

Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

В.В. Андронатий

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УЧЕБНИК ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

Издание второе



Гатчина
2020

УДК 37.015:378
ББК (74+88):74.58
А 66

Рассмотрено и рекомендовано к изданию на заседании кафедры социально-правовых и гуманитарных дисциплин Государственного института экономики, финансов, права и технологий (протокол № 7 от 27 августа 2020 г.).

Андронатий В.В.

А 66 Педагогика и психология высшей школы: учебник для магистрантов. – Изд-е второе. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2020. – 58 с.

В учебнике раскрываются структура и содержание продуктивного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов современного российского вуза, даются фундаментальные основы дидактики высшей школы.

Учебник предназначен для магистрантов, изучающих дисциплину «Педагогика и психология высшей школы», также работа может быть полезна для начинающих преподавателей вуза, не имеющих специального педагогического образования.

УДК 37.015:378
ББК (74+88):74.58

© В.В. Андронатий, 2020
© ГИЭФПТ, 2020

Содержание

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел I. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	7
§ 1.1 Преподаватели и студенты как субъекты образовательной среды вуза	7
§ 1.2 Диалектика взаимоотношений студентов и преподавателей как субъектов вузовской среды	12
Раздел II. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	16
§ 2.1 Структура и сущность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов	16
§ 2.2 Характеристики и приёмы продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов	24
Раздел III. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	38
§ 3.1 Процесс обучения. Структура и содержание процесса обучения в вузе	38
§ 3.2 Основные принципы обучения в высшей школе	40
§ 3.3 Содержание, методы, формы и средства обучения	45
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	49
Задания для студентов	50
1. Типовые задания текущего контроля	50
2. Пример исследовательского задания	52
3. Примеры практических заданий	53
4. Примеры тестовых заданий	53

ВВЕДЕНИЕ

Актуальные проблемы высшего образования могут быть отнесены к глобальным вопросам современности. Важнейшей характеристикой современного информационного общества является изменение механизмов процессов социализации и субъективации человека. На место традиционной, ранее считавшейся лучшей в мире, системы воспитания и обучения, приходят разнообразные обучающие, информационные и коммуникативные технологии, призванные обеспечить формирование и развитие нового типа личности, соответствующего требованиям динамично развивающегося общества к молодому специалисту – выпускнику вуза.

Развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли образования для выборов национальной идеи и общих направлений развития общества. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активная интеграция и трансформация социально-экономических систем и культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства действительно образованных, активных и ответственных граждан общества, искренне заинтересованных в том, чтобы принести посильную пользу своему Отечеству. Высшая школа – неотъемлемый институт общества, ориентированный прежде всего на становление духовного облика наиболее образованных его членов, способных не только развивать разнообразные сферы профессиональной и научной деятельности, но и руководить развитием самого общества. В России преподавание в высшей школе осуществляют сотни тысяч различных специалистов. Это одна из важнейших сфер социальной практики, которая не только обеспечивает функционирование и развитие науки, культуры, экономики, техники и производства, но и во многом определяет будущее российского государства.

Изменения в области высшего образования, адекватные изменениям в государстве, отстающие или опережающие их, обуславливают культурно-историческое, научно-техническое, экономическое и т.д. развитие общества. Какие бы перемены ни происходили в высшей школе, все они обязательно касаются преподавателей и студентов как

основных субъектов образовательной среды вуза. Личностная, социальная и профессиональная самореализация преподавателя и студента напрямую зависит от условий образовательной среды, в которых происходят процессы их учебного и внеучебного взаимодействия. При кардинальном изменении существующей системы высшего образования России становится необходимым создание условий, стимулирующих стремление преподавателей вуза к инновационной педагогической деятельности, к самостоятельному повышению уровня профессионально-педагогического мастерства, к построению таких отношений со студентами, которые бы максимально обеспечивали развитие их учебного и личностного потенциала.

Деятельность преподавателей в вузах направлена в основном на репродуктивные способы усвоения знаний студентами, в то время как сегодня возникает необходимость в разработке стратегий продуктивного взаимодействия преподавателей со студентами, ориентирующих на овладение новыми способами профессиональной самореализации, на познание и переосмысление собственного профессионального опыта в условиях образовательной среды современного вуза, претерпевшей значительные изменения за последние 20 лет.

В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, преподаватели многих вузов иного профиля (технических, экономических, медицинских, сельскохозяйственных и т.п.) не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки, являясь специалистами разных предметных областей, не ориентированных на преподавание. В связи с этим возникает объективная необходимость в специальной профессиональной подготовке специалистов различного профиля для обеспечения высшей школы результативными преподавателями. Особенно остро этот вопрос стоит по отношению к преподаванию профессиональных и специальных дисциплин. «Небольшие» и «неважные» ошибки преподавателя высшей школы, быть может, не очень заметны, но тем не менее, они неизбежно приводят к ухудшению качества обучения и развития выпускников, а значит к ограничению в будущем их профессиональной и личностной самореализации. Не вызывает сомнений, что учиться на ошибках в этой сфере общественной практики совершенно недопу-

стимо.

Процесс освоения новой профессиональной, а именно – преподавательской деятельности в вузе предполагает прежде всего изучение научных основ и закономерностей эффективного педагогического взаимодействия, процессов обучения и развития личности студентов, формирование профессиональных умений, связанных с построением продуктивных взаимоотношений со студентами в условиях образовательной среды современного вуза. На базе усвоения таких закономерностей должно осуществляться управление освоением аспирантами и специалистами непедагогического профиля основ преподавательской деятельности.

Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической подготовки специалистов непедагогического профиля и подготовки аспирантов должны стать актуальные для преподавателя сведения о психолого-педагогических закономерностях и процессах продуктивного взаимодействия со студентами в условиях образовательной среды лекции, семинара, консультации, зачета или экзамена, о важнейших закономерностях усвоения студентами содержания учебной дисциплины, учитывающие особенности уже сформировавшегося профессионального мышления специалистов, осваивающих преподавание в вузе, и особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области учебной дисциплины.

Описанные в данном пособии закономерности и особенности построения продуктивного учебного взаимодействия преподавателей со студентами являются инвариантными по отношению к профилю вуза, преподаваемой дисциплине и могут использоваться любыми специалистами – преподавателями вуза.

Раздел I

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

§ 1.1 Преподаватели и студенты как субъекты образовательной среды вуза

В отечественной науке признается, что человек является неотъемлемой частью взаимосвязи и взаимовлияния других людей (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, Б.Г. Ананьев, М.И. Бобылева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Д. Никандров, Б.Д. Парыгин, В.А. Ядов и др.). Образовательную среду современного вуза можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности студентов.

В трактовке А.В. Петровского, отражение другого человека в процессе социальной коммуникации есть, прежде всего, понимание «личностного вклада» другого человека в содержание собственной личности как субъекта взаимодействия. Следовательно, и образовательная среда вуза органично вплетается в образ «Я»-преподавателя и образ «Я»-студента, регулирует их деятельность и поведение, влияет на характер педагогического взаимодействия, на профессионально-личностное развитие студентов, их отношение к науке, к будущей профессии, на качество образования.

Таким образом, в реальном взаимодействии преподаватели и студенты представлены друг другу не как абстрактные субъекты, а как конкретные личности, имеющие свой индивидуальный жизненный путь и обладающие личным опытом. С этой точки зрения взаимодействие как межличностное общение рассматривается уже не просто как обмен информацией, эмоциями и регулирующими действиями, но как составляющий элемент социальной среды, благодаря чему люди вовлекаются в единые процессы сознания, сопереживания, содействия друг другу. Во время такой «встречи» они выступают друг для друга объективными «обстоятельствами жизни» (Б.Г. Ананьев), оказывая на себя и другого то или иное влияние. Следовательно, взаимоотноше-

ния между преподавателями и студентами, с одной стороны, формирует характер образовательной среды учебного заведения, а с другой находится под сильным влиянием условий этой среды.

