного воздействия и взаимодействия.

Непосредственное воспитательное воздействие на студентов преподаватель осуществляет при помощи многочисленных **педагогических умений**, к числу основных из которых можно отнести:

- анализировать и оценивать педагогические ситуации;
- изучать студента в отдельности и коллектив в целом;
- планировать воспитательную работу;
- организовывать студентов;
- воздействовать на студентов словом, убеждать;
- точно выражать свои чувства и отношение голосом, мимикой, жестом.

По мере овладения ими в работе преподавателя появляется естественность, являющаяся важнейшим признаком педагогического мастерства.

В системе управления воспитательной работой на факультете особое значимое место принадлежит куратору студенческой группы. Куратор организует и направляет воспитательный процесс в академической группе; являясь посредником между деканатом и студенческой группой, информирует студентов о важнейших событиях вузовской и факультетской жизни; осуществляет контроль за учебной и внеучебной деятельностью студентов.

Задачи воспитательной работы куратора исходят из общей воспитательной стратегии на факультете:

1. Содействовать созданию, сплочению и воспитанию коллектива студенческой группы.
2. Оказывать организационно-педагогическую помощь студентам в преодолении адаптационных трудностей.

3. Содействовать в организации эффективной самостоятельной работы студентов, контролировать ход ее выполнения.

4. Координировать требования и усилия преподавателей, работающих в группе.

5. Осуществлять индивидуальную и групповую воспитательную работу со студентами.

ТЕМА № 6. **АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ** **КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

План:

1. Понятие об адаптации студента к условиям обучения в вузе, ее общая характеристика.

2. Содержание и проблемы дидактической адаптации студента.

3. Содержание и трудности социально-психологической адаптации студента.

4. Характеристика проблем профессиональной адаптации студента.

Вопрос № 1

С.М. Годник, один из известных исследователей проблемы преемственности средней и высшей школы, справедливо обратил внимание на принципиальное различие понятия «студент» в социологической и психолого-педагогической литературе: «Для социолога студент – это представитель определенной социальной группы, для педагога – это объект (субъект) учебно-воспитательного процесса вуза и прежде всего конкретного курса. Поэтому вузовскому педагогу важно знать не только общие характеристики студента, но и его особенности на каждом курсе». Характерной особенностью жизнедеятельности студентов 1-2 курсов вузов является процесс адаптации к вузу, представляющей собой психолого-педагогическую проблему, требующую эффективного решения.

Под *адаптацией студента* следует понимать процесс приобщения студента к условиям вузовского образовательного процесса, в результате чего он становится субъектом новых видов деятельности и отношений и, следовательно, приобретает возможности оптимального выполнения своих функций. Это приобщение студента к новым условиям вузовской среды, к новым видам деятельности. В ее основе лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды и готовность личности к ним на основе предшествующего опыта. Разрешение данных противоречий путем перестройки деятельности и поведения личности, а также регулирующего влияния объективных факторов обуславливает динамику процесса обучения, показателями которой выступают качественные изменения в структуре личности и моделях ее поведения в новой ситуации. Речь идет о приспособлении студента к условиям учебного процесса и окружения «без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой».

Чем порождена адаптивная ситуация? Во-первых, новизной самой деятельности и условий, в которых она протекает, новизной цели обучения. Во-вторых, новизной среды ближайшего социального окружения. В-третьих, для сельских школьников новизной более широкой социальной среды. Адаптация первокурсников главным образом сводится к преодолению трудностей, связанных с новой организацией обучения, большим объемом самостоятельной работы, с вузовской общественной деятельностью и бытовыми условиями. Чтобы выполнить уверенно требования, предъявляемые новой средой, обретая при этом жизненную устойчивость, личности необходимо осмыслить возможные ответы на вопросы:

– что от меня требуется и что я должен делать?

– для чего я должен это делать и как это соотносится с моими жизненными перспективами?

– как я должен действовать, чтобы достичь цели?

Взаимосвязанная суть этих ответов есть логический, ценностный фундамент образования новой личностной позиции.

Адаптация – не есть простое приспособление к новым условиям, а сложный, противоречивый процесс, включающий момент активности личности и сопровождается определенными сдвигами в ее структуре. Важнейшим педагогическим условием эффективной адаптации личности является формирование определенных способов поведения, позволяющих ей справляться с адаптационными трудностями и успешно овладевать новой деятельностью.

В психолого-педагогической научной литературе существуют различные точки зрения относительно видов адаптации студентов (А.Г. Мороз, Н.В. Бачманова, С.М. Годник, П.А. Просецкий, Д.А. Андреева, В.Т. Хорошко, Л.С. Шубина и др.). Анализ многочисленных исследований проблемы адаптации студентов вузов позволил выделить **три ведущих вида адаптации**, а именно:

1) социально-психологическая адаптация;

2) дидактическая адаптация;

3) профессиональная адаптация.

Для современного студента адаптация к вузу продолжается в основном 2 года. Полно судить о преодолении адаптационного барьера можно по характеру деятельности студентов и ее результатам. Если к 3 курсу мы наблюдаем активную деятельность студента, выраженную в целеустремленном, систематическом труде при достаточно высоких показателях – налицо полное преодоление адаптационного барьера.

Задача управления процессом адаптации студентов младших курсов заключается в том, чтобы помочь последним адаптироваться в новых условиях, выработать активно-положительное отношение к будущей профессии, скорее войти в ритм учебной и учебно-профессиональной деятельности. Следовательно, для эффективного управления процессом адаптации преподавателю необходимо владение комплексом знаний о сущности и механизмах адаптационных процессов; факторах, способствующих или препятствующих адаптации; особенностях проведения учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов.

Вопрос № 2

Дидактическая адаптация представляет собой процесс приспособления студента к новой системе обучения, его содержанию, методам и формам.

Адаптивная дидактическая ситуация вызвана новизной содержания и условий обучения в вузе, необходимостью освоить новые формы, методы и приемы учебной деятельности студента, в основном носящих самостоятельный характер. К основным дидактическим трудностям первого года обучения, по мнению студентов, относятся: «большая учебная нагрузка»; «неумение планировать рабочий день»; «сложность учебного материала»; «неумение конспектировать научную литературу»; «контакт с преподавателями» и др.

В содержание работы преподавателей по содействию скорейшей дидактической адаптации студентов первого курса входит: организация встреч студентов с преподавателями факультета и кафедры, студентами-активистами старших курсов; работа кураторов студенческих групп по ознакомлению студентов с системой обучения в вузе; включение в лекционные курсы по всем дисциплинам вводной темы по ознакомлению с особенностями учебной работы студента; обмен опытом работы преподавателей младших курсов по дидактической адаптации студентов; четкая организация СРС и ее контроль и др.

Вопрос № 3

Социально-психологическая адаптация студента представляет собой процесс вхождения в новый коллектив, принятие установок, норм и ценностей. Для первокурсников, впервые приехавших из сельской местности в большой город, данный вид адаптации усугубляется необходимостью приспособления к городскому образу жизни, к проживанию в общежитии и выстраивания отношений со студентами не только своей группы, но и студентами, проживающими совместно с ними в общежитии. Трудности социально-психологической адаптации студентов обусловлены новизной социального окружения, потерей привычного коллектива, родных и друзей, отсутствием дружного и сплоченного коллектива студенческой группы. Результатами влияния этих проблем и трудностей могут служить негативные переживания (растерянность, чувство одиночества, ощущение ненужности, покинутости, тоска по дому) и настроения.

В качестве мер по ускорению социально-психологической адаптации студентов младших курсов используются мероприятия по сплочению группы; экскурсии по городу и учебному заведению; содействие в организации быта студентов 1 курса, проживающих в общежитии; шефство старшекурсников; установление со студенческими группами по вертикали и горизонтали; вовлечение первокурсников в общественную жизнь факультета, университета и др.

Вопрос № 4

Профессиональная адаптация студента представляет собой вхождение в профессию, овладение ценностями и нормами будущей профессиональной деятельности.

Юность – пора профессионального самоанализа и самооценки, которая осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным «Я». Но первое – не выверено, а второе – всесторонне не оценено. Данное неразрешенное противоречие часто ведет к внутренней неуверенности личности, которая выражается в чувстве непонятости или комплекса неполноценности, а у других – в форме внешней развязности и напускного равнодушия к происходящему.

К трудностям профессиональной адаптации студента относятся: неясное представление о своем профессиональном будущем; неумение провести правильную профессиональную самооценку; непонимание логики профессионального становления; неумение видеть профессиональную направленность учебного процесса.

Формами и методами управления процессом профессиональной адаптации студентов младших курсов служат: разъяснительное знакомство студентов с целью и содержанием основной образовательной программы, учебным планом; ознакомление студентов с целью, содержанием и организацией учебного и воспитательного процессов в вузе; усиление профессиональной направленности читаемых дисциплин; индивидуальная работа по разъяснению личной значимости учения на факультете по данной специальности; коррекция и совершенствование представлений студента о будущей профессии; развитие нового для студентов самосознания, основанного на осознании себя субъектом профессиональной деятельности; формирование устойчивого положительного отношения к профессии.

ТЕМА № 7.

ПРОФЕССИОГРАММА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

План:

- 1. Цель и задачи, структура и содержание профессиональной деятельности вузовского преподавателя.**
- 2. Научно-теоретическая модель личности преподавателя вуза, ее структура и содержание.**

Вопрос № 1

Целью профессиональной деятельности преподавателя является профессионально-личностное развитие студента.

Задачи профессиональной деятельности преподавателя высшей школы:

– создать организационно-педагогические условия для успешного овладения студентом теоретическими знаниями, общекультурными (профессиональными, специальными) компетенциями в рамках основной образовательной программы;

– вооружить студентов системными знаниями о закономерных связях человека с природой, обществом, культурой, государством; о процессе становле-

ния человеческой личности; о способах добывания и интерпретации научной информации, способах ее переработки и хранения и др.;

– сформировать и развить прикладные умения будущих специалистов в выбранной предметной и профессиональной деятельности;

– развивать профессиональную направленность личности студента, обеспечить становление общей и профессиональной культуры как способа жизнедеятельности;

– развивать исследовательские способности студентов, формировать навыки научно-исследовательской деятельности;

– содействовать раскрытию профессионально-личностного потенциала студента.

Содержание деятельности вузовского преподавателя включает в себя:

а) учебную работу (аудиторную и внеаудиторную);

б) внеучебную работу.

Ученая работа преподавателя связана с проведением аудиторной и внеаудиторной форм обучения студентов. К аудиторным видам работы относятся: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. К внеаудиторным видам учебной работы относятся: проведение консультаций, зачетов, экзаменов, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, руководство практикой, проверка контрольных работ, контроль СРС.

Учебная нагрузка планируется на каждого преподавателя в строгом соответствии со штатным расписанием (должности – ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор).

Внеучебная работа преподавателя складывается из следующих ее видов:

а) учебно-методическая работа;

б) научно-исследовательская работа;

в) воспитательная работа;

г) организационно-методическая работа.

Внеучебная работа преподавателя составляет «подводную» часть нагрузки и занимает вторую половину дня.

Учебно-методическая работа преподавателя включает в себя:

– подготовка к лекциям;

– подготовка к практическим занятиям;

– разработка учебно-методических комплексов, учебных программ;

– разработка содержания лекций по новому курсу;

– разработка содержания семинарских (практических) занятий;

– разработка тестов, задач, контрольных заданий;

– разработка электронных учебных и методических пособий;

– составление экзаменационных вопросов;

– разработка и подготовка к изданию новых учебных пособий;

– подготовка к переизданию методической литературы;

– редакционная работа;

– подготовка наглядных, мультимедийных пособий для учебного процесса;

– осуществление рейтингового контроля знаний студентов;

- проведение и посещение открытых занятий;
- участие в работе методических комиссий и советов факультета, вуза.

Научно-исследовательская работа преподавателя включает в себя:

- выполнение запланированных госбюджетных и внебюджетных научно-исследовательских работ;
- участие в научных конференциях;
- подготовка монографий, научных статей;
- участие в международных, федеральных, республиканских и отраслевых грантах и проектах;
- работа над кандидатскими и докторскими диссертациями;
- работа в качестве оппонента или научного рецензента;
- научное редактирование научных сборников, научных отчетов;
- руководство научным кружком или проблемной группой студентов, магистрантов, аспирантов;
- руководство экспериментальной площадкой;
- подготовка студентов к участию в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, выставках.

Воспитательная работа преподавателя включает в себя:

- работа в качестве куратора академической группы;
- подготовка и проведение воспитательных форм работы в студенческих группах (беседы, диспуты);
- работа в студенческом общежитии;
- руководство клубами, секциями, кружками и др.
- подготовка и участие в общеуниверситетских и факультетских воспитательных мероприятиях.

Организационно-методическая работа включает в себя:

- выполнение поручений ректората, деканата;
- подготовка докладов к заседаниям Ученого совета университета, совета факультета, кафедры;
- выполнение кафедральных поручений.

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя вуза представляет собой комплексный вид педагогической деятельности, требующий от него обширных и глубоких знаний, развитых умений как по специальности, так и педагогике высшей школы.

Вопрос № 2

Профессиограмма – научно-теоретическая модель специалиста, в которой представлена совокупность необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств.

Профессиограмма преподавателя вуза – научно-теоретическая модель личности преподавателя, отражающая требования к его личностным качествам, профессиональным знаниям, умениям и навыкам.

Большой вклад в разработку научно-теоретической модели преподавателя высшей школы внесли ученые-педагоги В.А. Слостенин и Н.В. Кузьмина, раз-

работавшие теоретические основы педагогической деятельности, ее содержания и структуры.

Профессиограмма преподавателя состоит из следующих разделов.

Раздел 1. Свойства и характеристики личности преподавателя

В этом разделе представлены профессионально значимые личностные качества преподавателя, такие как научная эрудиция, профессионально-педагогическая культура, педагогическое мастерство, интеллигентность, профессионально-педагогическая направленность, педагогическое мышление, увлеченность педагогической деятельностью, высокий уровень общей культуры и эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, требовательность и справедливость, уважительность, коммуникабельность, педагогический оптимизм, интерес к общению со студентами, интеллектуальная активность, чувство нового и др.

Раздел 2. Специальная подготовка преподавателя

В данном разделе представлены требования к знаниям и умениям преподавателя по специальности.

Специальные знания

- знание предмета на уровне науки;
- знание современных достижений и перспективных направлений развития данной науки;
- знание современного состояния данной отрасли производства;
- знание области профессиональной деятельности по специальности;
- знание ГОС ВПО;
- знание действующих вузовских учебных программ и учебников по предмету;
- знание цели и задач обучения предмету;
- знание места своей дисциплины в общей системе подготовки специалиста.

Специальные умения

- умения по конкретной специальности.

Раздел 3. Психолого-педагогическая подготовка преподавателя

В данном разделе представлена совокупность необходимых для успешной педагогической деятельности знаний и умений из области педагогики и психологии.

Психолого-педагогические знания

- знание педагогики и психологии высшей школы (теория обучения, теория воспитания, психология студенчества и др.);

- знание теории педагогической деятельности;
- знание современных концепций высшего профессионального образования;
- знание методики обучения предмету.

Педагогические умения

- диагностические умения;
- проектировочные умения;
- конструктивные умения;
- коммуникативные умения;
- организаторские умения;
- аналитические умения.

Педагогические умения – педагогические действия преподавателя, образующие «технику» в его педагогическом труде. Выделенные выше группы педагогических умений соответствуют структурным компонентам педагогической деятельности, а именно: диагностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и аналитический (оценочный) компоненты.

Диагностические умения преподавателя

- диагностировать начальный, промежуточный и итоговый уровни знаний, умений, навыков и компетенций студентов;
- диагностировать педагогическую ситуацию в студенческой группе;
- выявлять (определять) уровень воспитанности и общей культуры студента;
- и др.

Прогностические умения преподавателя

- прогнозировать результаты обучения и профессионального воспитания студентов;
- выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения;
- планировать свою учебно-методическую (воспитательную) работу со студентами;
- прогнозировать возможные трудности и ошибки студентов в процессе обучения;
- и др.

Конструктивные умения преподавателя

- научно обоснованно строить образовательный процесс;
- отбирать и применять эффективные технологии, методы, формы, приемы и средства обучения и профессионального воспитания;
- организовывать и управлять СРС;
- активизировать учебную деятельность и процесс творческой самореализации студентов;
- и др.

Коммуникативные умения преподавателя

- устанавливать педагогически целесообразные отношения со студентами;
- осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к студентам;
- создавать на занятиях положительный эмоционально-психологический климат;
- управлять поведением студентов;
- мысленно ставить себя на место студентов;
- увлекать студентов, заинтересовывать их профессионально ценными перспективами;
- находить наилучшую форму педагогических требований;
- и др.

Организаторские умения преподавателя

- организовывать учебную деятельность студентов;
- организовывать свою преподавательскую и воспитательную деятельность;
- организовывать различные профессионально ориентированные мероприятия, формы работы со студентами и др.

Аналитические умения преподавателя

- анализировать полученные результаты обучения и воспитания студентов;
- анализировать опыт преподавателей, природу успехов и недостатков в профессионально-педагогической деятельности;
- соотносить свой педагогический опыт с педагогической теорией;
- анализировать сравнительную эффективность применяемых методов, приемов и средств обучения и др.

ТЕМА № 8.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

План:

- 1. Понятие о профессионально-педагогическом мастерстве, его структура.**
- 2. Гуманистическая направленность и профессиональные знания в структуре профессионально-педагогического мастерства преподавателя.**
- 4. Педагогические способности как важный компонент профессионально-педагогического мастерства преподавателя.**
- 5. Педагогическая техника в структуре профессионально-педагогического мастерства преподавателя.**
- 6. Критерии и показатели уровней профессионально-педагогического мастерства преподавателя.**

Вопрос №1

Сущность профессионально-педагогического мастерства следует понимать с позиций личностно-деятельностного подхода.