Социологические концепции среды (Ю. Хабермас, Р. Липман и др.) позволяют рассматривать образовательную среду на уровне взаимодействия субъект – среда как учитывающую цели, задачи, интересы и потребности субъекта. Это, по нашему мнению, означает, что некая-то заданная «абстрактная вузовская среда» формирует отношения и взаимопонимание ее субъектов, а, наоборот, взаимоотношения, взаимодействие преподавателей и студентов (именно в силу присущей им субъектности) формируют характеристики и качество образовательной среды, а значит – условия, в которых реализуется образовательный процесс вуза. Таким образом, **качество образовательной среды создается особенностями отношений, связывающих преподавателей и студентов в ситуациях учебного взаимодействия.** Также согласимся с обоснованным утверждением Г.С. Батищева, что социальное качество среды определяется степенью ценностно-ориентационного единства в отношениях субъектов (их референтностью, степенью развития в среде синергии, приближением духовных отношений к гармоническим).

Взаимоотношения между преподавателями и студентами, с одной стороны, формирует характер образовательной среды учебного заведения, а с другой находится под сильным влиянием условий этой среды. Так, по мнению, И.А. Баемой, самостроительство внутреннего мира человека тесно связано с социальным познанием, с механизмами не только личностной, но и социальной идентификации. Среда органично вплетается в образ «Я» и регулирует поведение. Известный социальный психолог Г.М. Андреева считает, что значение среды настолько велико, что при определенных условиях идентичность личности может стать преимущественно «средовой». Отсюда следует, что качество вузовской среды, ее социальные характеристики, являются значимыми не только для психологических механизмов профессиональной деятельности преподавателей и учебы студентов, но и для их эффективного межличностного взаимодействия.

Итак, мы убедились в обоснованном существовании **двух проти-**

воположных подходов к отношению субъекта со средой. Согласно **первому**, именно межличностные взаимодействия людей являются теми «кирпичиками», элементами, которые создают образовательную среду вуза. Согласно **второму**, среда вуза способна влиять на студента или преподавателя так сильно, что в некоторых ситуациях идентичность их личностей может стать преимущественно «средовой».

Следовательно, в силу присущей образовательному процессу диалектики, нам придется учитывать прямо противоположные идеи, утверждающие существование двух различных способов взаимодействия субъектов со средой: активного и рефлексивного. **Активный способ** это собственное влияние субъекта на среду как на особенности отношений, связывающих преподавателей и студентов в условиях семинара, лекции, консультации и т.д.), **рефлексивный** это реакция субъекта на воздействие со стороны среды.

При **активном способе взаимодействия** субъект (конкретный преподаватель или студент) оказывает собственное (личное) воздействие и влияние на особенности и нормы отношений, сложившихся между преподавателем и студентами в определенных условиях семинара, лекции, консультации по той или иной учебной дисциплине, что может привести к их изменению (а может, и не привести: это зависит от соотношения силы активности субъекта и силы сложившихся норм и традиций). При **рефлексивном способе взаимодействия** поведение и деятельность субъекта (конкретного преподавателя или студента) представляет ряд действий (поступков, слов, мыслей, эмоций и пр.), являющихся следствием его личностных реакций (иногда ролевых, иногда – сущностных) на его представление о соответствии конкретного акта учебного взаимодействия нормам взаимоотношений преподавателя и студентов в условиях семинара, лекции, консультации, экзамена.

Таким образом, при активном способе взаимодействия субъект влияет, т.е. формирует, изменяет, совершенствует особенности отношений преподавателей и студентов в условиях учебного взаимодействия (на семинаре, лекции, консультации, экзамене); а при рефлексивном – субъект, наоборот, находится под влиянием этих особенностей.

В педагогике высшей школы выделяют четыре типа взаимоотношений между преподавателем и студентами:

- *устойчиво положительный*, характерный для преподавателей, отличающихся педагогическим мастерством, широтой профессиональных знаний, эрудицией, потребностью в неформальном общении со студентами;

- *пассивно-положительный* характерен для преподавателей, отличающихся нечетко выраженной эмоционально-положительной направленностью общения со студентами, данные преподаватели, как правило, в курсе дел студентов, охотно оказывают им помощь, в том числе по собственной инициативе;

- *нейтральный* характерен для преподавателей, отличающихся в общении со студентами отсутствием любых видов эмоций, склонных к деловому и интеллектуальному общению;

- *отрицательный* характерен для преподавателей, отличающихся склонностью к назиданиям и авторитарному стилю общения в сочетании с неуважением к личности студентов, в этом случае, как правило, духовные и личностные отношения со студентами прекращаются, а деловые отношения становятся максимально формальными, из них исчезает доверие, в результате чего нарушается педагогическое общение и в отдельных случаях возможны конфликты.

В зависимости от реализуемого преподавателем типа взаимоотношений с аудиторией, от реакций и степени активности студентов с течением времени и формируется *качество* образовательной среды на учебных занятиях (лекциях, семинарах) по каждой дисциплине. И вряд ли требует доказательств утверждение о том, что на занятиях у различных преподавателей это происходит совершенно по-разному.

Изучение, анализ, глубокое осмысление и описание в виде работающих технологий опыта тех талантливых преподавателей, которые свободно реализуют на практике стратегии продуктивного взаимодействия со студентами, являются, по нашему убеждению, актуальнейшими задачами современной психолого-педагогической науки. Это связано с тем, что проникший во все сферы российского общества рынок вывел проблему *своевременной социализации* личности на онтологический уровень. Кроме того, экспансия так называемой

«массовой культуры», характеризующейся все возрастающим противоречием между высокой технологической сложностью проектов с одной стороны и одновременной деградацией их содержания (в том числе, нравственной) – с другой, привела большую часть молодых людей к глубокому экзистенциальному кризису, ощущению бессмысленности собственной жизни, потере ценностных ориентаций. В настоящее время эта экзистенциальная «пустота» с помощью рекламных, информационных, «культурных» и пр. «проектов» навязчиво и успешно заполняется идеалами потребления Запада. В итоге многие молодые люди 18-22 лет, в том числе и те, кто обучается в высших учебных заведениях, зачастую имеют только потребительские ценности, в основном материальные.

Интересно, что в среде профессорско-преподавательского состава высшей школы в «послеперестроечный» период, наоборот, наметились устойчивые тенденции возврата к духовным национальным корням России как противовес навязчивой рекламе новых «общечеловеческих» и потребительских ценностей и образу жизни «цивилизованных стран» Запада. Именно взаимодействие с высококультурными, образованными, интересными преподавателями своего вуза способно привить студентам «иммунитет» против ложных идеалов и ошибочных ценностных ориентаций. «Образование есть прежде всего предупреждение о ловушках, пропастях и опасностях жизни, в частности об опасностях иллюзий и заблуждений, есть система профилактики ошибок...» [2. С. 124]. Тем большее значение имеет для преподавателя вуза умение психологически грамотно строить взаимодействие со студентами как с полноценными субъектами педагогического процесса. Влияние преподавателей на студентов в современном вузе огромно, его потенциал трудно переоценить, особенно в части аккультурации и социализации молодого поколения. Нормы жизнедеятельности студентов, выработанные в процессе культурного и исторического развития, глубоко закреплены в самой образовательной реальности российской высшей школы и прежде всего – во взаимодействии с преподавателями как носителями духовных и интеллектуальных человеческих ценностей.

§ 1.2 Диалектика взаимоотношений студентов и преподавателей как субъектов вузовской среды

Как известно, заказчиком и потребителем получения молодежью высшего образования в государственных вузах является государство, а заказчиком образовательного процесса в конкретном вузе и потребителем общих и специальных профессиональных знаний и умений является обычный студент. Фактическими исполнителями указанных заказов по предоставлению высшего образования являются преподаватели вуза. Для них вузовская среда – часть профессиональной среды, а построение взаимоотношений со студентами – часть профессиональной деятельности, *субъектами* которой они, собственно, и являются. Студент же, как будет доказано ниже, реализует в себе свойства, присущие как объекту, так и субъекту вузовской среды.