Мастер – «особенно сведущий или искусный в своем деле» (В. Даль). *Мастерство* трактуется как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности.

Профессиональное мастерство представляет собой: а) выполнение специалистом своего труда на уровне высоких образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках; б) грамотное владение основами профессии, успешное применение известных в науке и практике приемов.

Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений. Это высокий уровень профессиональной деятельности педагога. Внешне оно проявляется в успешном решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении целей образовательного процесса. С внутренней стороны – это функционирующая система знаний, умений и навыков, психических процессов и свойств личности, обеспечивающая успешное выполнение профессионально-педагогических задач (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

В педагогической науке к важнейшим составляющим элементам профессионально-педагогического мастерства относят: гуманистическую направленность профессиональной деятельности; глубокие профессиональные знания; развитые педагогические способности; педагогическую технику.

Профессионально-педагогическое мастерство преподавателя – самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим звеном выступает гуманистическая направленность личности.

Фундаментом развития профессионально-педагогического мастерства преподавателя, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание.

Педагогические способности, уровень их развития определяют скорость совершенствования профессионально-педагогического мастерства преподавателя.

Педагогическая техника позволяет придать стилю профессиональной деятельности преподавателя специфический почерк.

Все четыре элемента в системе профессионально-педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних влияний.

Вопрос № 2

Гуманистическая направленность личности преподавателя выражается, во-первых, в его стремлении достичь целей обучения и воспитания в вузе совместно со студентами. Содержанием профессионально-педагогической деятельности преподавателя с позиций педагогического гуманизма является профессионально-личностное развитие студентов. Приверженность преподавателя личностно-развивающим образовательным технологиям в процессе профессионально-

педагогической деятельности выступает вторым показателем гуманистической направленности его личности.

Профессиональное знание является основополагающим элементом деятельности преподавателя, определяющим уровень профессиональной компетентности и профессионально-педагогической культуры. В совокупность профессиональных знаний преподавателя входят блоки специальных и психолого-педагогических знаний, лежащих в основе преподавательской и воспитательной деятельности преподавателя высшей школы.

Вопрос № 3

Педагогические способности отражают индивидуальные особенности протекания психических процессов, содействующих успешности педагогической деятельности. Анализ педагогических способностей отражен в целом ряде психологических исследований (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Крутецкий). Отобраны ведущие способности, без которых педагог как мастер не состоится.

Если говорить о генеральной способности, объединяющей все ведущие, то она определена Н.В. Кузьминой: это чувствительность к объекту - формирующейся и развивающейся личности.

Опираясь на исследования ученых, выделим 6 ведущих способностей личности к педагогической деятельности:

- ✓ коммуникативность, включающая расположенность к людям, доброжелательность, общительность;
- ✓ перцептивность, включающая профессиональную зоркость, эмпатию, педагогическую интуицию;
- ✓ динамизм личности (способность к волевому воздействию и логическому убеждению);
- ✓ эмоциональная устойчивость (способность владеть собой);
- ✓ оптимистическое прогнозирование (педагогический оптимизм, вера в свои силы и потенциал обучающихся);
- ✓ креативность (способность к творчеству разного уровня).

С позиций компетентностного подхода педагогические способности трактуются через профессиональные умения: диагностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, аналитические.

Вопрос № 4

Педагогическая техника представляет собой комплекс умений и приемов личностного воздействия (вербального и невербального) преподавателя на студента. Это определенная форма организации поведения преподавателя, владение способами педагогически обусловленных действий.

Педагогическая техника включает в себя две группы умений:

- 1) умения управлять собой;
- 2) умения взаимодействовать с другими людьми в процессе решения профессионально-педагогических задач;

Совокупность умений управлять собой включает в себя такие умения, как:

- умение владеть своим телом;
- умение владеть техникой речи;
- умение владеть своим эмоциональным состоянием.

В ходе взаимодействия преподавателя со студентами в процессе решения профессионально-педагогических задач педагогическая техника выражается в таких умениях, как:

- дидактические умения;
- организаторские умения;
- коммуникативные умения;
- владение техникой контактного взаимодействия;
- владение техникой невербального общения.

Вопрос № 5

Профессионально-педагогическое мастерство преподавателя – разноуровневое явление. В качестве критериев уровневого развития профессионально-педагогического мастерства преподавателя можно выделить: а) продуктивность деятельности (по результату); б) оптимальность (в выборе средств); в) творчество (по содержанию). В соответствии с данными критериями и определенными показателями различают высокий, средний и низкий уровни профессионально-педагогического мастерства вузовского преподавателя. Н.В. Кузьмина в работе «Очерки психологии труда учителя» обосновала следующие показатели педагогического мастерства: «Система и последовательность, высокие результаты деятельности учителя, проверенные педагогическим коллективом, признание влияния учителя на себя самими детьми – вот критерии определения его мастерства».

Профессионально-педагогическое мастерство преподавателя – саморазвивающаяся личностная характеристика преподавателя. Возможно выделение определенных ступеней роста профессионально-педагогического мастерства.

Педагогическая умелость – самая простая и необходимая для всех ступень. Преподаватель должен владеть совокупностью таких педагогических умений, как диагностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные и др.

Педагогическое мастерство (которое рассматривается не через качества личности, а через деятельность). Это – доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокое качество образовательного процесса.

Педагогическое творчество – педагогическая деятельность, содержащая определенную новизну, связанную с видоизменением приемов учебной или воспитательной работы, их модернизацией.

Высшим уровнем профессиональной деятельности преподавателя служит *педагогическое новаторство* – введение инноваций, новшеств в учебную или

воспитательную деятельность (новые принципы и формы, методы и приемы), существенно повышающих качество образовательного процесса.

Пути и формы повышения профессионально-педагогического мастерства преподавателя вуза: обучение в Институтах или факультетах повышения квалификации вузовских преподавателей; стажировки в ведущих вузах страны и за рубежом; изучение, обобщение и анализ опыта профессионально-педагогической деятельности отдельных преподавателей; взаимопосещение и анализ учебных занятий; методические семинары кафедр и факультетов и др.

ТЕМА № 9. **ДИДАКТИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

План:

- 1. Понятие о дидактическом мастерстве преподавателя, его роль и значение в процессе профессиональной деятельности.**
- 2. Структура и содержание дидактического мастерства преподавателя.**
- 3. Дидактическое мастерство преподавателя в проведении лекционных занятий.**
- 4. Дидактическое мастерство преподавателя в проведении практических занятий.**

Вопрос № 1

Важнейшей составляющей профессионально-педагогического мастерства вузовского преподавателя является его дидактическое мастерство.

С позиций личностного подхода к трактовке мастерства дидактическое мастерство преподавателя представляет собой определенную совокупность свойств личности, способствующих достижению высокого уровня самоорганизации преподавательской деятельности. При деятельностном подходе к трактовке мастерства дидактическое мастерство преподавателя определяется как совершенное владение преподавателем методами и приемами обучения.

Роль и значение дидактического мастерства в профессиональной деятельности вузовского преподавателя трудно переоценить ввиду того, что его учебно-методическая работа является ведущей, важнейшей и определяющей общий уровень профессионально-педагогического мастерства.

Вопрос № 2

Опираясь на общую структуру профессионально-педагогического мастерства вузовского преподавателя возможно выделение структурных компонентов его дидактического мастерства. Так, гуманистическая направленность личности преподавателя учебной дисциплины может быть ярко выражена в процессе решения дидактических задач с центрацией на общеинтеллектуальное и профессиональное развитие личности студента.

Профессиональное знание служит основой всей педагогической деятельности преподавателя. Особое место в структуре профессионального знания занимают знания общей дидактики и дидактики высшей школы, вооружающие преподавателя глубокими знаниями общих закономерностей и принципов процесса обучения, пониманием его структуры и этапов организации. Помимо этого в систему педагогического знания преподавателя неотъемлемой ее частью входит знание методики обучения конкретной учебной дисциплины. Таким образом, основываясь на положении о том, что дидактическое мастерство выражается в грамотном владении основами преподавательской деятельности и успешном применении известных в педагогической науке и практике дидактических приемов, отметим в качестве важного компонента дидактического мастерства систему общедидактических и методических знаний преподавателя.

Среди педагогических способностей, входящих в общую структуру профессионально-педагогического мастерства преподавателя вуза, для дидактического мастерства особо значимы коммуникативность, динамизм и креативность личности. Они во многом определяют результаты как обучения в целом, так и самореализации дидактического потенциала личности преподавателя.

Педагогическая техника в структуре дидактического мастерства представляет собой комплекс умений и приемов личностного воздействия (вербального и невербального) преподавателя на студента в процессе обучения. В процессе обучения от преподавателя в полной мере ожидается реализация таких умений управлять собой, как умение управлять своим эмоциональным и рабочим состоянием, умение владеть техникой речи. Так как обучение представляет собой процесс взаимодействия преподавателя со студентами с целью профессионально-личностного развития последних, то преподаватель призван владеть такими умениями взаимодействия и воздействия на других, как дидактические умения; организаторские умения; коммуникативные умения; владение техникой контактного взаимодействия; владение техникой невербального общения.

Вопрос № 3

Важной формой обучения в вузе является лекция, представляющая собой систематичное, последовательное изложение преподавателем определенного раздела учебной дисциплины. Чтение лекционных курсов – один из важнейших, наиболее сложных и ответственных видов работ вузовских преподавателей. Преподавателю, читающему курс лекций, необходимо сочетать качества ученого, педагога и достаточно искусного лектора.

На высоком научном уровне читаемые лекции имеют важное значение для успешного усвоения студентами знаний, для качественной профессиональной подготовки будущих специалистов. Лекция – методологическая и организационная основа для других форм учебных занятий, в том числе и самостоятельной работы студентов.

Эффективная лекция сочетает в себе глубокое содержание с рациональной формой его изложения, оптимальную методику подачи материала. Цели лекции: заложить фундамент знаний по теме, проблеме; сформировать ориентиро-

вочную основу для последующего усвоения и закрепления учебного материала; показать основные теоретические подходы к изучению темы.

Методически лекция должна отвечать определенным требованиям:

- содержать в построении три звена: вводная часть, изложение основного материала, заключение;
- отвечать современному уровню отрасли науки и практики;
- обладать внутренней композиционной стройностью, логичностью;
- проводиться преимущественно в активной форме;
- соединять в себе учебное и научное начало;
- давать направление для СРС;
- носить проблемный характер, вызывать познавательный интерес;
- превосходить и дополнять учебные пособия;
- отличаться выразительностью, эмоциональностью, живостью изложения и др.

Этапы подготовки преподавателя к чтению лекции:

- составление общего плана курса лекций (просмотр ФГОС, учебного плана, УМК или учебной программы);
- распределение часов и календарных сроков;
- просмотр научной и учебной литературы по теме;
- определение цели и задач лекции;
- определение основной «канвы» содержания лекции;
- подбор литературы, необходимой для подготовки содержания лекционного материала, его адаптация к уровню знаний студентов;
- уточнение формулировки темы, составление плана лекции;
- распределение подобранного материала по пунктам плана;
- написание конспекта лекции с вычленением главного в помощь студентам при написании лекции;
- подбор примеров, иллюстративного материала, статистики;
- дидактическая обработка всей лекции.

Конспект лекции может быть представлен в различной форме (от полного текста до сжатых тезисов), однако он должен обязательно содержать: а) точно сформулированную тему, совпадающую с учебной программой; б) план лекции; в) список литературы; г) текст (любой формы) содержания лекции с выделением основного, главного.

При чтении лекции необходимо учитывать ряд методических правил:

- своевременное начало и конец;
- четкое сообщение темы и плана лекции;
- представление цели лекции;
- установление связи с предыдущей лекцией;
- строгое следование плану лекции без отклонений от обозначенных вопросов;
- более подробное изложение сложного материала или материала, слабо освещенного в учебниках;
- выводы после каждого вопроса и общий вывод в конце лекции;
- интонационное выделение главных моментов;

- точность формулировок, четкость проговаривания терминов, фамилий, иностранных терминов;
- единый темп говорения и записи;
- учет фаз в динамике восприятия информации;
- активизация познавательной деятельности студентов и др.

Помимо традиционных видов лекционных занятий в практике вузовского лекционного преподавания используются лекция-вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация, проблемная лекция, видеолекция и др.

Вопрос № 4

Дидактическое и методическое мастерство преподавателя проявляется не только при планировании, организации и проведении лекционного, но и семинарского (практического, лабораторного) занятия.

Практическое занятие предназначено для углубленного изучения дисциплины и выработки у студентов компетенций, т. е. способностей применения усвоенных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

Методика проведения практического занятия может быть различной. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель – формирование профессиональных или специальных компетенций. При этом цель занятия должна быть ясна не только преподавателю, но и студентам.

Структура практического занятия включает в себя: вступительное слово преподавателя; практическая часть как плановая работа; заключительное слово преподавателя; обмен мнениями.

Разнообразием может отличаться лишь практическая часть занятия. Это может быть выполнение заданий, решение задач, обсуждение прочитанных материалов, тренировочные упражнения, проведение микроисследований, наблюдение и др. Роли преподавателя в ходе занятия: консультант, помощник, модератор, организатор.

Семинарское занятие преследует цели детального изучения и закрепления темы. Отличительной особенностью семинара как формы учебных занятий является активное участие самих студентов в обсуждении вынесенных на рассмотрение вопросов или проблем. На семинаре должно происходить активное обсуждение вопросов, высказывание своей позиции по обсуждаемому, звучать дополнения, оценочные суждения и др. Функция преподавателя – помощь в правильном построении обсуждения, поддержка дискуссии, конструктивный анализ всех выступлений.

Дидактическое мастерство преподавателя при организации и проведении семинарского занятия заключается в оптимальном выборе содержания и методов обучения, в педагогически целесообразном отборе форм участия студентов в коллективной работе.

Семинары могут быть различными как по содержанию, так и по построению, организации работы студентов. В практике применимы как традиционные семинары, так и рефлексивный семинар, поисковый семинар, семинар-

конференция, семинар – «круглый стол», семинар-«мозговой штурм», семинар-исследование.

К семинарскому занятию предъявляются следующие группы требований:

1. Требования организационного характера:

– наличие четкого расписания семинарских занятий;
– обеспеченность студентов необходимой обязательной учебной литературой и методическими рекомендациями.

2. Требования методического характера:

– наличие планов семинарских занятий;
– наличие методических указаний к семинарским занятиям;
– оптимальное число (3-4) вопросов для обсуждения;
– соблюдение принципов обучения;
– использование различных методов и приемов обучения в ходе семинарского занятия.

3. Качественные характеристики семинарского занятия:

– научно-теоретический уровень;
– подготовленность студентов и преподавателя к занятию;
– глубина рассмотрения вопросов;
– внесение в обсуждение элементов дискуссии;
– уровень усвоения студентами учебного материала.

ТЕМА № 10.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

План:

- 1. Понятие о профессионально-педагогической культуре преподавателя, ее структура.**
- 2. Содержание аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры преподавателя.**
- 3. Содержание технологического и личностно-творческого компонентов профессионально-педагогической культуры преподавателя.**
- 4. Критерии и уровни развития профессионально-педагогической культуры преподавателя.**
- 5. Культура педагогического общения преподавателя.**

Вопрос № 1

В аксиологической концепции культура определяется как совокупность созданных человечеством материальных и духовных ценностей, как «мир воплотившихся ценностей» (А.И. Арнольдов, М.С. Каган, Н.З. Чавчавадзе). С позиций человек культуры интериоризовал общечеловеческие ценности, перевел их

во внутренний план, осознал и принял их как личные ценности и руководствуется ими в своей жизнедеятельности.

Деятельностная концепция культуры трактует культуру как специфический способ человеческой деятельности (Э.С. Маркарян), продуктивную силу деятельности (М.С. Каган).

Личностно-творческая концепция определяет культуру как процесс творческой деятельности человека (Н.С. Злобин), меру и способ развития существенных сил человека в ходе его социальной деятельности (Л.Н. Коган).

Педагогическая культура как общественное и профессионально-групповое явление трактуется нами как сохраняемая в различных культурных формах совокупность педагогических ценностей, знаний и опыта их реализации в педагогической деятельности, которая адекватна определенному типу педагогического мышления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся воспитательной практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровне.

Профессиональная культура – атрибутивное свойство определенной профессиональной группы. Одни авторы определяют ее как меру развития способности к решению профессиональных задач, профессионального мышления. Другие – определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.

Профессионально-педагогическая культура – интегративная характеристика личности педагога, включающая в себя определенный уровень овладения профессионально-педагогическими ценностями, личностно - ориентированными технологиями и приемами творческой самореализации в профессиональной деятельности (И.Ф. Исаев). Ее носителями являются люди, осуществляющие педагогический труд профессионально.

И. Ф. Исаев определяет профессионально-педагогическую культуру как меру и способ творческой самореализации личности педагога в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. Профессионально-педагогическая культура является: а) интегративным качеством личности педагога-профессионала; б) условием и предпосылкой эффективной педагогической деятельности; в) целью профессионального самосовершенствования.

Вопрос № 2

В содержании профессионально-педагогической культуры преподавателя выделяем три компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры преподавателя представлен совокупностью профессионально-педагогических ценностей как устойчивых ориентиров, по которым он соотносит свою профессиональную деятельность. Эти педагогические ценности выработаны человечеством и педагогическим сообществом и включены в педагогический процесс.

Классификация педагогических ценностей

По уровню своего существования они подразделяются на:

1) *Общественно-педагогические ценности*, которые функционируют в масштабе всего общества, сконцентрированы в общественном сознании в форме педагогической морали. Они представляют собой идеи, представления, нормы, регламентирующие воспитательную деятельность в рамках общества.

2) *Профессионально-групповые педагогические ценности* – идеи, концепции, нормы, регулирующие профессионально-педагогическую деятельность. Эти ценности служат ориентирами в определенной профессионально-педагогической группе.

3) *Индивидуально-личностные педагогические ценности* – система ценностных ориентаций конкретного педагога, сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность личности.

Группы профессионально-педагогических ценностей, которые становятся индивидуально-личностными ценностными ориентациями преподавателя:

1 группа – *ценности-цели*, раскрывающие смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя (к чему он стремится?):

- знания студентов;
- личностное развитие студентов;
- профессиональная компетентность будущих специалистов;
- формирование творческой личности и др.

2 группа – *ценности-средства*, раскрывающие значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности:

- репродуктивное обучение;
- проблемное обучение;
- личностно-развивающие технологии обучения;
- личностно-ориентированное обучение;
- диалоговое обучение;
- технологии индивидуально-творческого развития и др.

3 группа – *ценности-отношения*, раскрывающие значение и смысл определенного стиля отношений со студентами как основного механизма функционирования целостной системы педагогической деятельности:

- авторитарный стиль;
- демократический стиль;
- либеральный стиль.

4 группа – *ценности-знания*, раскрывающие значение и смысл определенной группы знаний в процессе осуществления профессионально-педагогической деятельности:

- знание предмета преподавания;
- знание педагогики высшей школы;
- знание общей педагогики;
- знание психологии студенчества и др.

5 группа – *ценности-качества*, раскрывающие значение и смысл коммуникативных, статусно-позиционных, профессиональных и внешне-поведенческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности.

Вопрос № 3

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя определенный уровень владения личностно-ориентированными технологиями профессионально-педагогической деятельности. С позиций данного компонента профессионально-педагогическая культура характеризует способ профессиональной деятельности преподавателя в единстве целей, средств и результатов, т.е. технологии этой деятельности.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры отражает механизм овладения профессионально-педагогической культурой. Процесс присвоения преподавателем ценностей педагогической культуры происходит на личностном уровне. Он творчески интерпретирует ту или иную теорию, концепцию, тем самым реализует свои творческие способности и становится как бы со-творцом определенных ценностей.

Вопрос № 4

В структуре профессионально-педагогической культуры исследуются такие ее виды, как:

- методологическая культура;
- дидактическая культура;
- рефлексивная культура;
- гуманитарная культура;
- профессионально-этическая культура;
- диагностическая культура;
- этнопедагогическая культура;
- технологическая культура;
- информационная культура;
- коммуникативная культура и др.

Критериями уровня развития профессионально-педагогической культуры преподавателя как интегративной характеристики его личности могут служить степень овладения профессионально-педагогическими ценностями, личностно-ориентированными образовательными технологиями и степень творческой самореализации в профессиональной деятельности.

ТЕМА 11. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

План:

1. Технологичность процесса обучения.
2. Соотношение технологии и методики.
3. Генезис технологий обучения.
4. Инновационные технологии обучения.

Вопрос № 1

Технологизация процесса обучения требует:

- 1) переформулировать идеал (глобальную цель) в диагностичную цель;
- 2) разбить способы достижения новой диагностичной глобальной цели на этапы и определить диагностичные цели для каждого из этапов (отрезков) обучения.

Как надо поставить цель, чтобы она стала диагностичной? Наука утверждает, что цель обучения считается диагностичной, если соблюдаются следующие условия:

1) дается настолько точное и определенное описание формируемого качества, свойства, умения, опыта, что его можно безошибочно отдифференцировать от любых других;

2) имеется диагностичный инструмент, позволяющий объективно и однозначно: а) выявить данное качество, свойство, умение, опыт, б) замерить уровень его развития или сформированности, в) оценить этот уровень и сравнить его.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

Концептуальность педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы:

- логикой процесса,
- взаимосвязью его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность, указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость – подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Вопрос № 2

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с группой или классом и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы. Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Так появились различные методики. Время шло, у практиков накапливался опыт, они создавали новые, более эффективные методики. Однако результаты практической работы по создаваемым методикам не всегда отвечали все расширяющимся требованиям. Очевидно, что совершенствование методик надо продолжать, но процесс их накопления и эмпирического (основанного на практике) отбора должен быть совмещен с выбором цели и отработкой системы контроля процесса обучения. Этому и призвана помочь технологизация процесса обучения. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. В связи с этим стремлением педагогов повышать качество обучения все настойчивее звучит призыв к переходу с отдельных методик на педагогические технологии. По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

- Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно, "на глазок". В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.

- Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.

- Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта.

В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на учителя и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность учащихся. Проектирование же учебной деятельно-

сти учащихся ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

Важное значение для развития методики учебных предметов имеет изучение педагогического опыта, в котором могут содержаться ответы на актуальные практические задачи, еще не решенные средствами науки. Одна из функций обобщения педагогического опыта – проверка методических концепций и разработанных на их основе учебных материалов – программ, учебного оборудования, методических рекомендаций.

В чем разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педагогическими технологиями? Коротко можно сказать так: дидактика – это теория образования в целом, а педагогическая технология – это конкретное научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого. При разработке технологии обучения прогнозируется совершенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них. Технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Вопрос № 3

В настоящее время существуют различные трактовки понятий «педагогические технологии» или «технологические подходы к обучению», их соотношений, и главные противоречия в трактовках заключаются именно в определении соотношения этих понятий. В одном случае авторы считают, что методом обучения следует называть способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащегося, направленный на решение комплексных задач. В других случаях ряд авторов показывают, что понятие «методика» шире, нежели «технология обучения», ибо методика отвечает на вопрос – «чему, кого и как учить?», а технология только «как учить?». Разные представления существуют и в отношении понятий «педагогические технологии» и «технологии обучения». Ряд авторов отмечают, что понятие «педагогические технологии» шире, чем понятие «технологии обучения», поскольку они включают и технологию воспитания, и технологию обучения. На начальном этапе развития в педагогике на первый план выдвигалась идея использования в учебном процессе единой системы технических и дидактических средств, позволяющих путем создания оснащенных аудиторий совершенствовать учебный процесс. В это же время распространяется одно из самых прогрессивных направлений технологии обучения программное обучение, которое потребовало уточнения учебных целей и последовательных процедур их достижения.

Характерными чертами программированного обучения, как отмечают авторы работы «Педагогическая технология», являются подача учебного материала в виде непрерывного потока информации с небольшими логически связан-

ными частями; наличие систем и правил по последовательному выполнению определенных действий на усвоение каждой части.

В конце 70-х годов в понятие «технологии обучения» стали вкладывать иной смысл. Современную трактовку этого понятия приводит Талызина Н.Ф., утверждая, что сущность современной технологии обучения состоит в определении наиболее рациональных способов достижения поставленных целей. При этом учебный процесс рассматривается комплексно, как система, в её единстве и во взаимосвязи.

Независимо от различных представлений о педагогической технологии или технологии обучения, можно четко выделить основные признаки технологического подхода к обучению и определить, каковы преимущества современного технологического подхода по сравнению с традиционным.

Рассматривая с этих позиций педагогическую деятельность, можно отметить, что педагогическая технология представляет собой совокупность научно-обоснованных способов организации и осуществления педагогической деятельности, которые направлены на оптимизацию обучения.

В общем случае технология обучения есть инструмент для достижения целей обучения. Иными словами, технология обучения есть одна из частей педагогической деятельности, которая является инструментом для решения педагогических задач. Технологии обучения и воспитания строятся по тем же принципам, что и педагогическая технология, ибо им присущ технологический подход к обучению.

Технология обучения представляет собой научный подход к тому, как учить, т.е. совокупность способов взаимодействия преподавателя и учеников, гарантируемых оптимальное получение результатов. Она реализуется в учебном процессе через разработку и использование таких его компонентов, как методы, формы, принципы и включает, в свою очередь, целый ряд технологий таких, например, как: технология активизации познавательной деятельности, мотивы и т.д.

Современные технологии профессионального обучения на сегодняшний день имеют ряд недостатков. Они приводят к тому, что подавляющее большинство людей после завершения профессионального обучения не умеют самостоятельно справляться с практической работой по профилю своей подготовки, что, в свою очередь, требует переучивания специалиста уже непосредственно на рабочем месте. В конечном итоге сроки обучения резко возрастают. Хотя в современных учебниках педагогики учитываются психофизиологические особенности обучения, но фактически, при построении учебного процесса в сфере профессионального образования они мало учитываются.

Вопрос № 4

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

Образование как процесс и результат может быть эффективным и качественным, если есть четко сформулированные конкретизированные образовательные идеи, и они приняты личностно значимые всеми участниками образо-

вательного процесса. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию было четко сформулировано, что будущее нашей страны определяется не сырьевыми запасами и природными ресурсами, а интеллектуальным потенциалом, уровнем развития науки, высоких технологий. Для этого образование России должно перейти в особый инновационный режим развития, в котором можно сохранить лучшие традиции нашего народного образования и одновременно учитывать мировые тенденции развития образовательных систем, соотносить наше образование с мировыми нормами и стандартами.

Приоритетным шагом на этом пути является приоритетный проект «Образование», который ставит стратегические задачи инновационного развития образования. Одним из средств такого развития являются инновационные технологии, то есть это принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающие эффективное достижение результатов педагогической деятельности.

Проблемой инновационных технологий занимались и продолжают заниматься большое число талантливых ученых и педагогов. Среди них И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкин, В.И. Андреев, В.А. Сластенин и др. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в России.

Научные инновации, продвигающие прогресс вперед, охватывают все области человеческих знаний. Одной из разновидностей социальных инноваций является педагогическая инновация. Педагогическая инновация – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут существовать как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. (экстенсивный путь развития). Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в педагогике являются:

- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- разработка концепций стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования, изменение и разработка новых;
- технологий обучения и воспитания;
- улучшение подготовки педагогических кадров;
- обеспечение психологической, экологической безопасности учащихся;
- разработка здоровье-сберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения.

Прогрессивные нововведения возникают на научной основе и способствуют продвижению практики вперед. В педагогической науке возникло принципиально новое и важное направление – теория новаций и инновационных процессов. Ре-

формы в образовании представляют собой систему нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

К инновационным технологиям обучения относятся: интерактивные технологии обучения и компьютерные технологии.

Главная цель лекций интерактивных технологий обучения – приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Постановка проблемы побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых. Семинар-диспут предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения.

Учебная дискуссия – один из методов проблемного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются альтернативные ответы. Технология проектного обучения способствует созданию педагогических условий для креативных способностей и качеств личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Компьютерные технологии обучения – это процессы сбора, переработки, хранения и передачи информации обучающему посредством компьютера. Применение компьютерных технологий в системе профессионального образования способствует реализации многих педагогических задач.

Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста, являются своеобразным полигоном, на котором учащиеся могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях приближенным к реальным.

ТЕМА 12.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТУДЕНТОВ. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

План:

- 1. Профессиональное самосовершенствование и профессиональный рост.**
- 2. Инновационная культура личности современного человека.**
- 3. Критерии, показатели и уровни готовности студента к инновационной деятельности.**

Вопрос № 1

В условиях модернизации деятельности государственных университетов активно обсуждается система ценностей и целей образования, основанная на идеях личностно-ориентированной педагогики. Это предусматривает рассмот-

рение студента не как объекта, получающего знания и приобретающего систему умений и навыков, а как самоценного субъекта профессиональной подготовки, способного к самосовершенствованию с учетом личных мотивов, интересов, способностей и личностных смыслов.

Результаты практической деятельности, а также целевые психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что профессиональное самосовершенствование всегда есть результат осознанного взаимодействия обучаемого с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует потребности выработать у себя такие личностные качества, которые обеспечивают успех в учебной, профессиональной деятельности и в жизни вообще. Следовательно, профессиональное самосовершенствование студентов можно рассматривать как сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития. Истоками рассматриваемого феномена являются требования общества и профессии к личности современного специалиста, причем они должны быть несколько выше наличных возможностей конкретного студента. Только в этом случае возникают предпосылки к самосовершенствованию в виде внутренних противоречий в процессе ведущей деятельности человека, результатом разрешения которых является процесс целенаправленного развития собственной личности.

Следующей важной предпосылкой, обуславливающей начало профессионального самосовершенствования, является отношение самого обучаемого к предъявляемым требованиям. Закономерно, что при безразличном отношении к ним никакой речи о развитии собственной личности быть не может. Только при осознанном принятии предъявляемых требований студент будет испытывать потребность в самосовершенствовании. Потребность находит свой предмет в образе «Я – идеальное профессиональное» и становится мотивом в работе над собой. Следовательно, если источник профессионального самосовершенствования студентов находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса следует искать внутри личности. Таким образом, современное высшее образование приобретает смысл и значение лишь через призму самоценности жизни, взятой вне всякой связи с утилитарно понимаемой пользой. Оно связано со становлением личности, и в этом его высшая ценность.

При такой организации учебного процесса мастерство преподавателя вуза заключается в том, чтобы общественно значимое (предусмотренное государственным образовательным стандартом) преобразовать в личностно значимое; в целенаправленном побуждении будущих специалистов к активной работе над собой, в выработке у них соответствующих мотивационных установок на самовоспитание и самообразование, в создании для этого соответствующих условий.

Руководство процессом самосовершенствования студентов будет более эффективным, если рассматривать его как сложную функциональную систему, имеющую свою логику развития и относительно самостоятельные этапы протекания. Структурно процесс самосовершенствования состоит из четырех основных логических взаимосвязанных этапов:

- Самосознание и принятие решения на самосовершенствование.
- Планирование и выработка программы самосовершенствования.
- Непосредственная практическая деятельность по реализации поставленных задач в работе над собой.
- Самоконтроль и самокоррекция этой деятельности.

Методически правильно организованное самопознание осуществляется по трем направлениям:

- Самопознание себя в системе социально-педагогических отношений, в условиях учебно-профессиональной деятельности и тех требований, которые предъявляет к нему эта деятельность.
- Самоизучение уровня компетентности и качеств собственной личности, которое осуществляется путем самонаблюдения, самоанализа своих поступков, поведения, результатов деятельности, критического анализа высказываний в свой адрес, самопроверки себя в конкретных условиях деятельности; самооценка, вырабатываемая на основе сопоставления имеющихся знаний, умений, качеств личности с предъявляемыми требованиями.
- Адекватная самооценка, на основе которой обеспечивается самокритическое отношение специалиста к своим достижениям и недостаткам.

На основе самопознания и самооценки у студентов начинает вырабатываться решение заниматься самосовершенствованием. Процесс принятия такого решения происходит, как правило, при глубоком внутреннем переживании положительных и отрицательных сторон личности. По существу, именно на данном этапе создается своеобразная модель работы над собой. Здесь важно волевым путем преодолеть самообольщение, а порой и определенную растерянность перед вновь встающими сложными задачами.

Эффективность самосовершенствования студентов значительно возрастет, если они приложат достаточные усилия и на этапе самоконтроля и самокоррекции.

Наставник должен помнить и о том, что самосовершенствование предполагает не простое приспособление к внешним требованиям, а активное развитие качеств личности в процессе профессиональной подготовки.

Целесообразно выделить следующие направления эффективного влияния на процесс развития мотивов профессионального самосовершенствования:

- Формирование положительных мотивационных установок на профессиональное самосовершенствование.
- Формирование прочных знаний, умений и навыков в работе по профессиональному самосовершенствованию.
- Актуализация потребностей профессионального самосовершенствования у студентов в процессе организации их познавательной деятельности.

Профессиональное самосовершенствование студентов осуществляется в двух взаимосвязанных формах – самовоспитания и самообразования, взаимо-

дополняющих друг друга, оказывающих взаимное влияние на характер работы человека над собой.

Практический опыт позволяет утверждать, что одним из основных путей руководства самосовершенствованием личности будущего профессионала является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций для самостоятельной познавательной деятельности, при которых студенты постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки, становятся в условия, требующие от них проявления профессионально важных качеств.

Вопрос № 2

Несмотря на очевидную значимость инновационной культуры для понимания инновационных процессов в обществе, образовании, в научной литературе данное понятие еще не получило должного осмысления. В современных гуманитарных науках сложился своеобразный парадокс: с одной стороны, для всех наук понятие «культура» является ключевым, а с другой – содержание данного понятия не имеет определенности и однозначности.

Мир культуры столь сложен и многообразен, и науки – философия, культурология, педагогическая инноватика – находят свою особую нишу при изучении данного феномена. Инновационный педагогический менеджмент интересуется, прежде всего, роль инновационной культуры в функционировании и развитии системы образования. Культура тонко реагирует на все перемены, происходящие в образовательных учреждениях, и сама оказывает определенное воздействие на них, формируя и определяя многие инновационные процессы, включая процессы социальной мобильности.

Инновационная культура – специфический способ организации и развития, представленный в системе духовных ценностей, правил и норм деятельности, отношений человека к новому. Культура содержит в себе механизмы наследственности, изменчивости и отбора в динамике развития общества, во многом определяет возможности вуза в освоении инновации и возможности адаптации к прогрессирующим изменениям. Инновационная культура в учебном заведении может формироваться в результате долговременной инновационной деятельности. Инновационная культура – это система общественно-прогрессивных формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, интересов. Инновационная культура – это система отношений и одновременно процесс производства и воспроизводства составляющих ее элементов. Это динамическая, развивающаяся, постоянно обогащающаяся в своем содержании и формах система, чутко реагирующая на изменения.

Инновационная культура составляет в некотором роде духовную основу вуза, которая одушевляет ее жизнь. Задача инновационной культуры – определять и предписывать формы и правила поведения в профессиональной деятельности; придавать целостность и интегрированность профессиональной сфере; создавать особую ауру в жизнедеятельности образовательного учреждения.