Многими исследователями (И.Ф. Исаев, О.Ю. Маркова, Н.Ф. Фаустова и др.) неоднократно отмечался тот факт, что современный студент, как правило, является пассивным потребителем в образовательном процессе. Выбрав вуз и специальность, зачастую не самостоятельно, а по чьей-нибудь подсказке или с чьей-нибудь помощью (репетиторов, родителей и пр.), абитуриент попадает в особую вузовскую среду с определенными ролевыми взаимоотношениями и «правилами игры», которые он не может, а потому и не пытается усовершенствовать. Т.е., в тех учебных ситуациях, условия которых (например, правила посещения и поведения на лекции, семинаре) студент не может изменить, он в меру своей пассивности проявляет себя как объект.

Но без студента нет и учебной ситуации! Без студента нет лекции, нет семинара, нет образовательного процесса в целом. Студенты – сознательные участники, и следовательно субъекты образовательного процесса. Противоречивость позиции студента в вузовской среде, как говорится, налицо.

Продемонстрируем это на конкретном примере, встречающемся в практике преподавания довольно часто. На одной из последних лекций, незадолго до экзамена (или зачета) преподаватель объявляет студентам о том, что часть учебного материала, включенного в экзаме-

национные билеты, им придется изучить самостоятельно, поскольку рассмотреть эти темы на лекциях не хватило времени. «Обычный студент» из аудитории не может, а потому и не пытается изменить эту ситуацию, проявляя себя в меру своей пассивности объектом по отношению к действиям преподавателя. Но объектом он является только по отношению к педагогическому воздействию со стороны преподавателя. Как это воздействие на него повлияет, какие изменения привнесет в его отношение к преподавателю, к учебному предмету, как скажется на его умении самостоятельно искать необходимую информацию и изучать специальную (научную, дополнительную и пр.) литературу – зависит от субъектных характеристик студента. Чем сильнее будет его реакция (для данного примера неважно: внешняя или внутренняя; позитивная или негативная; поведенческая, эмоциональная или ментальная), тем ярче студент проявит себя в данной ситуации как субъект.

Мы здесь употребили термин «реакция», т.к. на педагогическое *воздействие* преподавателя студенты неизбежно каким-либо образом сначала *реагируют*. Но позже, некоторые из них, а именно те, которым свойственен активный способ взаимодействия со средой (см. § 1.1), переходят от реакции к попыткам повлиять на ситуацию или ее участников. Например, одни студенты обращаются к лектору с просьбой рассмотреть часть вопросов на консультации, провести дополнительные консультации, другие (имеющие какие-либо особые социальные или познавательные стимулы обучения) начинают искать дополнительную научную или специальную литературу, третьи – активно настраивают сокурсников против преподавателя, а в исключительных случаях жалуются в деканат.

Таким образом, в самой роли студента, находящегося внутри ситуации учебного взаимодействия с преподавателем, объективно присутствует диалектическое противоречие. Разрешить это противоречие, как показывает приведенный пример, можно, лишь рассмотрев ситуацию взаимодействия в процессе ее развития во времени.

I. Сначала – педагогическое воздействие преподавателя (как субъекта) на студентов (как на объектов ситуации), во время которого студенты максимально пассивны, указанное воздействие является для

них изменением условий учебного процесса, новыми «правилами игры», введенными преподавателем.

II. Затем – реакция студентов как участников учебной ситуации (а значит – субъектов взаимодействия). Эта реакция (как позитивная, так и негативная) может проявляться и внешне, и внутренне, у каждого студента с разной силой в меру его пассивности или активности в данной ситуации.

Фактически реакция студента будет тем сильнее, чем большее **влияние** оказало на него данное воздействие. Если воздействие было, а реакции (ни внешней, ни внутренней) нет, значит никакого реального влияния на личность студента не произошло.

III. И, наконец, в том случае, если влияние состоялось, оно рано или поздно реализует себя в тех или иных **изменениях** отношений студентов к преподавателю и (или) к учебному предмету, что скажется на *рефлексии* участников взаимодействия. В этих изменениях проявят себя **результаты** взаимодействия.

Если результаты будут позитивными (например, студенты стали самостоятельнее, научились более продуктивно работать с научной литературой, более ответственно отнестись к подготовке к экзамену) – можно говорить о продуктивном взаимодействии. Если результаты будут негативными (например, студенты стали хуже относиться к учебной дисциплине, меньше уважать преподавателя, плохо подготовились к зачету) – лучше бы данного взаимодействия не было. Ведь «начальные условия» каждого следующего контакта студентов с данным преподавателем будут в значительной степени зависеть от результатов предыдущего взаимодействия. Если эти результаты всегда позитивны, «начальные условия» для последующих педагогических воздействий преподавателя складываются максимально благоприятно: студенты с пониманием относятся к его словам и требованиям, прощая «любимому» преподавателю многие строгости. Если результаты негативны, студенты начинают предвзято относиться к попыткам следующих педагогических воздействий со стороны данного преподавателя, что значительно усложняет учебный процесс и снижает качество обучения.

Таким образом, от контакта к контакту, от лекции к лекции (от се-

минара к семинару), взаимоотношения студентов и преподавателя диалектически развиваются, и их содержание неизбежно сказывается на качестве обучения по данной учебной дисциплине. Употребив здесь оборот «диалектически развиваются», мы подчеркиваем:

- во-первых, изменение позиции студента по отношению к преподавателю и «объективным условиям» учебной ситуации (с «объекта» на «субъект»),

- во-вторых, накопление этих изменений: переход усвоенного опыта студента в развитие его личности и в качество учебной деятельности («переход количественных изменений в качественные»).

Студентов в личности преподавателя привлекает, прежде всего, способность и умение быть интересным незаурядным интеллигентным человеком, который в условиях любой учебной или внеучебной ситуации умеет остаться для молодых людей источником жизненно важной для них информации. Как правило, это те преподаватели, которых отличает гармоничное единство идеалов, убеждений, принципов в сочетании с профессиональным мастерством, уважением к студентам, искренним доброжелательным интересом к их успехам и неудачам, умением прививать навыки культуры через уважение, а не унижение личности.

Преподаватель современного российского вуза не просто «транслятор знаний», а целостная личность, в наибольшей степени отвечающая требованиям к подготовке высокообразованных и всесторонне развитых специалистов. Преподаватель сегодня, по мнению В.П. Кузовлева, по-прежнему остается критичным звеном процесса обучения, с важнейшей функцией поддержки мотивации обучения студентов. Кроме того следует учитывать, что современная информационная образовательная среда, включающая в себя колоссальные возможности Интернета, способствует формированию дополнительной роли вузовского преподавателя. В такой высокоинформативной среде преподаватель и студент равны в доступе к информации, содержанию обучения, поэтому преподаватель уже не может быть единственным источником фактов, идей, принципов и другой информации, его новую роль в обучении можно охарактеризовать как наставничество (О.В. Кириллова, В.П. Кузовлев и др.).

Задачами преподавателя-наставника, по мнению В.П. Кузовлева, становятся не только поддержка педагогического общения, взаимодействия, координации процесса обучения, но и эффективной коммуникации при устном и письменном общении, умения работать в группе, быстро адаптироваться к увеличивающимся возможностям информационных и компьютерных технологий, а также умение поставить интересный проблемный вопрос, мотивируя студентов на заинтересованный поиск ответов на него. Студенты высоко ценят в преподавателе такие человеческие качества, как доверие, доброжелательность, увлеченность своим делом, человеколюбие, чувство такта, умение адекватно понять другого человека, общительность. Доброта педагога, считает Н.М. Шмидт, заключается в большом чувстве ответственности за настоящее и будущее студента, а право быть наставником, по мнению В.П. Кузовлева, имеет прежде всего тот, кто понимает и воспринимает душевное состояние своих питомцев.