Инновационная культура основана на культуре власти, роли, поступков и личности. Инновационная культура власти определяется профессионализмом руководства и подчиненных. Инновационная культура поступков базируется на потребностях и интересах вуза и человека.

Носителями инновационной культуры являются субъекты научно-педагогической деятельности. Однако в учебных заведениях с устоявшейся организационной культурой она становится атрибутом организации, ее частью, оказывающей активное воздействие на педагогический коллектив, модифицирующей его поведение в соответствии с теми нормами и ценностями, которые составляют ее основу. Инновационная культура имеет определенную структуру, являясь набором предположений, ценностей, верований и символов, следование которым помогает людям в организации справляться с их проблемами. В состав инновационной культуры входит управленческая культура вуза. Она реализуется в повышении эмоционального состояния педагогического коллектива и активизации ею деятельности. Существует деление инновационной культуры на субъективную и объективную. Субъективная культура исходит из разделяемых коллективом образцов, предположений, веры и ожиданий, а также группового восприятия организационного окружения с его ценностями, нормами и ролями, существующими вне личности. Сюда включают ряд элементов символики, особенно ее духовной части: герои организации, мифы, истории об организации и ее лидерах. Субъективная культура служит основой формирования управленческой культуры, т.е. стилей руководства и решения проблем, их поведения в целом.

Сущность инновационной культуры – это ее внутреннее содержание, выражающееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм ее бытия. В сущности выражается содержание. Содержание инновационной культуры влияет на направленность поведения и определяется системой ценностей, традиций, их взаимосвязью и способностью формировать определенные образцы поведения. Инновационная культура функционирует, если большинство сотрудников ведущих должностей разделяют данную систему взглядов, предопределяющую взаимопонимание между ними и внешним окружением. Совокупность ценностных ориентаций и моральных норм формирует инновационный стиль вуза. Инновационная система становится главной силой, если согласуется с ее стратегией.

Необходимо исследовать инновационную культуру в аспекте решения следующих задач:

- а) определить репрезентативные инновационные идеи;
- б) установить их источник, авторство;
- в) выяснить способы и средства их распространения;
- г) оценить влияние инновационных идей на формирование и распад групп, коллектива.

Основные закономерности в развитии инновационной культуры:

- зависимость культуры от внешней и внутренней среды и ее обратное влияние на их изменение;

– преемственность в развитии культуры. Она может быть временной (вертикальной) и пространственной (горизонтальной), позитивной (продолжение культурной традиции) и негативной (отрицание прежнего культурного опыта инновационной деятельности).

– неравномерность развития культуры, которая выражается в том, что расцвет и упадок культуры не совпадает с расцветом и упадком в других сферах общественной жизни.

Инновационная культура, выделенная в качестве самостоятельной категории, функционирует и самовоспроизводится в определенной профессиональной среде. Вместе с тем, она – и условия, и средство воспроизведения инновационной культуры организации. Осваивая и интегрируя в себя инновационную культуру организации, человек включается в многогранный и динамичный процесс отношений, совершает самовоспроизводство себя как творца. Культура является потенциальной возможностью инновационной деятельности.

Вопрос № 3

По характеру вклада в науку и практику инновации можно разделить на теоретические и практические.

Теоретические инновации

К теоретическим относятся новые концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы в обучении и воспитании, методике преподавания, полученные в результате научно-исследовательской деятельности, положенные в основу инновационных процессов.

Практические инновации

К практическим – новые методики, правила, алгоритмы, программы, рекомендации в области дидактики, теории воспитания, школоведения, технические средства обучения, демонстрационная аппаратура, обучающие и контролируемые устройства, приборы и модели, натуральные объекты, аудиовизуальные средства.

Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом – осуществляется процесс его применения.

Инновации характеризуются временными и качественными параметрами. Насколько они долговечны и как быстро стареют? Можно ли считать новыми идеи, которые до сих пор не нашли достойной замены и остаются эффективными?

Бытует мнение, будто сущность инновации не зависит от времени ее возникновения. Главный смысл идеи – установить, в какой степени она соответствует современным тенденциям общественного развития, обеспечивает высокую эффективность и качество обучения при рациональных затратах труда педагога и учащихся. С этой точки зрения прогрессивные идеи прошлого и построенный на их основе опыт нельзя рассматривать как устаревший.

Действительно, многие идеи, высказанные в прошлые годы учеными-педагогами, сохраняют свое значение и сегодня. Их большое влияние на разви-

тие науки и практики никто не оспаривает, однако это не означает, что инновации, сформулированные десятилетия назад, следует считать новыми.

Насколько новыми будут нововведения, в основе которых лежат известные в науке положения? Можно ли считать новаторами педагогов, сумевших внедрить эти идеи в практику? Нововведения должны оцениваться на момент их внедрения в практику вне зависимости от времени обнародования исходной идеи. Сама идея может уже устареть, в науке найдено новое решение, а нововведение только реализуется. С этой точки зрения следует считать новаторами педагогов, которым удалось реализовать известные положения. Другое дело научная деятельность. На приоритет в науке может претендовать только тот, кто впервые получил новое знание, сформулировал его и обратил внимание общественности на эту проблему.

Понятия, характерные для техники, в определенной степени могут быть использованы при характеристике нововведений в области методики обучения или воспитания, когда дается общая оценка работы.

Нередки ситуации, когда идея известна, уже была внедрена в различных регионах, в разных учебных заведениях и показала свою эффективность, однако в новых специфических условиях не рассматривалась. Речь идет о трудовом, эстетическом, экологическом, идейно-политическом воспитании и т.д. в различных регионах, старших и младших классах, на уроках литературы, истории, биологии и т.д. В какой степени здесь можно говорить о новизне инновации, если вопрос уже решен положительно в другом месте? Имеет ли право «местная» инновация на существование? Думается, да! Разница в социокультурных, экономических, организационных условиях в отдельных регионах, разнообразие возрастных групп учащихся и другие причины не позволяют механически копировать педагогические достижения.

Для оценки новизны инновации в области образования более подходит классификация по уровням. Она отражает место полученных знаний в ряду известных и их преемственность.

Уровень конкретизации

На этом уровне инновация конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания. Этот уровень в педагогической науке называют модификационным типом новизны (М.М. Поташник). Содержанием его являются усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того, что имеет аналог (программ, методики, структуры и т.д.). К модификации относится и перенос известной методики на новый (или другой) предмет. Примером этому может служить перенос метода укрупнения дидактических единиц, разработанного на математическом материале П.М. Эрдниевым, в историю и другие учебные предметы.

Уровень дополнения

Инновация расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее.

Уровень преобразования

Он характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области. В дидактике к этому уровню можно отнести исследования, которые обосновывают целостный подход к обучению.

Критерии прогрессивности педагогических инноваций могут выражаться в разных результатах. Например, разработаны новые варианты методик, которые частично или полностью решают определенную проблему. Выдвинуты новые концепции, идеи, классификации, охватывающие и объясняющие различные явления и факты в области обучения и воспитания. Перспективны разработка и уточнение гипотез, позволяющих строить новые проекты будущих воспитательных систем. Новые идеи и технологии открывают пути и направления для дальнейшего поиска, позволяют выдвинуть конструктивные предложения, создавать актуальные исследовательские проекты и программы.

Предлагаемые нововведения должны быть теоретически или эмпирически обоснованы, соответствовать критериям обоснованности, к которым относятся:

- оптимальность, означающая затрату сил и средств преподавателей и студентов для достижения ожидаемых результатов;
- результативность, выражающаяся в определенной устойчивости положительных результатов в деятельности преподавателей;
- возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.

В практической работе наиболее сложными являются вопросы о критериях, показателях инновационной деятельности и стимулировании инновационного потенциала педагога.

Критерии – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка. Разработка критериев оценки инновационных процессов направлена на создание механизмов управления этими процессами на основе новых подходов к образованию как развивающей и развивающейся среде. Критерии оценки рассматриваются как условие эффективности управления развитием образовательного учреждения.

Такими критериями могут стать:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных подходов, комбинирование известного, представляющего в совокупности новизну);
- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие системы образования в целом);
- общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);
- полезность (практическая значимость);
- реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов).

Сложность применения оценочных суждений (критериев) к инновациям состоит в том, что инновационные процессы программируются на будущее, а оцениваются в настоящем, т.е. оценке подвергается то, что не представлено, чего ещё нет.

Как ориентировать преподавателя к инновационной деятельности и у каждого ли преподавателя есть инновационный потенциал?

Инновационный потенциал – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность. Наличие инновационного потенциала связано со способностью совершенствовать новые идеи, а главное моделировать их в практической деятельности.

В основе мотивов, то есть побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным, и тем самым активизировать обучение;
- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;
- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение разряда и т.д.

В целом деятельность человека всегда полимотивирована, то есть он руководствуется не каким-то одним, а несколькими мотивами. Лучшей мотивацией служит показ успешной деятельности коллег, работающих в инновационном режиме.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности **личностных** (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей; высокий эмоциональный статус; готовность к творчеству) и **специальных** качеств (знание новых технологий; овладение новыми методами обучения; умение разрабатывать проекты; умение анализировать и выявлять причины недостатков).

Инновационная деятельность педагога зависит от понимания им смысла употребления тех или иных новшеств, умений осуществлять их поиск, выбор и применение.

Важным в деле подготовки преподавателя к инновационной деятельности является участие в семинарах – практикумах, профессиональных конкурсах, посещение открытых занятий. Инновационная деятельность стимулирует к глубокому аналитическому подходу в методической работе.

Важная традиция новизны, которая показывает, чем качественно отличается данный объект от имеющихся ранее, например, предлагаемая методика обучения от известных. Эта оценка подобна уровням новизны, описанным В.М. Полонским, но отличается от них тем, что рангам шкалы придается затем точное количественное значение и приводится формализованная процедура оценивания. Выделяются следующие градации: 1) построение известного в другом виде, т.е. фактическое отсутствие нового – формальная новизна; 2) повторение известного с несущественными изменениями; 3) уточнение, концентрация уже

известного; 4) дополнение уже известного существенными элементами; 5) создание качественно нового объекта.

Инновационная деятельность представляет собой совокупность научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, включая инвестиции в новые знания, которые направлены на получение технологически новых или улучшенных продуктов, или процессов. Под инновационной деятельностью бакалавра техники и технологии будем понимать деятельность по изучению, поиску, апробации, внедрению и распространению технических и технологических инноваций; дипломированного специалиста – деятельность по изучению, поиску, конструктивной и технологической разработке, апробации, внедрению и распространению технических и технологических инноваций; магистра техники и технологии – деятельность по поиску и изучению инноваций, проведению фундаментальных и прикладных исследований, разработке, апробации, внедрению и распространению технических, технологических и педагогических инноваций.

Для успешного выполнения инновационной деятельности необходимо, чтобы у выпускника сформировалась готовность к этому виду деятельности (практико-ориентированная компетентность), которая включает психологическое состояние человека и подготовленность в предметной области и характеризуется сформированностью мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного, операционального и информационного компонентов.

В научно-педагогической литературе определены признаки, которым должны удовлетворять критерии – объективность, однозначность, адекватность, валидность, нейтральность по отношению к анализируемым явлениям и процессам. При проведении психолого-педагогических исследований рекомендуется использовать не один, а группы критериев – результативных и процессуальных, объективных и субъективных, качественных и количественных, внутренних и внешних, интегральных и дифференциальных, экспертных и саморефлективных.

Эффективность формирования готовности к инновационной деятельности можно оценить с помощью следующих критериев:

- степень соответствия сформированного у выпускников различных образовательных ступеней уровня инновационной культуры целям инновационно-ориентированного профессионального образования;
- степень выраженности положительной мотивации к инновационной деятельности;
- степень усвоения теоретических основ инновационной деятельности;
- степень готовности студентов использовать полученные знания и навыки на различных этапах выполнения инновационных проектов;
- степень владения современными компьютерными технологиями интенсификации процесса разработки инновационного продукта;
- степень сформированности волевых установок, необходимых для успешной инновационной деятельности.

Поле инновационной деятельности бакалавров и дипломированных специ-

алистов уже поля инновационной деятельности магистров: во-первых, они участвуют не во всех этапах инновационного процесса; во-вторых, на совпадающих этапах у перечисленных категорий специалистов характер деятельности и типы решаемых задач могут значительно отличаться. В инновационной деятельности можно выделить креативную и репродуктивную составляющие. К креативной составляющей относятся наукоёмкие виды и этапы деятельности, отличающиеся теоретическим характером, научностью, инновационностью, К репродуктивной – виды деятельности планового, исполнительского характера. В инновационной деятельности бакалавров и дипломированных специалистов, в отличие от деятельности выпускников магистратуры, преобладает репродуктивная составляющая.

Формирование перечня показателей оценки готовности осуществлялось исходя из специфики задач инновационной деятельности бакалавра и дипломированного специалиста на различных этапах выполнения инновационного проекта. При этом проведенный анализ показал, что основные различия проявляются в содержании когнитивного и операционального компонентов готовности. Готовность бакалавров техники и технологии к инновационной деятельности (ИД) можно охарактеризовать следующими показателями:

- мотивационный – интерес к ИД в области техники и технологии; удовлетворенность процессом и результатом ИД; потребность в непрерывном самообразовании для успешной ИД;
- когнитивный – владение системой базовых знаний по направлению; знание основ методологии НИР и технического творчества; знание технологии ИД в техносфере; знание методов испытания и диагностики технологических процессов, оборудования, оснастки, средств автоматизации и управления; знание принципов работы, технических характеристик, конструктивных особенностей разрабатываемых и используемых технических средств; знание достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта;
- операциональный – умение проводить экспериментальные работы по проверке и освоению технологических режимов производства по утвержденным методикам; умение проводить испытания опытных образцов инновационной продукции под руководством более квалифицированного специалиста; умение производить технологическое воплощение научных разработок; умение самоорганизации и работы в команде для выполнения инновационных проектов;
- эмоционально-волевой – мобилизация воли для достижения конечного результата; самоконтроль и рефлексия в процессе ИД; самоконтроль и рефлексия в процессе ИД; инициативность, исполнительность, целеустремленность; способность быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям;
- информационный – знание современных компьютерных технологий поиска, обработки и представления информации; умение разрабатывать и использовать программные продукты для выполнения инновационных проектов; умение осуществлять деловое общение с использованием информационно-коммуникационных технологий.

МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТЕМА 13.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

План:

1. Общие основы педагогической психологии.
2. Психологические основы деятельности преподавателя.
3. Психология учебно-познавательной деятельности студента.
4. Уровни развития познавательной активности студента.

Вопрос № 1

В XIX в. Павел Петрович Блонский, занимавшийся детской психологией, проблемами развития памяти и мышления, так определял педагогическую психологию: "Педагогическая психология – та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения". Лев Семенович Выготский в 1910 г. дал такое определение: "Педагогическая психология – продукт последних нескольких лет, это новая наука, которая является частью прикладной психологии вместе с юридической, медицинской, экономической, эстетической и промышленной психологией. Она делает только первые шаги, и всё же она должна полагаться на собственные силы. Просто заимствовать материал у общей психологии было бы бесполезно. Однако начало положено, и без сомнения, из скромных зачатков вскоре возникнет истинная педагогическая психология".

Педагогическая психология рассматривается как самостоятельная отрасль общепсихологического знания, выделенная преимущественно по основанию "конкретная деятельность", в которой находят отражение и два других его аспекта. Это утверждение означает, что в фундаменте педагогической психологии находятся общепсихологические закономерности и механизмы самой образовательной деятельности, или, по определению одного из родоначальников педагогической психологии П.Ф. Каптерева, образовательного процесса.

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания (по Б.М. Кедрову). Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками. Очевидно, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др.

Объект педагогической психологии – человек. **Предмет** – механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком в образовательном процессе.

"Педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между учащимися" (А.В. Петровский).

Таким образом, "предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса" (И. А. Зимняя).

Задачи педагогической психологии.

Общей, главной задачей является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности и образовательного процесса.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Педагогика же исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Структура педагогической психологии включает разделы:

I. Психология образовательной деятельности (единство учебной и педагогической деятельности).

II. Психология учебной деятельности и её субъекта – обучающегося (ученик, студент).

III. Психология педагогической деятельности и её субъекта (педагога).

IV. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Вопрос № 2

Со сменой образовательной парадигмы происходит постепенное смещение центра психолого-педагогических исследований и приложений в области образования от деятельностно-центрированной к личностно-ориентированной проблематике. Деятельностный подход хорошо подходит для описания репродуктивных процессов, а личностный – для описания подлинно продуктивных, то есть творческих процессов.

Результатом любого познавательного процесса является не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами. Образ мира начинает формироваться с первых мгновений жизни человека и находится с ним, постоянно трансформируясь, до момента его смерти.

В учебной деятельности, в отличие от исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (учеными и т.д.) внутренней основы этого многообразия, т.е. идет от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Полноценное

формирование действия требует последовательного прохождения 6 этапов, которые называются "Этапы формирования умственных действий и понятий".

В наибольшей степени качество учебной деятельности зависит от способа построения ориентировочного этапа действия (ООД).

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;
- предметность.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивный.

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия, т.е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание.

Самосознание личности представляет собой сложное психическое образование. Эта сложность обусловлена:

- многообразием тех ситуаций, в которые попадает человек и в которых формируется его самосознание (профессиональные, бытовые ситуации и т.п.);
- многогранностью самого объекта самосознания, т.е. тех сторон, уровней и граней личности, которые становятся опытом самосознания (внешность, характер, профессиональные способности, манера поведения и т.п.).

В структуре человеческой деятельности мотивации принадлежит особое место: "сильные" и "слабые" специалисты различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре мотивации. А.А. Деркач экспериментально доказал, что от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность работы педагога-воспитателя. В исследовании

Н.В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации.

Исследования А.А. Реана (Реан А.А., 1999) показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов – даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения.

По мнению Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина (1997) проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, т.к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога. Л.Н. Захарова (1993), уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Вопрос № 3

Общеизвестно, что традиционное обучение хоть в школе, хоть в вузе построено с опорой на память обучающихся. Такие же психические процессы, как воображение и мышление, служащие базой развития творческой активности и инициативы, являются побочным продуктом традиционного обучения.

Психология учебно-познавательной деятельности – едва ли не центральная проблема современной дидактики, а активные методы обучения – основная забота предметно-методических систем. Называть методы активными не совсем корректно, поскольку стимулировать активность ученика призван любой метод обучения (в противном случае он вообще не метод). Проблема "активизации познавательной деятельности" тоже в какой-то степени надуманная, поскольку в психологии познавательная деятельность – это "специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное отражение человеческим сознанием объективной действительности, её предметов, процессов и законов". В этом определении выделяются отличительные черты познавательной деятельности – это отношение активное, определяемое социальной природой человека.

Практически все психологи едины во мнении, что познавательная деятельность связана не только с мышлением, но и включает в себя восприятие, па-

мать, внимание. Активизацию познавательной деятельности связывают в первую очередь с экстенсивным воздействием на её структурные составляющие, например, разрабатывают приёмы более прочного запоминания или привлечения внимания. Но ведь познавательная деятельность, как и любая другая деятельность, – это целостность функционирования психических процессов, их неразложимость на механические составляющие с момента появления познавательного интереса до момента достижения цели (усвоения знаний, идей и т.д.). При этом ясно, что достижение одной и той же цели требует от разных людей разных психических затрат и усилий, то есть "различной степени напряжения регуляторных механизмов и разной величины расхода функциональных резервов организма".

Вопрос здесь в следующем: можно ли назвать эффективной познавательную деятельность, если результат получен человеком за счет высокой напряженности труда? Думается, что нет, ведь познавательная деятельность – это не просто процесс, а процесс социальный, следовательно, его совершенствование и упорядочивание необходимо связывать с социальной обусловленностью психики, а не с количественной оценкой результата деятельности. Из приведённого выше определения познавательной деятельности вытекает, что она порождается уровнем развития общественного способа бытия людей для решения ими возникающих на этом уровне задач. Появление новых средств деятельности, технические открытия последних десятилетий, лавинообразный рост информации поставили перед человеческим сообществом и образовательными заведениями новую проблему – интенсификацию познавательной (и уже – учебно-познавательной) деятельности. Полагаем, что интенсификация познавательной деятельности – это не индивидуально-физиологическая проблема, а проблема социальная, актуальная на современном этапе развития науки и техники. На это обратил внимание ещё в 1975 году А.Н. Леонтьев, который писал, что "следует поставить во главу угла не столько проблему разработки интенсивных методов, применяемых не всюду и не всегда, сколько проблему интенсификации любого обучения". Это наблюдение учёного совпадает по времени с бурным внедрением в учебный процесс обучающихся технологий, главной целью которых является повышение эффективности учебной деятельности, в первую очередь, за счет использования ресурсных возможностей когнитивно-аффективных процессов и за счет создания оптимальных условий организации учебного процесса.

Сегодня эффективность – это уже не столько экономическое понятие, сколько социальное. Эффективность характеризует не просто любую деятельность, она определяет прогресс общественного развития и является результатом интенсификационных процессов. Анализ работ А.Д. Урсул, А.М. Зимичева, Л.Д. Ершовой и др. позволяет сделать следующее определение. Интенсивная деятельность – это такое количество действий за единицу рабочего времени, которое обеспечивает высокую эффективность деятельности за счёт рационального использования рабочего времени и средств, за счёт повышения качества функционирования психологических механизмов субъекта деятельности, за счёт создания оптимальных условий организации деятельности. Способами интенсификации вступают оптимизация и рационализация, а также различные

открытия, изобретения и усовершенствования. Интенсификация учебно-познавательной деятельности означает, таким образом, что высокие результаты познания достигаются обучающимся при меньших затратах и ресурсах за счёт использования качественно новых средств познавательной деятельности. Прежде всего, таким средством является технология обучения.

Технология включает в себя целый арсенал средств интенсификации. К таковым можно отнести создание оптимальных психолого-педагогических и организационных условий познавательной деятельности, а также использование компьютеров в учебном процессе. Э.Г. Юдин к таким средствам относит также характер управления, регулирования и корректировки. И.С. Морозова связывает интенсификационный процесс с четырьмя компонентами деятельности – потребностями, субъектом, средствами и предметом. А.М. Зимичев пришел к выводу, что ведущим психологическим фактором интенсификации профессиональной подготовки, ведущей к эффективности обучения, является оптимизация всей психологической структуры учащегося. Источником любого процесса, в том числе и интенсификации, служат психические процессы и внутренние противоречия субъекта, детерминированные какими-либо внешними условиями. С точки зрения источника интенсификации познавательной деятельности все факторы, её инициирующие, можно разделить на внутренние и внешние.

Внутренние источники учебно-познавательной активности – это любознательность, пытливость. Психологи называют их влечениями, мотивами, интересом, стремлением к самосовершенствованию. Внутренним источником познавательной активности может выступать также потребность в самосохранении. Внешние источники вытекают из общественных условий жизни человека. И.А. Зимняя называет их социогенными потребностями – это стремление к престижу, к достижениям, желание приносить пользу обществу, служение каким-либо идеалам.

Интегративно-многофакторная интенсификация учебно-познавательной деятельности зависит в первую очередь от оптимизации всей психологической структуры обоих субъектов, поскольку все факторы педагогического процесса преломляются в их психике и в конечном итоге влияют на эффективность обучения. Интенсификацию учебно-познавательной деятельности невозможно решить вне педагогической технологии, поскольку именно технология представляет системный способ мышления, возникший в педагогике под воздействием социально-экономического развития общества и его научно-технического прогресса. Г.К. Селевко обратил на это внимание: "педтехнология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью".

Психологические факторы успешной учебно-познавательной деятельности студентов

На успешность обучения влияют многие факторы: состояние здоровья, материальное положение, уровень школьной подготовки, владение навыками

самоконтроля, организация учебного процесса и, наконец, индивидуально-психологические особенности человека.

Почему одни студенты много и охотно работают над получением знаний, а возникающие трудности только добавляют энергии и желания добиться поставленной цели, а другие все делают из-под палки и при появлении препятствий их активность резко снижается (тянут до последнего сдачу задолженностей, пропускают занятия). Психологи объясняют причину такого положения такими индивидуальными особенностями как уровень интеллекта, креативность (способность самому вырабатывать новые знания), учебная мотивация (высокая учебная мотивация обеспечивает сильные положительные эмоции и переживания при достижении учебных целей), высокая самооценка приводит к формированию высокого уровня притязаний. По отдельности эти качества не гарантируют успешной учебы, но их сочетание обычно положительно влияют на успешность учебной деятельности.

Прежде всего, на успешность обучения влияет общий интеллект, уровень общей эрудиции. Чем выше интеллект, тем лучше, обычно, студент успеваеет в учебе. Иногда студенты, имея высокий интеллект, показывают удовлетворительную успеваемость. Это может быть связано с отсутствием интереса к профессии, неокончательным профессиональным самоопределением. Кроме того, есть понятие **социальный интеллект**. Это коммуникативные способности, компетентность в общении, когда человек может налаживать контакты, влиять на других. Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа Человек – Человек. Так же есть данные о том, что у некоторых высокий уровень социального интеллекта развивается как компенсация низкого уровня общего интеллекта. Успеваемость таких студентов может быть завышена за счет умелого воздействия на преподавателей, т. к. они приятны в общении, вызывают положительное к себе отношение.

Большинство авторов считают важным положительным фактором успешной учебы **высокую самооценку**. С ней связана уверенность в себе и высокий уровень притязаний. Неуверенные в своих силах и способностях студенты часто просто не берутся за решение трудных заданий, заранее думая, что не справятся. Для того, чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему развитию, хвалить студентов надо не за объективно хороший результат, а степень усилий, которые он приложил для преодоления препятствий.

Еще один важный фактор успешной учебы – это **учебная мотивация**. Существует три направления мотивации: мотивация на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома.

Студенты, **направленные на получение знаний**, отличаются целеустремленностью, постоянно готовятся к занятиям, все дисциплины считают нужными для себя: для профессионализма и повышения уровня общей эрудиции.

Те, кто **направлен на получение профессии**, часто проявляют избирательность, «нужные и ненужные дисциплины» для их профессии. Это сказывается на успеваемости по этим предметам.

Те, у кого **установка на получение диплома**, часто пропускают занятия без уважительных причин, занимаются нерегулярно, предпочитают списывать и учатся обычно слабо.

На успешность учебной деятельности влияют еще и **психофизиологические особенности**, например, **конституция** (телосложение). По телосложению различают **пикников** – рост средний или ниже среднего, крупные внутренние органы, укороченные конечности, мускулатура не очень развита, короткая шея, часто избыточный вес. Пикники более реактивные, быстрее расходуют силы, устают, поэтому на уроках их следует спрашивать в числе первых и вначале задавать более трудные вопросы. Пикникам чаще требуется повторение пройденного материала из-за худшей долговременной памяти.

Астеники – рост средний или выше среднего, мускулатура слабо развита, узкая грудная клетка, удлиненные конечности, вытянутая шея. Астеникам можно давать задания возрастающей сложности, на зачетах и экзаменах спрашивать в числе последних. Им реже требуется повторение пройденного материала, долговременная память более развита.

На результаты обучения влияет и **тип темперамента**. Темперамент проявляется по трем направлениям – моторика, эмоциональность и общая активность. Темперамент зависит от свойств нервной системы и практически не изменяется при жизни. Человек с любым типом темперамента способен к достижениям, в том числе и к успехам в учебе, но одни условия для одного типа темперамента являются благоприятными, а для другого – неблагоприятными. Условия современного образовательного пространства более благоприятны для студентов с сильной и подвижной нервной системой, а студенты со слабой и инертной нервной системой вынуждены вырабатывать компенсаторные приемы.

Трудности для студентов со слабой нервной системой (**меланхолики**) – это:

- длительная напряженная работа;
- ответственная работа, требующая напряжения;
- контрольные работы, особенно при дефиците времени;
- преподаватель задает неожиданные вопросы и требует устного ответа; ситуация письменного ответа для меланхолика более благоприятна;
- работа в шумной, беспокойной обстановке;
- работа после неудачного ответа, оцененного преподавателем отрицательно;
- работа у вспыльчивого, несдержанного преподавателя.

Для ослабления негативных эффектов необходимо:

- не ставить студента в ситуацию резкого ограничения времени, давать некоторое время на подготовку, иногда позволять давать ответы в письменной форме, не спрашивать меланхолика по новому, только что пройденному материалу;
- поощрять и подбадривать, повышать уверенность в собственных силах, замечать удачи, успехи;
- при неправильном ответе делать замечания в мягкой форме;
- по возможности не отвлекать внимание студентов на другую работу до завершения начатой.

У студентов с инертной, неподвижной нервной системой (**флегматики**) возникают следующие трудности:

- когда преподаватель предлагает задания, разные по форме, содержанию и способам решения, флегматики трудно переключаются;

- когда материал излагается в высоком темпе;
- время выполнения задания строго ограничено;
- когда необходимо дать быстрый ответ;

Преподавателям в работе с флегматиками можно рекомендовать:

- не требовать немедленного активного включения в работу, дать возможность включиться постепенно;
- не требовать выполнения нескольких разных заданий;
- помнить, что флегматикам трудно дается импровизация;
- не спрашивать в числе первых.

У инертных есть свои **преимущества**: способность работать долго с погружением, не отвлекаться на помехи, отличаются самостоятельностью при выполнении заданий, способны к монотонной длительной работе.

Важным моментом, влияющим на успешность обучения студентов со слабой нервной системой, является поведение педагогов. Бывает так, что, выслушав ответы студента, мы говорим: «Теперь дополнительный вопрос, даю 5 минут. Решишь – получишь «отлично», не решишь – «хорошо». «Слабый» студент может так и не начать решать или готовиться, ему будет мешать сознание того, что 1 минута уже прошла, т. е. мешает лимит времени. Этой ситуации придается повышенная значимость, от одного вопроса зависит оценка. Часто студенты при такой постановке вопроса не дают ответа, теряются, пугаются. В этой ситуации многое зависит и от эмоционального состояния студента, степени доброжелательности преподавателя, важности оценки для студента (итоговая – от которой зависит стипендия).

Характер – еще одно важное свойство человека, способное повлиять на успех или неуспех учебы. Характер – это сочетание устойчивых психических свойств, задающих типичный способ поведения и эмоционального реагирования в различных жизненных ситуациях. Прямо характер не влияет на успешность учебы, но может создавать трудности или благоприятствовать учебе. Прежде всего это касается **акцентуаций характера**, которые создают проблемные зоны. Например, **гипертимный тип** характера – это почти постоянно повышенное настроение, шумливость, озорство, что может приводить к конфликтам с преподавателями. Человек неусидчив, склонен к смене деятельности, его знания часто поверхностные.

Циклоидный тип – настроение меняется циклами, 2-3 недели приподнятого настроения меняется на подавленное, раздражительность, апатию. Таким студентам трудно привыкать к изменениям, у них дольше идет адаптация к новому учебному заведению. В периоде угнетенного состояния нуждаются в щадящем режиме и поддержке.

Конформный тип – подчиняется авторитетам, большинству в группе, не имеет собственного мнения. Педагогам необходимо поощрять собственные решения, спрашивать, что думает именно он.

Демонстративный тип – любит быть в центре внимания, ждет похвал, склонен к позерству, театральности. Часто рассказывает о себе. Если на таких студентов не обращают внимания сверстники и преподаватели, то возможно

бегство в болезнь, ложная суицидальность для привлечения угасшего внимания. Преподавателям рекомендуется уделять внимание таким студентам и запастись терпением.

Индивидуально-психологические особенности являются устойчивыми, многие из них не меняются в течение жизни, поэтому преподаватели должны принимать их во внимание в процессе обучения и воспитания студентов.

Вопрос № 4

Познавательная активность – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности студентов во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

Раскроем сущность критериев сформированности познавательной активности студентов.

1. Ориентационный критерий. Проблема формирования познавательной активности связана с содержательной и процессуальной стороной образования. Осуществление познавательной деятельности невозможно без знаний и умений самостоятельного их использования на основе накапливаемого опыта. Сообщаемая студентам информация является движущим фактором их самоорганизации и саморазвития.

С.И. Архангельским дается следующая характеристика ступеней усвоения, то есть восприятия и преобразования учебной информации:

1 степень – начальная форма восприятия и преобразования информации на основе физиологического приспособления к среде.

2 степень – подсознательное восприятие, преобразование информации на базе безусловных рефлексов и начального сознания информации.

3 степень – семантическое (смысловое, содержательное) восприятие и преобразование информации, когда информация проходит ряд преобразований, приобретая форму понятий. Между понятиями устанавливаются логические отношения и имеет место мыслительный поиск определенных действий.

4 степень – прагматическое (практически-смысловое) восприятие и преобразование, когда информация перерабатывается в зависимости от определенных мотивов – эмоциональных и рациональных.

В результате переработки полученной информации одни студенты только запоминают ее (такое знание хранится недолго), другие – включают полученную информацию в систему личностных знаний, перерабатывают ее, в результате чего у них возникает свое личностное знание.

Мы будем основываться на выделенных учеными уровнях усвоения знаний:

– информационный уровень (знания усвоены студентами на уровне получения информации, без ее дальнейшей внутренней переработки);

– личностный уровень (знания усвоены студентами на уровне получения информации и подверглись дальнейшей внутренней переработке, до превращения в личностно значимые, действующие, на основе которых формируются умения и навыки);

– методологический уровень (помимо личностно значимых знаний студент владеет системой методологических знаний и категорий, с помощью которых он может самостоятельно добывать новые знания и рационально направлять и организовывать свою познавательную активность).

По содержанию мы разделили знания, способствующие формированию познавательной активности: на знания о способах познания и знания о способах деятельности.

2. Операциональный критерий характеризует владение студентами системой умений и навыков. О развитии познавательной активности можно судить по сформированности:

– специальных умений: анализа (умение выделять части и взаимосвязи между ними, видеть логику рассуждения), синтеза (умение объединять отдельные элементы в целое), сравнения (умение выявлять сходства и различия);

– метаумений: аналитических (умение анализировать свою познавательную активность и результаты осуществляемой на ее основе познавательной деятельности), проектировочных (умение целеполагания и принятия к исполнению задач самообразования, поиска путей и способов их решения), организационных (умение организовывать активную самостоятельную познавательную деятельность), коммуникативных.

Показателями сформированности познавательной активности являются состав и качество выполняемых операций, их осознанность, полнота и развернутость, последовательность, степень сложности, степень обобщенности, степень самостоятельности, время выполнения.

3. Мотивационно-ценностный критерий. Описание механизмов активности и направленности поведения традиционно связано с понятием мотивации. К мотивации относятся такие образования как потребности, мотивы, интересы. Принято считать, что основными характеристиками потребностей являются сила, периодичность возникновения, способы удовлетворения, предметное содержание. Данные экспериментальных исследований показывают, что повышение эмоционально-интеллектуального тонуса студента и возрастание активности умственных реакций зависит от наличия познавательного интереса.

Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс познавательной деятельности. Г.И. Щукина выделяет *четыре последовательные стадии развития познавательного интереса*:

- Любопытство (элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека).

- Любознательность (стремление человека проникнуть за пределы увиденного, сопровождающееся достаточно сильно выраженными эмоциями удивления, радости познания).

- Познавательный интерес (проникновение личности в существенные связи и отношения, закономерности познания).