Раздел II

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

§ 2.1 Структура и сущность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов

Ни у кого нет сомнений в том, что результаты образовательного процесса студентов по учебным дисциплинам в любом современном вузе, возможность реализации студентами своего учебного и творческого потенциала в учебном процессе во многом зависят от педагогического мастерства конкретных преподавателей, от их умения *взаимодействовать* со студентами на конкретных этапах процесса обучения. Одни преподаватели взаимодействуют со студентами более продуктивно, другие – менее. Разные преподаватели выбирают различные способы взаимодействия со студентами на лекциях, семинарах, консультациях, экзаменах.

Выделим в структуре системы педагогического взаимодействия в вузе следующие понятия.

- **Субъекты взаимодействия** – это преподаватели и студенты, а

также представители администрации (деканата, учебного отдела, ректората и др.) вуза. В простейшем случае – это один педагог и один студент в момент их контакта.

- **Предмет (объект) взаимодействия** – это то, на что направлено внимание преподавателей и студентов во время их контакта (содержание лекции, новая учебная информация, тематические знания, общая совместная деятельность преподавателя и студента или разрешение ими конкретной педагогической ситуации, учебной или внеучебной проблемы и т.д.).
- **Форма взаимодействия** (помощь, содействие, кооперация, сотворчество, а также, например, приспособление, компромисс, противодействие, конфликт и др.).
- **Уровни взаимодействия.** Рассматривая взаимодействие преподавателей и студентов друг с другом и с предметом их общего интереса с позиций личностно-деятельностного и одновременно системного подходов, важно выделить системо-образующие начала в структуре личности и поведения человека, которые определяют продуктивность данного взаимодействия, с одной стороны, а с другой, выявить механизмы конкретных (межличностных и межролевых или социально-психологических) взаимосвязей.

Взаимодействие преподавателя со студентами предполагает возникновение конкретных механизмов взаимосвязи характеристик отношений личностей и их психодинамических, психических, духовных свойств, которые в значительной мере определяют его продуктивность. Кроме того, отношения преподавателей и студентов с *предметом* их взаимодействия также предполагают возникновение связей между отдельными характеристиками личности субъекта (работоспособность, компетентность, ведущая репрезентативная система, стратегии восприятия и запоминания новой информации и мн.др.) и объективными свойствами предмета (уровень сложности, общности учебной темы, форма представления лекционного материала и пр.)

Поэтому инвариантные по отношению к многообразным педагогическим ситуациям уровни взаимодействия в вузе мы будем рассматривать именно в этих аспектах, а с дополнительным учетом уровней управления жизнедеятельностью и поведением людей, обо-

значенных современной психологической наукой, выделим следующие уровни педагогических взаимодействий:

- 1) *неосознаваемые* (проходящие автоматически, на уровне навыка или сложившихся привычек студентов и преподавателей);
- 2) *сознательные*: эмоциональные и интеллектуальные;
- 3) *собственно личностные* (задевающие мотивацию, волю и др. характеристики личности студента или преподавателя);
- 4) *деятельностные* (связанные с влиянием на содержание, характеристики и свойства совместной деятельности преподавателя и студентов как субъектов социума);
- 5) *духовные* (оказывающие воздействия на духовно-нравственную сферу человека).

Характер взаимодействия. Взаимодействие может носить разный *характер*, т.е. в нем, как в многомерном явлении, можно выделить несколько пар противоположных (никогда не пересекающихся в данный момент времени по отношению к данному субъекту) «сторон», определяющих строгое разделение любых **видов** взаимодействий на:

- ролевые и сущностные;
- непосредственные и оппосредованные;
- вынужденные и добровольные;
- учебные и внеучебные;
- продуктивные и непродуктивные;
- межличностные и групповые (безличностные);
- случайные и запланированные;
- «стихийные» и организованные и др.

Виды взаимодействия. Поскольку основные условия образовательного процесса в современном вузе реализуются в таких формах организации обучения как лекция, семинар, консультация и экзамен (зачет), будет естественно обозначить соответствующие им следующие виды учебного взаимодействия преподавателя со студентами:

1) лекционное: один преподаватель взаимодействует одновременно с большим количеством студентов, единолично организовывая их учебно-познавательную деятельность; **2) взаимодействие на семинаре:** групповое взаимодействие, в котором, кроме преподавателя мо-

гут проявить активность или свойства лидеров и отдельные студенты; **3) взаимодействие на консультации** (подтипы: индивидуальное и групповое); **4) взаимодействие на экзамене (зачете):** преподаватель взаимодействует с каждым студентом по очереди. В рамках выделенных четырех видов взаимодействия разные преподаватели могут реализовывать либо *продуктивные*, либо *непродуктивные* стратегии поведения и деятельности.

Этапы и структура взаимодействия. Рассмотрим этапы процесса взаимодействия преподавателей и студентов вуза. Педагогическое взаимодействие как процесс, разворачивающийся во времени, всегда начинается с **воздействия** преподавателя на студента или студента на преподавателя, в зависимости от того, кто из них служит инициатором контакта. Учебные взаимодействия инициируются и самими условиями образовательной среды (нормами, графиком учебного процесса, приказами администрации, решениями кафедр и т.д.)

Но наличие воздействия само по себе, если оно не было замечено и соответственно не задело субъектов, на которых было направлено, ни на одном уровне (эмоциональном, интеллектуальном, личностном, духовном и др.), т.е. если не произошло **влияние**, еще не означает, что инициатору взаимодействия удалось включить этот процесс. Например, ролевые игры отдельных студентов («*Войдите в мое положение...*») или неуверенных в себе преподавателей («*Вот придет сессия и тогда ...*») практически не задевают субъектов, на которых направлены, и потому не приводят к взаимодействию. А у ролевой игры студентов с молодым преподавателем («*Вы всегда так интересно рассказываете, давайте поговорим еще о...*») шансов инициировать взаимодействие по сценарию студентов тем больше, чем чаще любивее преподаватель.

Если воздействие задело субъекта, на которого было направлено, т.е. в личности последнего проявились те или иные реакции (эмоции, мысли, решения, планы и мн.др.), можно говорить о том, что имело место **влияние**. Всегда ли оказываемое на человека влияние приводит к **изменению** свойств его личности – вопрос неоднозначный, не имеющий общего ответа. Очевидно, что любое влияние имеет свою меру: оно может быть как очень значительным (сильным), так и едва замет-

ным (слабым). Если говорить о собственно *педагогическом* влиянии, то его выделение «...в качестве составляющей в структуре предмета педагогической науки основано на принципе развивающего эффекта педагогической деятельности как ее социального предназначения и психологической целесообразности» [3. С. 25]. То есть педагогическое влияние призвано по самому своему назначению производить позитивные **результаты или изменения** (обладать развивающим эффектом) в личности обучаемых, в их умах и сердцах. В той степени, в какой влияние преподавателя приводит к позитивным результатам (не приводит к ним, или приводит к противоположным), можно соответственно говорить о продуктивности (непродуктивности или даже вреде) педагогического взаимодействия.

Таким образом, единичная структура целостного акта процесса взаимодействия состоит из трех последовательных звеньев (компонентов), как это условно показано на рис. 1. А ключевые вопросы сущности и качества педагогического взаимодействия сводятся к двум проблемам функциональной взаимосвязи его *компонентов*.

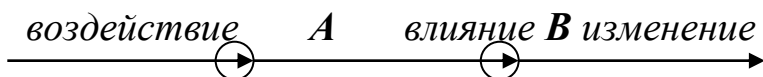


Рис. 1. Акт педагогического взаимодействия

1) Первая проблема (психолого-педагогическая): каков механизм перехода педагогического воздействия в педагогическое влияние? В точке А на рис. 1 – либо разрыв (педагогическое воздействие бесполезно, инициатор взаимодействия не достиг своей цели, взаимодействие не состоялось), либо – сложная функция, характеризующая зависимость параметров влияния от аргументов воздействия.