- Теоретический интерес (стремление к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки и использование их как инструмента познания).

ТЕМА 14. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

План:

1. Факторы развития личности.
2. Структура личности. Сферы развития личности: когнитивная, эмоционально-волевая, мотивационно-потребностная, деятельностная.
3. Развитие профессионально-творческого мышления студентов в процессе обучения.

Вопрос № 1

Личность является одним из тех феноменов, которые редко истолковываются одинаково двумя разными авторами. Все определения личности, так или иначе, обуславливаются двумя противоположными взглядами на ее развитие. С точки зрения одних, каждая личность формируется и развивается в соответствии с ее врожденными качествами способностями, а социальное окружение при этом играет весьма незначительную роль. Представители другой точки зрения полностью отвечают врожденные внутренние черты и способности личности, считая, что личность – это некоторый продукт, полностью формируемый в ходе социального опыта. Очевидно, что это крайние точки зрения процесс формирования личности. В своем анализе мы, конечно, должны учитывать как биологические особенности личности, так и ее социальный опыт. Вместе с тем практика показывает, что социальные факторы формирования личности более весомы. Представляется удовлетворительным определение личности, данное В. Ядовым: "Личность – целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и – включения индивида в систему социальных отношений посредством активной деятельности и общения" соответствии с этим взглядом личность развивается из биологического организма исключительно благодаря различным видам социального культурного опыта. При этом не отрицается наличие у нее врожденных способностей, темперамента и предрасположенности, значительно влияющих на процесс формирования личностных черт.

Для анализа возникновения и развития личностных черт выделим факторы, оказывающие влияние на формирование личности, на следующие типы: 1) биологическая наследственность; 2) физическое окружение; 3) культура; 4) групповой опыт; 5) уникальный индивидуальный опыт. Проанализируем влияние этих факторов на личность.

Биологическая наследственность. Кирпичный дом не может быть построен из камня или из бамбука, но из большого количества кирпичей можно построить дом множеством различных способов. Биологическое наследие каждого человека поставяет сырые материалы, которые затем формируются различными способами в человеческую особь, индивида, личность.

Физическое окружение. Некоторые исследователи придавали физическому окружению решающее значение в развитии личности. Известный социолог Питирим Сорокин в нескольких работах, опубликованных в 1928 г., обобщил теории многих ученых – от Конфуция, Аристотеля, Гиппократов до современного ему географа Эллиота Хантингтона, согласно которым групповые различия в поведении личностей в основном определяются различиями в климате, географических особенностях и природных ресурсах. Действительно, в сходных физических и географических условиях формируются различные типы личностей, и, наоборот, очень часто бывает так, что схожие групповые признаки личностей развиваются в разных условиях окружающей среды. В связи с этим можно сказать, что физическое окружение может влиять на культурные особенности социальной группы, но его влияние на формирование отдельной личности незначительно и несравнимо с влиянием на личность культуры группы, группового или индивидуального опыта.

Культура. Прежде всего, следует отметить, что определенный культурный опыт является общим для всего человечества и не зависит от того, на какой ступени развития находится то или иное общество. Так, каждый ребенок получает питание от старших по возрасту, обучается общению через язык, получает опыт применения наказания и вознаграждения, а также осваивает некоторые другие наиболее общие культурные образцы. Вместе с тем каждое общество дает практически всем своим членам некоторый особый опыт, особые культурные образцы, которые другие общества предложить не могут. Американская исследовательница К. Дьюбойс назвала личность, обладающую общими для данного общества чертами, "модальной" (от взятого из статистики термина "мода"). Под модальной личностью Дьюбойс понимала наиболее часто встречающийся тип личности, обладающий некоторыми особенностями, присущими культуре общества в целом. Таким образом, в каждом обществе можно найти такие личности, которые воплощают средние общепринятые черты. Говорят о модальных личностях тогда, когда упоминают о "средних" американцах, англичанах или об "истинно" русских. Другими словами, каждое общество развивает один или несколько базисных личностных типов, которые соответствуют культуре этого общества.

Главными факторами, определяющими процесс формирования личности, безусловно являются групповой опыт и субъективный, уникальный личностный опыт. Эти факторы в полной мере проявляются в процессе социализации личности.

Вопрос № 2

Понятие "личность" гораздо шире, чем такие понятия, как "индивид", "индивидуальность". Если индивид – это представитель человеческого вида, носитель генетически обусловленных свойств, то личность – это неповторимая комбинация психологических качеств человека, формирующаяся в процессе его социализации, взаимодействия с миром. Только в процессе усвое-

ния социального, культурного, исторического опыта человек становится личностью.

Психологическая структура личности чрезвычайно разнообразна: в нее входят все те индивидуальные особенности человека, которые мы привыкли называть чертами личности. В психологической науке существует два основных подхода к структурированию личности. Первый основан на выделении черт личности, которые принято группировать на основе внутренней связи в подструктуры, а подструктуры, в свою очередь, делить на уровни.

Второй подход основывается на выделении типов личности, которые не сводятся к определенному набору черт, но раскрывают некие общие особенности личности и способа ее взаимодействия с миром. В качестве примера типологического подхода можно привести деление, в основу которого положены четыре основных типа темперамента.

Структура личности по К.К. Платонову.

К.К. Платонов положил в основу структурирования личности группировку психологических черт в логически целостные подструктуры: биологически обусловленные и социально обусловленные. Подструктуры же, в свою очередь, имеют свои уровни:

Самый нижний уровень – это те черты человека, которые обусловлены биологически: возрастные и половые свойства его личности, темперамент, особенности нервной системы. На следующем уровне находится подструктура, которая включает особенности протекания различных психических процессов: память, мышление, восприятие, врожденные способности.

В следующую подструктуру входит опыт человека, т.е. те знания и умения, которые были усвоены в процессе социальной жизни. И, наконец, на самом высоком уровне находится направленность личности, т.е. особенности мировоззрения и характера человека, его самооценка, интересы и увлечения. Все это многообразие и формирует целостную психологическую структуру личности.

Структура личности по З. Фрейду.

З. Фрейд первым выделил в структуре личности сознательный и бессознательный компоненты, на основе которых строилась дальнейшая теория психоанализа. По мнению Фрейда, сознание и бессознательное находятся в постоянном конфликте, и задачей психоаналитика является установление гармонии и равновесия двух важнейших сторон человеческой психики.

Бессознательное, по Фрейду, включает в себя Оно (или Ид), которое отвечает за важнейшие человеческие инстинкты – либидо (или инстинкт жизни, сексуальная энергия) и тонатос (или инстинкт смерти).

Оба эти инстинкта, согласно мнению основателя психоанализа, являются подлинными двигателями человеческой жизни. К бессознательному также относится Сверх-Я (Супер-Эго), которое включает в себя моральные нормы и предписания, выполняя роль цензора в структуре психики. Сознательная часть личности – Я или Эго – призвана поддерживать гармонию между Оно и Сверх-Я, уравнивать человеческое стремление к удовольствиям и необходимость подчиняться определенным моральным стандартам.

К когнитивной сфере относят все психические процессы, выполняющие функцию рационального познания.

К когнитивным процессам обычно относят память, внимание, восприятие, понимание, мышление, принятие решений, действия и воздействия - в той мере или в той части, в какой они заняты познавательными процессами, а не чем-то другим (влечениями, развлечениями...).

При рассмотрении эмоционально-волевой сферы личности в регуляции деятельности, в особенности при попытках оптимизировать регуляцию конкретного вида деятельности на практике, неизбежно встает вопрос о снятии неблагоприятных эмоциональных состояний, создании состояния оптимальной мобилизации готовности. Е.П. Ильин похожим образом соотносит эмоциональную и волевую регуляцию, считая, что волевая регуляция вступает в силу тогда, когда эмоции дезорганизуют деятельность. Если эмоции стимулируют деятельность, то проявления волевых качеств не требуется.

Самостоятельной проблемой в исследовании эмоционально-волевой сферы в регуляции деятельности оказалось изучение природы и механизмов волевых усилий. В отличие от Н. Аха и многих других зарубежных исследователей, не считающих усилие важным элементом волевой регуляции, в советской психологии по традиции, идущей от работ А. Ф. Лазурского и М. Я. Басова, исследование волевых усилий выделилось в самостоятельную проблему, породившую достаточно большое число исследований в этом направлении.

Эффективность волевых усилий оказалась более высокой на фоне повышенного уровня активности, высокого тонуса человека, в то время как утомление, стресс, страх, ужас снижают интенсивность волевых усилий. Большое влияние на регуляцию деятельности оказывает включение человека в коллективную деятельность, причем принадлежность к более сплоченному коллективу дает большие волевые усилия при соревновании разных коллективов (Л.И. Акатов, М.Н. Ильина, А.П. Поварницын), как и большие усилия, чем в соревновании «за себя».

Потребности – субъективные явления, побуждающие к деятельности и представляющие собой отражение нужды организма в чем-либо. Все многообразие потребностей может быть сведено к двум основным классам: 1) биологические (витальные); 2) информационные (лежащие в основе социальных потребностей).

Мотив – это побуждение к действию. Развитие человеческой деятельности ведет к раздвоению функций мотивов. Одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл (смыслообразующие мотивы), другие, выполняя роль побудительных факторов, (мотивы – стимулы). Деятельность человека направляется не одним мотивом, а их совокупностью. При этом можно выделить внутренние мотивы и внешние мотивы. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации (факторы среды). Совокупность внутренних и внешних мотивов определенным образом организуется и составляет мотивационную сферу личности. Главные отношения, характеризующие мотивационную

сферу личности – отношения иерархии мотивов. А. Маслоу выстроил иерархию мотивов по степени их близости к удовлетворению витальных потребностей:

5. Физиологические потребности (пища, вода, сон и т.п.);
4. Потребность в безопасности (стабильность, порядок);
3. Потребность в любви и принадлежности (семья, дружба);
2. Потребность в уважении (самоуважение, признание);
1. Потребность в самоактуализации (развитие способностей).

Чтобы сделать выбор, надо обратиться к процессу мышления. Главная характеристика потребностей – их предметность. Существует 2 рода потребностей, управляющих человеком: биологические и социальные (натуральные и духовные). Природа потребностей зависит от особенности деятельности, которая ведет к их удовлетворению. У человека – это деятельность. Осуществляя деятельность, побуждаемую и направляемую мотивом, человек ставит перед собой цели, достижение которых ведет к удовлетворению потребности, получившей свое предметное содержание в мотиве данной деятельности. Мотивы стоят за целями, побуждают к достижению целей или целеобразованию, но не порождают их. Потребность побуждает поисковую активность. По наличию поисковой активности можно говорить о наличии потребности. В процессе поисковой активности мы находим предмет потребности и потребность опредмечивается. С этого момента предмет потребности называется мотивом. Потребность обладает побуждающей функцией. Мотив – побуждающей, направляющей, смыслообразующей.

Вопрос № 3

Многочисленные исследователи пытались сформулировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. При всем разнообразии конкретных формулировок все говорят примерно об одном и том же: творческая личность – это свободная личность; а свободная личность – это личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я», по определению К. Роджерса.

В англоязычной литературе главным качеством творческой личности часто называют чувство самоидентичности («The Sense of Personal Identity»). Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, «не стыдиться» ее. Ведь любой творческий акт – это форма духовного «самообнажения», что особенно трудно делать «на публике». Способность «творить» на виду у других людей относится к числу профессионально важных качеств артистов, музыкантов, преподавателей вузов, проповедников. Хорошая публичная лекция предполагает творческий экспромт, импровизацию. Только в этом случае слушатель становится соучастником творческого процесса и способен не просто усвоить систему значений, передаваемых с помощью озвученного текста, но и проникнуть за значения, в личностные смыслы, порождаемые в данный момент, в данном месте.

Но пока без четкого ответа остается вопрос о том, какова природа того «Я», которое мы должны уметь слушать. Есть ли это то самое эмпирическое

«Я», по У. Джемсу, в триединстве его физической, социальной и духовной ипостасей? Скорее, это познающее «Я», если использовать терминологию Джемса. Природа этого «Я» настолько труднодоступна для рационального осмысления, что даже в научной литературе появляются ссылки на его принципиально трансцендентальный характер и даже божественное происхождение.

К методам стимуляции творчества обычно относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. В эту категорию некоторые авторы включают довольно экзотические приемы, основанные на снятии критических установок и цензуры сознания за счет использования алкоголя, барбитуратов и наркотических веществ; применения техники гипноза; применения методов решения задач с помощью поиска подсказок в сновидении. Более широкое распространение получила методика мозгового штурма А. Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми генеративной части мыслительного акта и части контрольно-исполнительной (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость). На ее основе был создан метод синектики (соединение разнородного в одном), предполагающий обучение испытуемых умению генерировать аналогии разного типа и другим приемам, позволяющим увидеть знакомое в незнакомом и незнакомое в знакомом. Используются также метод составления таблиц, метод гирлянд, метод контрольных вопросов и др.

Широкое распространение получают разного рода тренинги, прежде всего тренинг уверенности в себе, тренинг сензитивности и др. Но главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания.

Можно сформулировать некоторые педагогические принципы и прямые рекомендации родителям и преподавателям, придерживаясь которых можно уменьшить «антитворческий» или «творчество-подавляющий» эффект любого обучения. Действительно, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но и при определенных условиях и убийцей творчества. Ведь если человек уже знает, как решать задачу или как осуществлять ту или иную деятельность, чтобы добиться желаемого результата, он будет действовать в соответствии с этим знанием и не станет «изобретать велосипед».

«Творчествоподавляющее» действие знания во многом определяется способом его получения, степенью «уроднения», как выразились поэты-символисты, человека с этим знанием. Было ли оно творчески воссоздано, переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным? От ответа на этот вопрос и зависит дальнейшая роль приобретенного знания в нашей жизни. Ниже приводятся некоторые рекомендации, обобщающие опыт педагогов и психологов, озабоченных развитием творческого потенциала своих воспитанников. Многие из этих рекомендаций могут быть напрямую перенесены в условия вузовского обучения, другие преподаватель может использовать в своей консультационной работе со студентами.

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго; негативные оценки опирающегося на интуицию предположения могут привести именно к этому. Учащегося следует поощрить за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.

1. Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимся менее опасна, чем недооценка. Исключение из этого правила касается только учащихся с патологически завышенной самооценкой, которую преподавателю обычно удастся достаточно быстро обнаружить. Другая проблема состоит в том, что завышенная самооценка может негативно сказаться на развитии интеллекта и совершенствовании профессионального мастерства.

2. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

3. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

4. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Разумеется, любой риск таит в себе массу опасностей, в том числе и для физического здоровья. Но здесь встает вопрос, который Я. Корчак сформулировал как проблему выбора между физически здоровой, но неразвитой личностью (не-доличностью) и созданием условий для личностного развития, но с риском ущерба для здоровья, а иногда и жизни человека. Исследования показывают, что склонность к риску – одна из фундаментальных черт творческой личности.

6. Важнейшая задача – не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение, бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказалось большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унижить «конформиста».

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину. Особенно это

касается начальных этапов обучения. Любовь детей к сказкам демонстрирует ведущую роль воображения на определенном этапе их умственного развития. Но даже в подростковом возрасте дети часто неполно дифференцируют воображаемые и реальные ситуации. В таких случаях упреки в адрес учащегося в злонамеренной лжи могут создать весьма неблагоприятный фон для педагогического общения в дальнейшем.

8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т. п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

9. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям. Знания, полученные с помощью проблемных методов обучения, не оказывают такого тормозящего влияния на творчество, как это свойственно знаниям, полученным с помощью более традиционных методов.

11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа.

12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что обогащает и усиливает «пул» мотивов, побуждающих творческую деятельность. Особое значение приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя в совместную деятельность со студентом.

13. Наконец, самая главная, тринадцатая заповедь, – всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности студента, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Творческий потенциал личности, определяющий эффективность её деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимся у человека опытом, но и некоторой общепсихологической базой, детерминиру-

ющей развитие личности. Такое развитие есть систематическое образование личности, которое обладает мотивационными, интеллектуальными и психофизиологическими резервами, а именно: богатством потребностей интересов личности, её направленностью на все более полную самореализацию в различных сферах труда, познания и общения; уровнем развития интеллектуальных способностей, позволяющих человеку эффективно решать возникающие жизненные и профессиональные проблемы (быть открытым по отношению к новому; реалистически оценивать проблемы во всей их сложности, противоречивости и многообразии; обладать широким и гибким мышлением, видеть альтернативные пути решения и преодолевать сложившиеся стереотипы; критически анализировать опыт, уметь извлекать уроки из прошлого); высокой работоспособностью человека, его физическими силами и энергией, уровнем развития его психофизиологических возможностей.

Среди личностных факторов, влияющих на уровень развития личности (или, наоборот, блокирующих его), следовало бы выделить, прежде всего, общую позицию по отношению к деятельности.

Мышление (интеллект) строится не просто как чисто когнитивное образование, осуществляющее прием преобразования и использования информации, а детерминируется теми ценностями, которые личность ориентируют: потребностями, мотивами и интересами, которые задают общую направленность мыслительной деятельности и придают ей личностный смысл. Поэтому проблема воспитания и развития мышления не сводится лишь к анализу когнитивных процессов, она предполагает более широкий контекст рассмотрения – контекст, позволяющий увидеть мышление в более общей структуре деятельности личности.

В общем схематическом виде наиболее важные качества, характерные для творческой личности, проявляются в стремлении самореализации поглощенности делом как призванием, в аутентичности личности, уверенности в своих силах, инициативности и гибкости, критичности, высокой степени рефлексии, восприимчивости и открытости по отношению к новому. Таким образом, основная цель любой современной прогрессивной концепции образования заключается в том, чтобы отстоять и обогатить абсолютную ценность – гуманистическое образование, обеспечивающее развитие творческой личности, духовно-национальной самобытности каждого народа.

Иной подход и к интеллекту. Специалисты по высшей нервной системе и деятельности головного мозга человека (открытие английских ученых в 80-90 е годы 20 в.) пришли к выводу, что недопустимы перегрузки памяти и нервного аппарата, чтобы не допустить критической истощаемости его психофизиологических ресурсов. Память не нужно перегружать. Вся необходимая информация имеется на бумажных и электронных носителях. В 21 веке социальный заказ на принципиально новый взгляд на интеллект человека – интеллект аналитика, синтезиста, творца самой информации. Обществом востребованы подлинные высшие человеческие способности. И это совсем другая задача для образовательного учреждения.

ТЕМА 15. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

План:

1. Педагогическое общение в условиях высшей школы. Психология взаимоотношений в системе «преподаватель-студент».
2. Основные виды общения в образовательном процессе.
3. Этика взаимоотношений в образовательном процессе.

Вопрос № 1

Проблемы педагогического общения составляют основу профессиональной деятельности вузовского преподавателя.

Если понимать общение как процесс персонализации преподавателя, как «трансляцию» его индивидуальности обучаемым, то, по-видимому, не следует сводить общение только к обмену учебной информацией. Оно является интерактивным процессом совместной деятельности педагога и обучаемых и выступает в качестве важнейшего инструмента решения учебно-воспитательных задач.

Сущность и содержание педагогического общения

Дидактические и воспитательные задачи в ходе образовательного процесса вуза невозможно эффективно реализовать без организации продуктивного общения преподавателей с учебным коллективом. Можно сказать, что в деятельности преподавателя общение выступает, *во-первых*, как средство решения собственно учебных задач, *во-вторых*, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, *в-третьих*, как способ организации определенной системы взаимоотношений в педагогических и учебных коллективах, *в-четвертых*, как процесс, вне которого невозможно формирование творческой индивидуальности будущего специалиста.

Под *педагогическим общением* понимается система приемов и навыков взаимодействия педагога и учебного коллектива, содержанием которого является обмен учебной информацией, а также «трансляция» личности педагога обучаемым. Педагог высшей школы выступает инициатором этого процесса, организует его и управляет им. Педагогическое общение характеризует, с одной стороны, эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса, с другой – его непосредственное содержание. Многочисленные исследования взаимоотношений преподавателей и студентов свидетельствуют о том, что начинающие преподаватели испытывают затруднения именно в области организации педагогического общения и именно к этой сфере взаимодействия предъявляют значительные требования обучаемые. Поэтому чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения, необходимо знать его содержание и процессуальные характеристики.

Педагогическое общение – творческий процесс как в плане решения учебно-воспитательных задач, так и в плане организации взаимоотношений обучающего с обучаемым. Если учесть, что педагогическая деятельность преподава-

теля вуза вообще является творческим процессом, то стоит отметить, что творческий характер носит не только непосредственное решение конкретной педагогической задачи, но также и процесс воплощения этого решения в общении с обучаемыми. Если рассматривать современные вузовские формы учебной и воспитательной деятельности, то процесс подготовки к их осуществлению и непосредственная реализация включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить.

Многочисленные исследования проблем педагогического общения дают возможность выделить его *структуру*, которая органично связана с повседневной творческой работой преподавателя:

- моделирование педагогом общения с аудиторией в процессе подготовки к конкретной учебно-воспитательной деятельности (прогностический этап);
- организация непосредственного общения с аудиторией в момент начального взаимодействия (начальный период общения);
- управление процессом общения в ходе его непосредственного развития (на учебных занятиях и других мероприятиях);
- анализ сложившейся системы взаимоотношений и общения и моделирование такой системы в последующей учебно-воспитательной деятельности.

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности данных этапов. В процессе моделирования общения при подготовке к учебной деятельности осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, соответствующей:

- педагогическим целям и задачам;
- общей социально-психологической ситуации в аудитории;
- творческой индивидуальности самого педагога;
- индивидуальным особенностям обучаемых и аудитории в целом;
- предполагаемой системе методов обучения и воспитания;

Эти компоненты необходимо учитывать в процессе подготовки к взаимодействию с аудиторией, поскольку в целом они не только существенным образом влияют на содержательные особенности будущей учебно-воспитательной деятельности, но и создают своеобразное эмоциональное единство преподавателя и аудитории. А это, в свою очередь, помогает лектору заранее предвидеть возможную атмосферу занятия, ощутить возможный уровень взаимопонимания и взаимоотношений и на этой основе точнее построить как содержательную, так и методическую структуру будущего занятия. Таким образом, на этом этапе в качестве основных, выступают как элементы нравственно-психологические, влияющие на процесс передачи учебной информации, так и собственно коммуникативно-технологические.

Второй творческий этап педагогического общения – организация непосредственного взаимодействия с аудиторией в начальный период контакта с ней. Он во многом определяет успешность дальнейшего развития как содержательно-дидактической системы деятельности, так и ее социально-психологической основы. Важными его элементами для педагога являются:

- конкретизация спланированной ранее модели общения;
- уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- осуществление начальной стадии непосредственного общения.

Психолого-педагогическая значимость этого этапа общения проявляется в его корректирующей направленности, обращенной на уточнение методики предстоящей учебной деятельности, опосредуемой социально-психологическими механизмами. В начале общения педагог должен уточнить возможности своей работы с помощью избранных педагогических методов и общее настроение аудитории.

Чрезвычайно важна сама позиция педагога как инициатора общения на переходной стадии от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного взаимодействия. Инициативность педагога выступает здесь как способ управления всей учебно-воспитательной деятельностью и совместной творческой работой преподавателя и коллектива. А управление познавательным процессом на учебных занятиях осуществляется через грамотно организованную систему педагогического общения.

Третий этап процесса педагогического общения – это управление развивающимся педагогическим процессом. По существу, здесь необходимо достичь соответствия метода обучения и системы общения, адекватность которых во многом обеспечивает эффективность совместной работы преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к организации учебных занятий существуют определенные социально-психологические требования, которые вытекают из своеобразия задач, решаемых в ходе педагогического общения. Например, при подготовке и проведении лекции такими требованиями являются:

- установление психологического контакта с аудиторией, что должно обеспечить продуктивный процесс передачи учебной информации и ее восприятие обучаемыми;
- разработка психологически обоснованной «партитуры» лекции (использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т. п.), наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала; их оптимальное сочетание обеспечивает надежный психологический контакт, а, следовательно, и реальную включенность студентов в процесс познания;
- создание в аудитории обстановки коллективного поиска и совместных размышлений, что чрезвычайно важно, например, для реализации проблемного обучения. Опыт показывает, что такое обучение обеспечивается не только содержательными и методическими, но и коммуникативными компонентами;
- управление познавательной деятельностью обучаемых в ходе изложения материала. Здесь стиль общения с аудиторией влияет на продуктивность преподавания, обеспечивает готовность студентов к восприятию учебной информации, помогает «снять» психологический барьер возраста и

опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;

- обеспечение единства делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия преподавателя и студентов, обеспечивающее не только информационную композицию лекции, но и самовыражение личности педагога. Это повышает эффективность любого вида учебной работы, придает ей выраженную мировоззренческую направленность;
- формирование целостной, педагогически целесообразной системы взаимоотношений с обучаемыми в процессе обучения. Это обеспечивает их общий настрой на общение с педагогом и его «предметной областью», а также в значительной степени способствует повышению уровня мотивации обучения за счет социально-психологических резервов.

Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только присущие ему функции обеспечения устойчивой коммуникации, но и выводит педагога на более сложные задачи, способствующие формированию у студентов значимых смысловых образований, их профессиональной направленности и мировоззренческих позиций.

На заключительном, четвертом, этапе педагог в случае необходимости анализирует сложившуюся систему общения, уточняет возможные варианты его совершенствования в данном учебном коллективе, соотносит все это с содержательными аспектами учебной деятельности, тем самым прогнозирует предстоящее в дальнейшем педагогическое общение с этой аудиторией. Фактически здесь циклично осуществляется переход к первому этапу взаимодействия. Этот этап включает в себя как уточняющие, так и частично прогностические аспекты, причем он оказывает влияние не только на собственно коммуникативные стороны обучения и воспитания, но и на весь последующий учебный процесс. Анализируя сформированную систему общения, педагог фиксирует её положительные и негативные стороны, соотнося это со временем и местом проведения предстоящих лекций, семинаров или других видов занятий.

Опыт показывает, что эффективный процесс обучения и воспитания в вузе возможен при реализации определенных требований, предъявляемых к системе педагогического взаимодействия. В целом эти требования сводятся к следующему:

- обеспечение взаимодействия факторов «ведомости» и факторов сотрудничества обучаемого и обучающихся при организации учебно-воспитательного процесса;
- формирование у студентов чувства профессиональной общности с педагогическим составом вуза;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием, тем самым преодоление рецидивов авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использование в качестве факторов управления процессом воспитания и обучения студентов их профессионального интереса и реализация на этой основе педагогического общения в рамках всей системы образовательной деятельности;

- включение обучаемых в различные формы начальной исследовательской деятельности;
- создание возможностей для повышения общественной и познавательной активности студентов в рамках их участия в совместных с преподавательским составом мероприятиях (участие в собраниях, заседаниях кафедр, научных семинарах, выступления в печати и т. п.);
- обеспечение коллективного научного сотрудничества студентов и преподавателей (совместная научно-исследовательская работа, совместные публикации, участие в конференциях и т. п.);
- развитие системы нерегламентированной работы преподавателей и студентов в часы, свободные от плановых занятий (беседы о науке, искусстве, о будущей профессии и т. п.);
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, конкурсы, вечера, спортивные мероприятия и т. п.).

Важнейшими особенностями педагогического взаимодействия являются его систематичность и непрерывность, переходы от аудиторных форм к внеаудиторным, от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Это предъявляет особые требования к этическим и психологическим аспектам взаимодействия педагога и студента. И здесь важную роль играет стиль педагогического общения преподавателя.

В стиле находят свое выражение:

- особенности коммуникативных и интерактивных возможностей педагога;
- достигнутый уровень межличностных взаимоотношений в педагогической среде;
- творческая индивидуальность педагога и его методическая привлекательность;
- перцептивные особенности учебного коллектива в процессе взаимодействия с педагогом.

Стиль педагогического общения воплощает в себе социально-этические и психологические установки уклада всей образовательной деятельности и требования профессорско-преподавательского состава вуза в конкретной педагогической системе. Стиль общения преподавателя тесно связан со стилем его педагогической деятельности.

Опыт педагогической деятельности показывает, что в зависимости от особенностей стиля общения, отношения к работе и методическим приоритетам можно говорить о некоторой типологии преподавателей, которые условно делятся на разные группы.

Теоретики, в учебной работе опираются на хорошее знание теоретической стороны дела, при этом меньше уделяют внимание практике, нередко отрываясь от действительности.

Реалисты напротив, меньше вникают в теоретические аспекты учебного материала, стараются построить педагогическое взаимодействие по типу практической работы в рамках будущей профессии.

Утилитаристы строят педагогическую конструкцию учебных занятий, исходя из степени полезности учебной информации и уровня сформированности профессиональных навыков для будущей практической работы.

Интуитивисты педагогическое общение и взаимодействие строят по вдохновению и интуиции. Однако, иногда это увлекательная лекция, а иногда унылая беседа.

Интеллектуальный тип преподавателей отличается склонностью к творческим подходам в обучении, порой к чрезмерной теоретизации учебного материала, к анализу своего профессионального опыта.

Волевой тип преподавателей отличается повышенной, не всегда оправданной авторитарностью и высокой требовательностью.

Эмоциональный тип преподавателей. Он характеризуется склонностью к особой чувствительности, эмпатичности, пониманию внутреннего состояния обучаемых, что иногда бывает в ущерб педагогической целесообразности.

Организаторский тип педагога. Он сочетает в себе отдельные свойства других типов, но в качестве приоритета в своей педагогической деятельности склонен к четкой, порой излишней регламентации учебных занятий. Его отличает неукоснительное и педантичное соблюдение всех методических и административных требований, даже если это в ущерб педагогической целесообразности.

По мнению большинства, ученых-педагогов оптимальным стилем является педагогическое общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью, отражающее саму специфику процесса формирования личности будущего специалиста и воплощающее в себе сочетание социально-этических, психологических установок педагога и его коммуникативных навыков. Увлеченность преподавателя наукой, творческим поиском в своей предметной области, превращение ее в важнейшую сторону его жизненной позиции ведут к формированию этого наиболее эффективного стиля педагогического общения.

Формирование у педагога данного стиля иногда связано с преодолением довольно типичного противоречия, когда преподаватель увлеченно ведет научный поиск, но его собственно педагогическая направленность выражена весьма незначительно. Иной вариант этого противоречия: целенаправленная и продуктивная работа педагога со студентами при незначительной и малопродуктивной его научной деятельности. Успешное преодоление этих противоречий в деятельности педагога вуза определяет профессионально-психологическую структуру и эффективность его педагогического общения.

Увлеченность общим делом студенческой аудитории и преподавателей как источник наставничества и одновременно дружеское расположение, как общий эмоциональный фон взаимоотношений во взаимодействии с интересом к науке и будущей профессии рождают совместный творческий поиск. Однако, необходимо подчеркнуть, что дружеское расположение преподавателя и обучаемых должно развиваться в рамках педагогически целесообразной деятельности, а не противоречить ей, превращаясь, например, в «панибратские отношения».

Этические и социально-психологические основы взаимоотношений преподавателя вуза и студентов складываются постепенно. Они зависят, *во-первых*,

от уровня социального опыта обучаемых (жизненного, учебного, общественно-го), *во-вторых*, от традиций, сложившихся в структуре педагогического коллектива, *в-третьих*, от степени профессионализма и педагогической направленности личности педагога. Многочисленные исследования по проблемам психологии и педагогики высшего образования убеждают, что молодые люди, поступив в вуз, по своим психологическим характеристикам не сразу становятся способными к восприятию предлагаемых учебных дисциплин и к встраиванию в действующую педагогическую систему. Идут разноплановые адаптационные процессы, реализуемые посредством многих социально-психологических механизмов. На процесс адаптации влияет и новый социальный статус, и новые формы обучения и контроля учебной деятельности, и новая педагогическая атмосфера. Именно здесь чрезвычайно важно начать формировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных форм взаимоотношений учителей и учеников на высшее учебное заведение серьезно мешает дальнейшему процессу формирования и развития отношений начинающих студентов и преподавателей, а порой и деформирует общую структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к социально-психологическому климату в коллективах кафедр, факультетов и вуза в целом. А это, в свою очередь, реализуется в условиях повседневного педагогического общения. Поиск и формирование индивидуального стиля общения и взаимоотношений педагога с обучаемыми связано с развитием его педагогической направленности и творческой индивидуальности, что особенно важно для начинающего педагога.

В целях формирования навыков и умений оптимального педагогического общения в процессе подготовки может быть использован коммуникативный тренинг, решающий две тесно связанные между собой задачи:

- 1) изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей педагогического общения;
- 2) овладение «технологией» педагогической коммуникации, развитие коммуникативных способностей, формирование умений и навыков профессионально-педагогического общения.

В психологии и педагогике высшей школы разработана система тренинга педагогического общения, включающая в себя упражнения, направленные:

- на практическое овладение «технологией» педагогической коммуникации на основе отработки её важнейших элементов;
- реальное общение в заданной педагогической ситуации на основе структуры повседневной деятельности педагога.

Первое направление включает в себя: упражнения на формирование умений последовательно действовать в вузовской аудитории, снимать мышечное напряжение во время лекционной работы, на развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности. Сюда относятся специальная группа упражнений по технике и культуре речи с использованием аудиоза-

писи; задания, обеспечивающие развитие мимики и пантомимики (успешно протекающие при применении видео техники) и др.

Второе направление – педагогический тренинг, включающий в себя обучение общению в типичных ситуациях сообразно с конкретными условиями педагогической деятельности, с определенной категорией обучаемых и в конкретном учебном коллективе. Здесь же предполагается развитие педагогического воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения перспективных и коммуникативных задач. Сюда входят различные тренинговые задания на действия в типичных учебных ситуациях (зачет, экзамен, семинар и т. п.), включая специально инсценированные педагогические задачи.

Взаимоотношения преподавателей и студентов как особый психологический феномен и важная составляющая целостного педагогического процесса высшего учебного заведения характеризуются особенностью содержания и динамики, механизмами влияния на становление личности обучающегося, его профессиональный рост. Под взаимоотношениями «преподаватель – студент» мы понимаем целенаправленное взаимодействие субъектов педагогического процесса, которое детерминировано целью и задачами совместной учебно-профессиональной деятельности, определяется как общими психологическими механизмами, так и четко определенными социально-ролевыми функциями партнеров, особенностями и закономерностями педагогического общения в условиях высшего учебного заведения.

Взаимоотношения преподавателей и студентов вуза представляют собой динамическую систему, компонентами которой являются:

- 1) мотивационный (интерес к партнеру и потребность в отношениях с ним),
- 2) когнитивный (восприятие и оценка другого; рефлексия отношений и осознание их трудностей; представление об оптимальных взаимоотношениях);
- 3) эмоциональный (удовлетворенность отношениями, которые сложились; взаимные оценочные отношения партнеров; чувство психологической защищенности, комфортности или напряженности, тревожности);
- 4) поведенческий (тип взаимоотношений и стиль педагогического общения; способ поведения в конфликтной ситуации; средства коррекции взаимоотношений и взаимовлияния. Они могут диагностироваться по эмпирическим показателям (удовлетворенность – неудовлетворенность; наличие потребности в углублении и расширении отношений – избегание взаимных контактов; идентификация с партнером как будущим коллегой – противопоставления себя другому; высокая социальная рефлексия – неспособность проанализировать и правильно оценить состояние взаимоотношений; гуманистические установки относительно другого – авторитарный подход) и классифицироваться как гармоничные (высокого уровня развития), неопределенные (среднего уровня) и деструктивные (низкого уровня)).