2) Вторая проблема (педагогическая): каковы реальные результаты педагогического влияния (т.е. какие изменения произошли в свойствах личности того субъекта(ов) взаимодействия, на которого(ых) было оказано влияние), как связаны между собой параметры педагогического влияния и показатели изменения личности? Ясно, что если в точке В – разрыв, результата влияния нет, полноценного акта взаимодействия не произошло.

На рис. 2 показана упрощенная линейная модель единичного акта

педагогического взаимодействия. В условиях непрерывного педагогического процесса позитивные изменения, происходящие в личностях обучаемых, становятся естественной причиной того, что преподаватель меняет способы воздействия. (Например, в результате эффективного взаимодействия с преподавателем «Икс» на семинаре, студент «Игрек» изменил отношение к учебной дисциплине с нейтрального на заинтересованное. Поэтому преподаватель «Икс» может заменить последующие педагогические воздействия на студента «Игрек», перейдя, например, от приказаний и жестких устных распоряжений к просьбам помочь выполнить то или иное (интересное) задание). Наличие такой обратной связи всегда присутствует в педагогическом процессе, в той или иной мере улучшая (или, увы, ухудшая) отношения субъектов образовательной среды и изменяя способы воздействия их друг на друга. Акт взаимодействия, в результате появления обратной связи (точка С на рис. 2), трансформируется в цикл (рис. 2).

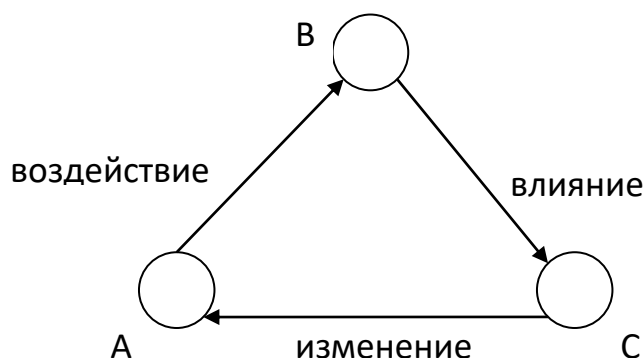


Рис. 2. Цикл педагогического взаимодействия

Рассмотрим простейшую модель обычного учебного взаимодействия преподавателя со студентами на лекции. Преподаватель *воздействует* на аудиторию:

- **своей речью**, включая все ее вербальные и невербальные свойства. Речь лектора может быть: хорошо или плохо продуманной, выразительной или монотонной, информационно насыщенной (перенасыщенной) или малосодержательной, энергичной или вялой, эмоциональной или сухой, образной с элементами юмора или педантичной, медленной или быстрой и т.д.;
- **внешним видом и поведением** (стиль одежды, мимика, жесты,

- уверенность или неуверенность в себе и пр.);
- **своим авторитетом** (при отсутствии *реального* авторитета, на студентов оказывают определенное воздействие *мифы* о преподавателе, сложившиеся в образовательной среде данного вуза).

Вышеперечисленные факторы воздействия приводят к тому или иному **влиянию** лекции на студентов, у последних появляются определенные впечатления, мнения о преподавателе и читаемой им учебной дисциплине, предварительные знания по услышанной теме (интеллектуальное влияние). Часто лекция влияет и на эмоции студентов, здесь диапазон огромен: от усталости, скуки и сожаления о потерянном времени до благодарности преподавателю и радостного воодушевления.

Все эти эмоции, впечатления, мнения, предварительные знания и понятия в рассматриваемой нами простейшей идеальной модели лекционного взаимодействия приводят к **изменениям** в свойствах личностей студентов, к тому или иному развивающему эффекту. В интеллектуальной сфере это, во-первых, принципиально новые знания (понятия, факты, теории, понимание отношений и связей между ними и т.д.), во-вторых, развитие умственных и творческих способностей (логики, мышления, памяти и др.). В сфере направленности личности это могут быть новые устойчивые интересы (познавательные, профессиональные и т.д.) некоторой части студентов, пересмотр ими идеалов, жизненных планов, ценностей и мн.др.

Часто повторяющиеся влияния постепенно переходят в новое качество: лекции отдельных преподавателей начинают оказывать нравственное, социокультурное или даже духовное влияние, что приводит к развивающему эффекту в процессах аккультурации и социализации студентов.

В этом случае цикл лекционного взаимодействия преподавателя со студентами выходит за пределы одной плоскости их взаимоотношений (как условно изображено на рис. 1). Уровень взаимоотношений в этом (идеальном) случае постепенно от лекции к лекции повышается: от социально-ролевого – к качественному познавательному обмену, затем к доверию, уважению студентов к преподавателю, и, наконец, к глубокому личностному, а иногда и духовному, общению.

Модель такого развивающегося взаимодействия можно изобразить графически, добавив к параметрам воздействия, влияния и изменения субъектов еще одно «измерение» – уровень их взаимоотношений (рис. 3); цикл взаимодействия условно изобразится не на плоскости, а в пространстве, в форме 4-х мерной спирали.

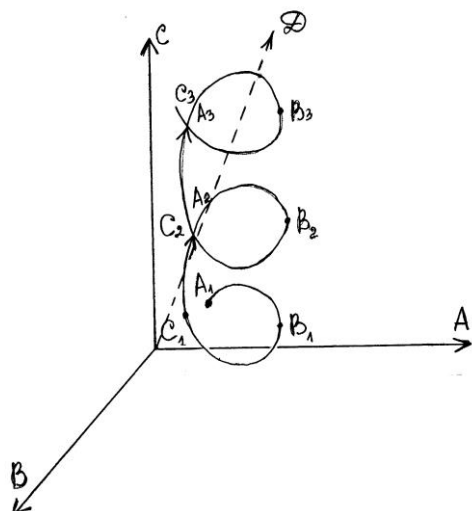


Рис. 3. Модель развивающегося взаимодействия. Система «координат»: А – воздействие, В – влияние, С – изменение, Д – уровень взаимоотношений субъектов взаимодействия

Таким образом, педагогическое взаимодействие в вузе представляет собой целостную систему развивающихся взаимосвязей между субъектами и учебным предметом, реализующую те или иные цели и задачи преподавателей и студентов по отношению друг к другу либо к предмету. При этом будем учитывать, что развитие каждой из указанных взаимосвязей происходит во времени как процесс, включающий в себя такие последовательные компоненты, как взаимовоздействие, взаимовлияние субъектов и его результаты (изменение предмета, субъектов или их отношений).

Совокупность указанных структурных компонентов (*воздействие, влияние* субъектов друг на друга и *изменения* (в отношениях между свойствами их личностей, друг с другом или с предметом их взаимодействия) будем называть **актом педагогического взаимодействия**. В том случае, когда изменение как результат взаимовлияния субъектов детерминирует возникновение следующего акта взаимодействия преподавателей и студентов, будем говорить о его **цикле**. Если каждый следующий акт взаимодействия данного преподавателя со студентами будет проходить на все более высоком уровне их отношений, т.е. будут иметь место позитивные изменения (результаты), именно такое педагогическое взаимодействие можно назвать **продуктивным**.

§ 2.2 Характеристики и приёмы продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов

Важнейшей теоретической основой исследований продуктивного характера педагогического взаимодействия и обоснования соответствующей модели остается концепция Л.С. Выготского о развитии личности через социальное к индивидуальному и его идея о решающем (приоритетном) значении социокультурного механизма взаимодействия (Л.С. Выготский, 1982). В соответствии с данной концепцией все ситуации обучения в вузе (на лекции, семинаре, консультации и т.д.) являются ситуациями взаимодействия преподавателей и студентов, в которых проявляется и закрепляется (по Выготскому – «символически интерпретируется») совокупность социокультурных отношений современного общества.

Признаки продуктивного педагогического взаимодействия. При изучении опыта взаимодействия студентов с преподавателем на лекциях можно выделить три основных признака эффективного развивающего взаимодействия. Для описания первого признака будем использовать заимствованное из социальной психологии понятие *ролевого взаимодействия* и противоположное ему по смыслу понятие *сущностного взаимодействия*. *Ролевое* взаимодействие характеризуется тем, что его субъекты в момент контакта не остаются сами собой, а стараются как-то выглядеть, образно говоря, «надевают маски», которые чаще всего выполняют защитную функцию. Так, неуверенный в себе молодой преподаватель может защищаться от аудитории на лекции неестественно завышенной строгостью или подчеркнутой рассеянностью, «не замечая» неудобных для него реакций студентов. У преподавателя, играющего много лет одну и ту же роль, маска может «прирасти» к лицу, и он уже неосознанно будет использовать те же интонации, мимику, жесты и пр. в своей повседневной жизни и даже автоматически испытывать при этом похожие эмоциональные состояния. (Последнее, заметим, особенно характерно для школьных учителей, причем в большей степени, чем для преподавателей вуза). При *сущностном* взаимодействии преподаватель остается сам собой, присутствуя на лекции «здесь и сейчас», участвуя в собственной речи

своим произвольным вниманием и волей. В этом случае каждое сказанное им слово (информация) становится живым (к информационному потоку добавляется сущностная энергия – живое внимание и воля лектора). Преподавателю самому интересно то, о чем он рассказывает, и он честно «тратит себя», искренне желая донести содержание темы лекции до студентов, при необходимости адекватно отвечая на их реакции и реплики. Итак, **первый признак** продуктивного (эффективного развивающего) взаимодействия преподавателя со студентами состоит в том, что оно должно быть сущностным. Это является **необходимым** условием для того, чтобы такой фактор воздействия, как речь преподавателя оказал на студентов действенное педагогическое влияние.

Но одного умения преподавателя строить сущностное взаимодействие со студентами недостаточно. Если каждая лекция – это пересказ отдельных параграфов учебника, то как бы ни старался преподаватель, в любой аудитории найдется пассивная часть студентов, на которую повлиять не удастся. **Преподаватель должен являться для студентов источником важной и интересной информации**, актуальной для решения современных проблем науки и общества, или для будущей профессиональной деятельности студентов, для их личностного, духовного развития. Это – **второй признак** эффективного развивающего (продуктивного) педагогического взаимодействия в вузе.

Но указанных признаков также недостаточно. Как бы ни «тратил себя» преподаватель и какой бы важной для студентов информацией ни владел, если он будет говорить слишком сложно и непонятно, то продуктивного взаимодействия на лекции не получится. Поэтому необходим **третий признак** – **владение преподавателя ораторским искусством**, его умение внятно и доступно донести до аудитории даже самое наукоемкое, трудное для восприятия содержание учебного материала без его профанации.

Когда мы видим образцы превосходно налаженного и управляемого взаимодействия педагога с обучаемыми, говорит В.П. Кузовлев, то характеризуем его как искусство. «Но нельзя забывать, что любой вид искусства технологичен. Педагогическое взаимодействие тоже технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации,

но и глубоких профессиональных знаний и умений» (там же). Педагогическое взаимодействие продуктивно, считают В.И. Казаренков и Т.Б. Казаренкова, если преподаватель, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную *совместную со студентами творческую жизнедеятельность*, а студенты становятся реальными *субъектами* всех ее видов и форм.

Мы рассматривали учебное взаимодействие в вузе как систему, поэтому модели продуктивного взаимодействия на лекции, семинаре, консультации, экзамене тоже должны быть системными. Системные модели кроме описания элементов структуры, характера их взаимосвязей друг с другом и с внешней средой, должны включать в себя четко сформулированные цели, анализ возможных и альтернативных путей достижения целей, учет того, что при продуктивном взаимодействии цели преподавателей и студентов не должны вступать в противоречие с целями их взаимодействия (цели элементов системы не должны противоречить целям всей системы).

Любое взаимодействие преподавателя со студентами в заданных условиях учебного процесса реализуется либо через субъект-объект-субъектную (С-О-С) взаимосвязь *преподаватель – учебный материал – студент* (на лекции, экзамене, иногда – на семинаре), либо через субъект-субъект-объектную (С-С-О) взаимосвязь *преподаватель – студент – учебный материал* (на консультации, часто – на семинаре). Причем, взаимодействие здесь является и причиной, и условием образования указанных С-С-О и С-О-С отношений.

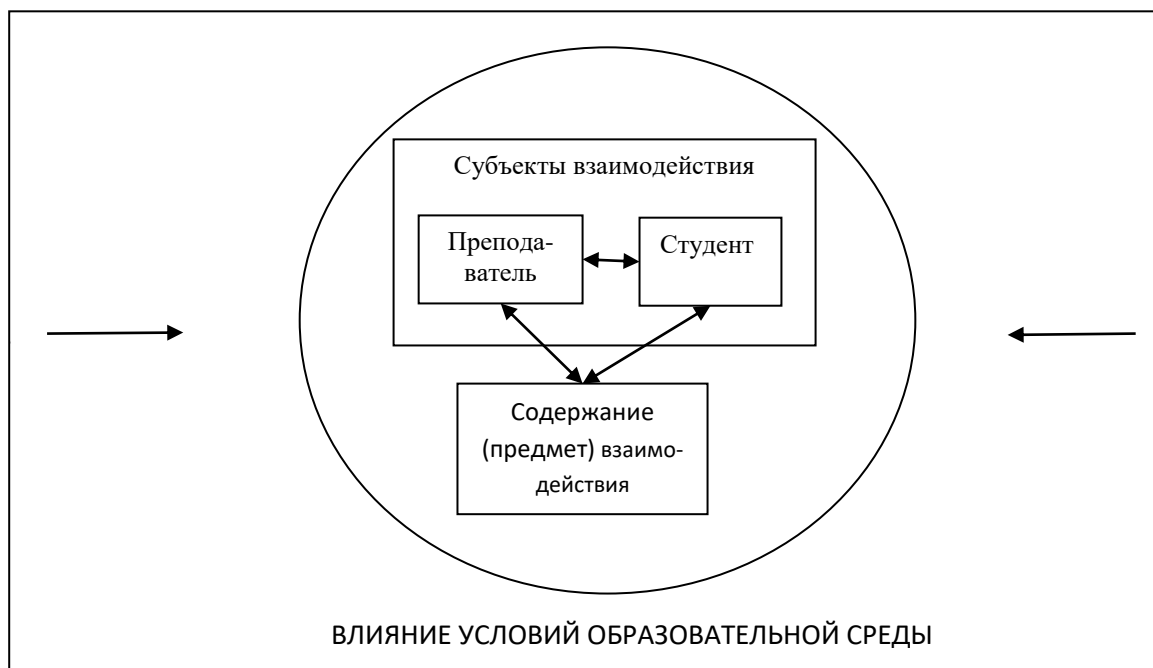


Рис. 4. Возможные схемы учебного взаимодействия

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ЛЕКЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Структура модели: преподаватель, студенты, новый учебный материал, нормы отношений в среде вуза.

Характер взаимосвязей: С-О-С (субъект-объект-субъектная связь: преподаватель – новый учебный материал – студенты).

Характер связи с внешней (образовательной) средой вуза: «инициатор» лекционного взаимодействия – график учебного процесса, следовательно взаимодействие носит *обязательный* характер, оно вынужденное, а не добровольное.