Особенностью динамики взаимоотношений «преподаватели – студенты» является высокая индивидуальная вариативность и статусно-ролевое отличие. Они занимают разное место в системе ценностей преподавателя и студента (преподаватели придают им большее значение в педагогическом процессе, тогда как для студентов они имеют большую личностную значимость и поэтому

вызывают сильнее переживания. Эта тенденция усиливается от первого до выпускного курсов, при этом потребность преподавателей в расширении и углублении отношений часто не поддерживается студентами через их формальность и жесткую регламентацию учебными целями и задачами. Наиболее полные и правильные представления друг о друге, адекватная оценка отношений формируются в условиях творческого делового сотрудничества. Гармоничные отношения с преподавателем стимулируют познавательную активность и интеллектуальную инициативу студентов на занятиях; повышают интерес профессионального обучения; способствуют формированию профессиональной направленности будущих учителей, укрепляют их заинтересованность педагогической деятельностью способствуют выработке и трансформации собственной модели профессионально-педагогического поведения; повышают формирующий аспект педагогической практики. Вместо этого, деструктивные взаимоотношения – возможный источник повышения личностной тревожности студента, ситуативный уровень которой зависит от того, какой тип педагогического общения он предпочитает и как он оценивает свои отношения с преподавателем.

Психологическим механизмом влияния отношений «преподаватель – студент» на личность студента является идентификация его с преподавателем. Это помогает ему приобрести профессиональную идентичность: укрепить профессионально-педагогическую направленность, повысить профессиональную самооценку, освоить профессионально-ролевые ценности. Особенно важное значение взаимоотношений студента с преподавателями имеет для формирования гуманистических ориентаций и способов поведения будущего специалиста, чувства собственного достоинства и принятие самооценности другого человека, педагогического оптимизма и сочувствия, способности откликнуться на проблемы и радости другого, быть готовым оказать своевременную помощь и поддержку.

Взаимоотношения в системе «студент – преподаватель» зависят от общего психологического климата в высшем учебном заведении, организации целостного педагогического процесса в нем на основе включения всех субъектов в совместную учебно-профессиональную деятельность.

Вопрос № 2

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности (определение, данное А.В. Петровским).

Общение – специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества, в общении реализуются социальные отношения людей (определение, данное Л.Д. Столяренко).

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны:

- коммуникативная – обмен информацией между людьми;
- интерактивная – организации взаимодействия между людьми;
- перцептивная – процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

К средствам общения относятся:

1. Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения.

2. Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

4. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения; или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи.

5. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, степени доверия.

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т.п.) побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.

2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.

3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего общения, человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения.

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно окажется неэффективным.

Выделяют следующие виды общения:

1. «Контакт масок» – формальное общение, когда отсутствует стремление понять собеседника.

2. Примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого.

3. Формально-ролевое общение, когда регламентированы и содержание, и средства общения.

4. Деловое общение, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но неинтересные дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.

5. Духовное, межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов.

6. Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, используя разные приемы.

7. Светское общение. Суть его в беспредметности, точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Через общение в педагогическом процессе складывается неуловимая, но чрезвычайно важная система воспитательных взаимоотношений, которая способствует эффективности воспитания и обучения. Психолого-педагогическими исследованиями доказано, что отношение к преподавателю обучающиеся часто переносят на предмет, который он преподает. В педагогическом процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания, ими питается, через них идет постоянное восхождение педагога к ученикам. А.Н. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет использовать в учебном процессе личностные особенности учителя». Таким образом, педагогическое общение выступает как одно из главных средств педагогического воздействия. В процессе общения педагога и обучающегося не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие не менее важные педагогические задачи.

Общение в педагогической работе выступает:

- во-первых, как средство решения учебных задач;
- во-вторых, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса;
- в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателя и студентов, обеспечивающий успешность обучения и воспитания.

Итак, общение – система многофункциональная. Педагог в своей деятельности должен реализовать все функции общения – выступать и как источник информации, и как человек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений.

В процессе обучения решаются три основные задачи: обучающая, воспитательная и развивающая.

При решении обучающей задачи общение позволяет обеспечивать реальный психологический контакт с обучающимися; формировать положительную мотивацию обучения; создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий.

При решении воспитывающей задачи с помощью общения налаживаются воспитательные и педагогические отношения, психологический контакт между преподавателем и студентами, что во многом способствует успешности учебной деятельности; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры; формируются межличностные отношения в учебном коллективе.

При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

1. Преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность).

2. Создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей студентов.

3. Осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и т.п.). Таков диапазон педагогического общения в системе процесса обучения.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный – от лат. слова «устный», «словесный») и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия собеседников.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – это кашель; нулевые звуки – это паузы, а также звуки назализации – «Хм-Хм», «Э-Э-Э» и др.

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7%, звуки и интонации – 38%, неречевое взаимодействие – 53% («Говорим голосом, беседуем всем телом». Публиций).

Невербальное общение ценно тем, что оно проявляется, как правило, бессознательно, самопроизвольно и обусловлено импульсами нашего подсознания. Таким образом, отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем вербальному каналу общения.

Выделяют несколько основных категорий информации о говорящем, которые в рамках невербального канала акустическим путем передаются слушателю, независимо от того, что говорит человек:

- индивидуально-личностная;
- эстетическая;
- эмоциональная;
- психологическая;
- социально-иерархическая;
- возрастная;
- половая;
- медицинская;
- пространственная и другие.

К наиболее значимым позициям самоотражения преподавателем своего психолого-поведенческого облика можно отнести:

1. Общетеlesное самораспоряжение:

– манера перемещаться по классу, излюбленные позы и избираемые точки-позиции той или иной длительности пребывания;

– повышенная подвижность во всех ее формах легко становится отвлекающим фактором;

– у каждого человека в силу его индивидуальности, например, типологической, имеется свой диапазон подвижности. И, скажем, у преподавателя-флегматика с его умеренной подвижностью есть свой максимум этого качества, и он воспринимается студентами приблизительно так же, как и предельно интенсивное выражение подвижности у преподавателя-сангвиника;

– психологический эффект педагогического воздействия в малой степени зависит от абсолютной силы поведенческого фактора, он обусловлен его уместностью и относительной мерой в рамках возможностей преподавателя;

– умеренная или даже намеренно ослабленная интенсивность поведенческого воздействия нередко приводит к желательным и значительным результатам.

2. Жестикулярная выразительность является одним из самых ярких средств выражения отношения к студентам. Отметим следующий парадокс: то, что наиболее частотно в нашем двигательном-поведенческом облике, то – менее всего известно. Это происходит в силу укоренившейся привычки жестикулировать определенным образом, выходящей на уровень во многом автоматизированного поведения. Однако воспринимающим людям эта форма поведения первоочередно бросается в глаза и учитывается при формировании мнения о человеке.

Вопрос № 3

Неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса в вузе являются возникающие в ходе педагогического общения отношения преподавателей и студентов. Для рассмотрения этих особенностей такого общения представлены выявленные типы вузовского педагога как субъекта учебно-воспитательного процесса.

Первый тип (условно названный «профессионалом») отличается педагогической направленностью, высоким интеллектом, глубоким знанием своей специальности в теории и на практике. В преподавании хорошо владеет методикой, отработал систему подачи знаний. Имеет достижения в научно-исследовательской работе благодаря развитой творческой направленности. Проявляемый экстравертированный характер помогает ему устанавливать позитивные отношения со студентами и коллегами. У студентов, как правило, пользуется высоким нравственным и интеллектуальным авторитетом. Ему подражают, им восторгаются в открытую и хвалят в его отсутствие.

Второй тип (условное название – «организатор») отличается активной направленностью на общественную работу. Часто отвлекается для выполнения разных поручений. В достаточной степени владеет специализацией и методикой, умеет наладить контакт со студентами. Вместе с тем у ряда носителей этого типа отсутствует выраженное стремление к научно-исследовательской работе, и это мешает укреплению их авторитета не только среди студентов, но и

среди коллег. В качестве куратора опекает своих последователей по мелочам, и это также не способствует положительному отношению к нему.

Третий тип (условное название – «методист») имеет выраженную склонность к постоянному стремлению совершенствовать мастерство преподавания, развитые методические и речевые способности. Зачастую его методическая направленность в работе преобладает над глубиной научного содержания материала, но сам преподаватель, как правило, не считает это отрицательной стороной своей целенаправленной деятельности. Пользуется авторитетом у среднеуспевающих студентов, но не всегда удовлетворяет запросы творческих («интеллектуалов» или «идеальных») студентов. Невысокий научный его потенциал снижает авторитет преподавателя. В отношениях со студентами ровен, требователен, но не всегда выходит за пределы учебной деятельности.

Четвёртый тип (условное название – «учёный») отличается творческим, аналитическим характером ума, склонностью к теоретической деятельности, творческой переработке информации и т.д. В ряде случаев его научно-исследовательская деятельность превышает способности и склонности к преподаванию, устная речь беднее письменной. Его увлечённость наукой, занимающая много сил и энергии, не способствует деловому и межличностному общению со студентами. Отдельные преподаватели этого типа вступают в конфликты со студентами, высказывают и на деле проявляют презрение к их «тупости», бесперспективности в науке. В силу сосредоточенности на научной деятельности «учёный» недооценивает и порученную ему воспитательную работу. Ограниченность его воспитательного потенциала препятствует воздействию на студентов.

Пятый тип (условное название – «пассивный») отличается индифферентным отношением ко всем участкам работы в вузе: преподаванию, воспитанию, научно-исследовательской и общественной деятельности. У авторитетных в коллективе преподавателей и студентов не пользуется уважением. Контакт с воспитанниками не несёт воспитательного потенциала.

В свою очередь, студенты выделяют группы современных преподавателей:

1) преподаватели – «вечные студенты» – они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;

2) преподаватели – «бывшие моряки» – пытающиеся навести военную дисциплину в вузе, под словом дисциплина эти люди понимают тотальное безоговорочное разделение их точек зрения, они ценят «рабство», а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, «Я» студента путём административных мер;

3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам всё делать, лишь бы им не мешали.

По мнению студентов, наиболее распространённый тип преподавателя в высшей школе – это «преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живёт своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам». Традиционные отношения в системе «преподаватель – студент» зависят от описанных типов педагогов и носят субъективный характер. Их классификацию по способу педагогического воздействия можно представить следующим образом.

Субъективные педагогические отношения не учитывают особенностей трёх этапов обучения студентов и по этой причине не способствуют формированию нравственной воспитанности будущих специалистов высшей квалификации. Весь процесс обучения и воспитания студента можно разделить на три этапа: первый этап (1-2 курсы) – формирование нравственно-волевой основы личности в период адаптации; второй этап (3 курс) – расширение и углубление нравственного потенциала личности в период специализации; третий этап (4-5 курсы) – завершение формирования нравственности молодого специалиста в период самовыражения и личностной самореализации.

Особенности нравственного развития студентов во время адаптации в вузе таковы, что при дифференцированных, детальных характеристиках наблюдается значительная «амплитуда колебаний» их нравственной устойчивости в различных поведенческих ситуациях – от осознанного самоконтроля до легкомыслия и отсутствия нравственных рамок, вседозволенности и бесконтрольности в поведении и общении. Таков диапазон нравственного отношения к жизни. В связи с основной целью нравственного воспитания – помочь студенту сформировать нравственно-волевою основу своей личности – на первом этапе выдвигается ряд конкретных педагогических задач.

Одной из наиболее важных следует считать установление в процессе преподавания, воспитательного воздействия такого стиля отношений преподавателей к студентам, который бы предопределил и служил примером для осуществления будущим специалистом социально значимых деловых и межличностных отношений. Важно, чтобы студенты 1-2 курсов не видели в отношении к себе преподавателей расхождения с моральными истинами и принципами, провозглашёнными в процессе воспитания; сами преподаватели, являя образец коллективизма, гуманизма, оптимизма, честности и справедливости, скрывали бы от студентов имеющиеся у себя недостатки, проявляя себя с лучшей стороны.

В отношениях «преподаватель – студент» всё более должны развиваться обратные связи «студент – преподаватель» как младшее партнёрство. Стимулирование активных, инициативных обратных связей – важное звено воспитательного процесса среднего курса.

На третьем этапе сущностным содержанием воспитательной деятельности становятся индивидуализированные педагогические отношения «на равных». Этим будет достигаться опосредованное воспитательное воздействие на закрепление и развитие положительных нравственных устоев личности современного высококвалифицированного специалиста. Опосредованность нравственного воспитания адекватными педагогическими отношениями на выпускных курсах должны стать педагогической «сверхзадачей».

Дифференциация педагогических отношений в зависимости от каждого учебного этапа и одновременная их индивидуализация применительно к гено- и фенотипу личности отдельного студента позволит добиться эффективного формирования социально значимой совокупности нравственных черт, качеств и свойств у будущего профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Спб.: Питер, 2012. 304 с.
2. Вараксин В.Н., Казанцева Е.Н. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 283 с.
3. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 447 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики и образования. М.: Гардарики, 2012. 526 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2013. 583 с.
6. Марцинковская, Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика. М.: Проспект, 2012. 464 с.
7. Немов Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 3. Психология личности. М.: Юрайт, 2012. 739 с.
8. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. 3-е изд., перераб. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 456 с.
9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 432 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.
11. Чернилевский Д.В., Кубрушко П.Ф. Педагогика высшей школы: учебное пособие для вузов. М.: Машиностроение, 2011. 454 с.

Дополнительная литература

1. Григорович Л.А. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2009. 480 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Котова И.Б., Канаркевич О.С. Общая психология. М.: Дашков и К, Академцентр, 2013. 480 с.
5. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность. М.: Роспедагентство, 2009. 352 с.
6. Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность: практикум. М.: Академия, 2008. 256 с.
7. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. М.: «Академия», 2004. 368 с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 2009.
9. Подласый И.П. Педагогика. М.: Владос, 2003.
10. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности: учебное пособие / под ред. С.Д. Резника. М., 2010.

11. Рамендик Д.М. Общая психология и психологический практикум. М.: Форум, 2013. 304 с.
12. Реан А.А. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2009.
13. Регуш Л. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2010.
14. Роботова А.С., Дружинин В.Н. Введение в педагогическую деятельность Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2009.
15. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. 544 с.
16. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. М.: Академия, 2009.
17. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.
18. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 448 с.
19. Столяренко Л.Д. Психология. СПб.: Питер, 2010. 592 с.
20. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. М.: «Академия», 2002. 224 с.
21. Шарипов Ф.В. Педагогика высшей школы. Уфа, 2008.

Электронно-библиотечная система

1. Бордовская Н.В. Исследовательский потенциал студента. М., 2015. <http://www.book.ru/book/918707>.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н.В. [Бордовская и др.](#). М.: КноРус, 2013. <http://www.book.ru/book/914307>
3. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. М.: Логос, 2012. (Новая университетская библиотека). ISBN 978-5-98704-587-9 <http://rucont.ru/efd/178125>

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»

Электронно-библиотечная система издательства «Лань», соглашение № 4-Л/14 о сотрудничестве (8 коллекций книг и 155 коллекциям журналов) от 25.10.2014г. Доступ с компьютеров вуза и филиалов, из любого места, где есть Интернет, неограниченное количество пользователей.

Электронно-библиотечная система издательства «Лань», договор № 040 от 30.03.2015. Доступ с компьютеров Вуза и филиалов, из любого места, где есть Интернет, неограниченное количество пользователей.

Электронно-библиотечная система "Национальный цифровой ресурс "РУ-КОНТ", контракт № 039 от 31.03.2015. Доступ с компьютеров Вуза и филиалов, из любого места, где есть Интернет, неограниченное количество пользователей.

Информационные услуги к электронному справочнику «Информио» договор № 221 от 01.12.2013. Доступ с любого компьютера, из любого места, где есть Интернет, неограниченное количество пользователей.

Научная электронная библиотека eLibrary.ru на платформе eLIBRARY.RU доступны электронные версии более 1100 журналов в открытом доступе.

ИС «Единое окно доступа к образовательным ресурсам». Федерального агентства по образованию; ИС "Единое окно" объединяет в единое информационное пространство электронные ресурсы свободного доступа для всех уровней образования в России. Библиотека содержит более 30 000 материалов.

- <http://psychology.net.ru/articles> - Книги и статьи по различным направлениям психологии страница «Публикации» сайта «Мир психологии».

- <http://www.bookap.by.ru> – библиотека психологической литературы разных направлений.

- <http://www.psychology.ru/> - Психологическая библиотека, сборник различных тестов, научные статьи и публикации по психологии.

- <http://www.psyhologia.net/> - Электронная библиотека по психологии.

- <http://www.psychotest.ru/> - Собрание психологических тестов.

- <http://www.edu.ru/> - Федеральный образовательный портал «Российское образование».

- <http://www.school.edu.ru/> - Российский образовательный портал. Ссылки на образовательные сайты.

- <http://window.edu.ru/window/library> - Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Народное образование. Педагогика.

- <http://www.pedlib.ru/Books/> - Педагогическая библиотека.

- www.metodkabinet.eu/Bibliopedagog.html- Педагогическая библиотека: педагогика, психология.

Учебное издание

Валентина Михайловна Семышева

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Материалы к лекциям

Учебно-методическое пособие
для аспирантов

Редактор Осипова Е.Н.

Подписано к печати 30.03.2023 г. Формат А4.

Бумага офсетная. Усл. п. л. 6,39. Тираж 25 экз. Изд. № 7489.

Издательство Брянского государственного аграрного университета
243365 Брянская обл., Выгоничский район, с. Кокино, Брянский ГАУ