Основные характеристики

1) **Характер целеполагания:** преподаватель как доминирующий участник лекционного взаимодействия сам формулирует цели лекции и часть из них ставит перед студентами в виде конкретных и понятных учебных задач, которые им надо выполнить. Постановка целей перед студентами в начале лекции и на отдельных ее этапах – обязательное условие продуктивности данного типа взаимодействия, актуализирующее внимание, интерес, волю, а значит и активность студентов. При подборке лекционного материала и формулировании целей продуктивного лекционного взаимодействия преподаватель должен соотнести уровни сложности, общности лекционного материала с ре-

альными учебными возможностями и особенностями студентов (данного курса, данной специальности). Чем в большей степени это будет реализовано, тем более действенным будет педагогическое воздействие лекции на студентов, которые смогут в большей мере реализовать свой учебный потенциал, что увеличит качество и эффективность обучения на данной лекции.

2) **Характер активности.** Сочетание *активный лектор – активные студенты* с учетом выбранных нами показателей активности, таких как – отношение к предмету и к процессу обучения, мотивы обучения, волевые усилия (см. табл. 1) – наиболее отвечает задачам модели продуктивного взаимодействия данного типа. Это легко доказать методом исключения.

Пассивный лектор, по определению выбранных показателей активности, равнодушно относится к тому, понимают ли его студенты, внимательны они или нет, успевают ли что-то записать, слушают или просто тихо сидят. В первой главе при исследовании психологического аспекта взаимодействия было показано, что если одна из взаимодействующих сторон не учитывает состояние и интересы другой, взаимодействие или вообще не состоится, или будет малоэффективным. *Пассивные студенты*, т.е. студенты, которые равнодушно относятся к данной учебной дисциплине, не имеют никаких стимулов и интереса к ее изучению, не прилагают особых интеллектуальных и волевых усилий, чтобы воспринимать материал лекции, способствуют тому, что значительная часть усилий лектора, даже активного, пропадает впустую. (При этом лектор, заметим, устает тем сильнее, чем более *сущностным* является его взаимодействие с такими студентами. При *ролевом* взаимодействии с пассивными студентами лектор устает меньше). Поэтому сочетание *пассивный лектор – пассивные студенты* приводит только к формальному, в высшей степени непродуктивному взаимодействию. Интересным, по результатам наших наблюдений, является сочетание *внешне пассивный лектор – активные студенты*. Со стороны их взаимодействие выглядит необычно. Лектор (часто – известный в своей области ученый), стоя у доски или у стола, что-то монотонно, тихо и вяло рассказывает, не глядя на аудиторию, в то время как студенты в «напряженной» тишине сосредоточенно

внимают его речи, записывают, стараясь не пропустить ни слова. Пассивность такого преподавателя – иллюзия, лектор только внешне выглядит пассивным, его живое внимание и воля участвуют в *содержании* речи, а не в ее внешнем или эмоциональном оформлении. А его равнодушное отношение к процессу обучения и к преподаваемой им дисциплине выразится позже, на семинаре, зачете или даже экзамене, где каждому студенту придется продемонстрировать вполне определенный уровень усвоения и понимания лекционного материала, которого не найти в обычных учебниках. (В теории НЛП такой тип людей относят к кинестетикам; для преподавателя-кинестетика не имеет значения, как он выглядит в глазах аудитории и как его воспринимают студенты, ему важен практический результат своих усилий, в данном случае – соответствие знаний студента, демонстрируемых на зачете, содержанию прочитанных лекций). И студентам хорошо известно, что их ждет на зачете или сколько раз придется переписывать контрольную, из собственного опыта или из опыта предыдущих курсов, из которого и складываются студенческие *мифы* о преподавателях данного вуза. Конечно, описанная реакция студентов на такую речь лектора – это, скорее, исключение из общего правила о том, что ораторское искусство лектора значительно повышает влияние его лекции. Поэтому, повторим, для модели продуктивного лекционного взаимодействия наиболее подходящим будем считать сочетание *активный преподаватель – активные студенты*. А для того, чтобы актуализировать активность студентов на лекции преподаватель должен принимать определенные специальные усилия. Малую, но важную их часть мы рассмотрели выше, рассматривая характер целеполагания взаимодействия .

3) Характер межличностных отношений. Межличностные отношения, как было показано выше, могут реализовываться на эмоциональном, интеллектуальном, личностном или духовном уровне. Любые проявления недоверия, раздражительности со стороны преподавателя значительно уменьшают желание студентов слушать его лекцию, нейтральное отношение аудитории к лектору быстро меняется на негативное, что приводит к заметному снижению их учебной активности. Продуктивное взаимодействие характеризуется позитив-

ными эмоциями, доброжелательным и доверительным отношением между преподавателем и студентами. Преподаватель объективно занимает на лекции ведущую роль по отношению к роли любого из студентов, из присутствующих в аудитории, поэтому его доброжелательность (жизнерадостность, хорошее настроение) – дополнительный и весьма существенный стимул для позитивного (эмоционального) отношения студентов к его лекции.

Сам по себе данный стимул, конечно, недостаточен для продуктивного лекционного взаимодействия. Но при прочих равных условиях позитивные эмоции лектора, в том числе наличие у него чувства юмора, усиливают педагогическое влияние его лекции. Чувство юмора, заметим, невозможно однозначно отнести только к эмоциональному или только к интеллектуальному уровню межличностных отношений, скорее оно синтезирует эмоциональные и интеллектуальные отношения людей. При действительно удачной шутке лектора, расшевелившей студентов, эффект синергии, некой *соборности* аудитории, о которой писал еще В. Зеньковский, реализует себя в максимальной степени: внимание большого количества участников взаимодействия сосредоточено на одном предмете, а этот предмет «такой смешной», что за одну-две минуты студенты успевают сбросить с себя напряжение интеллектуальных волевых усилий, неизбежно сопутствующее учебному процессу, отдохнуть и с еще большим доброжелательным вниманием слушать следующий тезис лекции. Как правило, после удачной шутки преподавателю не приходится прилагать никаких усилий для привлечения внимания аудитории: эффект синергии проявляется и в том, что если живое непроизвольное внимание большого количества студентов сосредоточено на одном предмете, то любому отдельно взятому из них студенту трудно переключить свое внимание на что-то другое.

В продуктивном лекционном взаимодействии отношения преподавателя и студентов *на интеллектуальном уровне* прежде всего должны характеризоваться общей семантикой когнитивных процессов (студенты должны понимать слова преподавателя именно в том смысле, который он в эти слова вкладывает). Иначе никаких интеллектуальных отношений, никаких связей между процессом объясне-

ния лектором нового учебного материала и процессом формирования знаний по этому учебному материалу у студентов не будет. Взаимосвязь С-О-С разобьется на две отдельные связи: С-О (преподаватель объясняет содержание учебной темы) и О-С (содержание темы лекции не понятно студентам).

Конечно, в «чистом виде» такие лекции, на которых взаимодействие лектора и аудитории отсутствует, почти не встречаются в вузовской практике. Но отдельные фрагменты лекций отдельных преподавателей часто бывают непонятны отдельным студентам, причем по вполне объективным причинам. Проанализируем вопрос педагогического воздействия лекции на студенческую аудиторию, с точки зрения теории НЛП, т.е. с учетом реальных возможностей студентов, объективно различающихся стратегиями выбора и восприятия нового учебного материала. Все студенты, сидящие в аудитории, объективно делятся на несколько типов, которые по-разному воспринимают, усваивают, запоминают новую информацию, предоставленную через аудиальный (А) «канал»: устную речь преподавателя.

Так студентам, являющимся левополушарными визуалами (назовем их условно – «зубрилки»), гораздо легче воспринимать новую тему и формировать новые знания, читая конспект или учебник, а не слушая устную речь. На лекции они стараются как можно точнее записать слова лектора, иногда даже не вдумываясь в них, механически переспрашивая отдельные фразы у рядом сидящих.

Правополушарным визуалам (назовем их условно – «артисты и художники») приходится перекодировать вербальную информацию в образную, поскольку их стратегии восприятия и усвоения знаний обязательно должны включать в себя визуальный (В) «канал». Если речь лектора суха и абстрактна, такая перекодировка требует дополнительного времени, которого на реальной лекции просто нет, и в этом случае данный *интеллектуальный тип* студентов получает новые знания уже «с пробелами». Если преподаватель объясняет материал наглядно, образно, если в его речи много ярких ассоциаций, «живых картинок» и конкретных примеров, его взаимодействие с данным типом студентов проходит гораздо продуктивнее.

У студентов-кинестетиков каждое слово лектора вызывает кон-

кретные ощущения и впечатления, которые запоминаются только в том случае, если они связаны с уже известным им опытом. У кинестетиков знания накапливаются не линейно, а как «снежный ком». В центре – ядро известных ощущений и впечатлений, потом – новый слой: усвоится только то, что свяжется (прилепится) к центру и т.д. То, что студент-кинестетик понял, он не забудет никогда и всегда сможет применить на практике. Формальных знаний у них не бывает вообще: или понял все или ничего, к зубрежке студенты-кинестетики не способны. Слушая лектора, они накладывают получаемые впечатления на свой опыт и фиксируют в конспекте своими словами те тезисы, которые с этим опытом связаны. Чем больше в лекции конкретных примеров, эмпирических фактов, практического опыта, тем легче ее усвоить студентам-кинестетикам. Если в лекции есть математические выкладки, выводы формул, кинестетик старается повторить их самостоятельно, не списывая с доски, и получить тот же результат, что и преподаватель.

И только студенты-аудиалы усваивают и запоминают новую информацию именно аудиально, т.е. именно так, как обеспечивают условия лекции.

Для полноты описания интеллектуальных связей между преподавателем и студентами во время лекционного взаимодействия следует особо выделить группу студентов, которые способны при восприятии и усвоении нового материала активно использовать дополнительные репрезентативные системы своей памяти. Строго говоря, они тоже относятся к тому или иному из вышеуказанных интеллектуальных типов студентов, но в отличие от них умеют быстро и легко, без затруднений перекодировать информацию из одной модальности в другую, что обычно обозначают термином «способные».

В зависимости от типа учебного материала лекции (эмпирический он или теоретический, конкретный или абстрактный, представлен в виде фактов, закономерностей, законов, гипотез или теорий и т.д.) выделенные выше интеллектуальные типы студентов испытывают различные специфические трудности. И при подготовке к лекции продуктивный преподаватель должен эти трудности не просто учитывать, а предусмотреть некие дополнительные разъяснения и средства

для их оптимального преодоления студентами (наглядные ассоциации, практические примеры, обобщающие схемы, таблицы, рисунки, интересные проблемные вопросы и т.д.).

Но содержание лекции прежде всего определяется стандартом высшего образования по данной учебной дисциплине, а не трудностями, которые испытывают отдельные типы студентов. **По сути, говоря о продуктивном учебном (интеллектуальном) взаимодействии на дидактическом уровне, мы имеем дело с видоизмененной «вечной» проблемой дидактики: содержание обучения «подстраивать» под учеников или учеников «подтягивать» до качественного усвоения необходимых знаний.**

Альтернативой такой постановке вопроса является, по нашему убеждению, реализация в преподавательской практике гносеологического принципа философской теории познания, проявляющегося в том, что с каждым типом научного знания связан определенный вид человеческой деятельности. На основе анализа генезиса научного знания установлено, что независимо от предметного содержания, являющегося объектом той или иной науки, существуют одинаковые способы логического оформления знания, одинаковые его типы: научные факты, эмпирические или теоретические понятия, законы, принципы, теории и т.д. Разные типы студентов, выделенные выше, по-разному воспринимают и усваивают разные виды содержания учебного материала и, следовательно, адекватные их репрезентациям формы деятельности будут различны. Отсюда следует тесная связь содержательной и процессуальной сторон обучения и прямая зависимость их продуктивности от учета реальных учебных возможностей студентов. Значит, для эффективного усвоения содержания лекционного материала необходимо искать адекватные этому содержанию виды деятельности студентов, итогом чего и будет качественное овладение знанием.

На лекции тип знания – это вид учебного материала (предмет взаимодействия). А разные виды (учебной) деятельности студентов, сидящих в одной аудитории, должен организовать преподаватель, анализируя **различные стратегии учебного взаимодействия с выделенными типами студентов**, то «заставляя» аудиторию рассуждать в

соответствии с «железной» логикой (оптимально – для студентов-аудиалов), то показывая различные стороны обсуждаемого предмета (понятия, закона, теории и пр.) в виде ярких наглядных примеров или картинок (оптимально для правополушарных визуалов, хорошо – для кинестетиков), то демонстрируя на простых практических примерах, как это применяется в жизни (в быту, на производстве и т.д.) (оптимально – для кинестетиков, хорошо – для визуалов). Что-то преподавателю будет сделать легче, что-то труднее, в зависимости от содержания темы лекции (типа научного знания).

Итак, при моделировании лекционного взаимодействия на уровне интеллектуальных взаимосвязей лектора и аудитории, преподаватель должен подготовиться к тому, чтобы суметь один и тот же лекционный материал подать в разных модальностях, актуализируя разные стратегии его понимания студентами. Чем в большей степени ему это удастся сделать, тем более продуктивным окажется лекционное взаимодействие.

Что касается продуктивного характера взаимоотношений преподавателя и студентов *на личностном уровне*, то в условиях лекции он может проявляться либо через взаимный интерес к предмету взаимодействия (к содержанию темы лекции) у преподавателя и студентов, либо через интерес и уважение студентов к преподавателю. Как следует из наших опросов, далеко не всем преподавателям вуза хочется иметь какие-то личностные отношения со студентами, им достаточно отношений на том уровне, который мы обозначили здесь как интеллектуальные связи. Но, как известно из общей психологии, если личность активна, ее активность распространяется на все стороны ее взаимоотношений с социумом. Для студентов учеба в вузе – важная часть их социальной жизни. Поэтому выход на личностный уровень в отношениях к своим преподавателям для активной части студентов, в известном смысле, неизбежен. Одних преподавателей студенты уважают, других не любят или боятся, на одни лекции ходят с удовольствием, на других скучают, третьи пропускают при первой возможности и пр. Что касается личностного отношения преподавателя к студентам, на лекции для его проявления условий гораздо меньше, чем на семинаре или экзамене.

Как следует из наших опросов, наиболее продуктивен на личностном уровне характер отношений, при котором каждый студент уверен, что для этого преподавателя – он «самый способный» или «самый любимый» на курсе или в учебной группе. Если преподаватель встречается со студентами только на лекциях, у него нет возможностей для выработки подобного типа личностных отношений со студентами, на семинарах и консультациях, при личных контактах, таких возможностей гораздо больше.

4) Характер распределения ответственности за результаты лекционного взаимодействия в продуктивном случае реализуется вариантом, в котором ответственность за результаты учебного процесса чувствует не только преподаватель, но и студенты. Этого удастся достичь в максимальной степени в том случае, если преподаватель в начале лекции и по ее ходу грамотно, т.е. с учетом уровня сложности учебного материала и реальных возможностей и особенностей студентов, будет ставить перед ними конкретные учебные задачи, с последующей проверкой их выполнения на ближайших семинарах.

5) Характер рефлексии субъектами процесса и результатов педагогического взаимодействия. В случае продуктивного взаимодействия, как показали наши опросы, и преподаватель, и студенты удовлетворены результатами взаимодействия друг с другом на лекции. При этом главным фактором положительного характера рефлексии для преподавателя, как показывают опросы, является тот факт, что студенты его внимательно и с интересом слушали, а для студентов, что «было интересно», «материал был сложным, но я все понял» и т.п.

С учетом всего вышеизложенного, разделим приемы и способы взаимодействия на те, которые:

- 1) безусловно повышают качество учебного процесса;
- 2) безусловно снижают качество учебного процесса;
- 3) могут как повышать, так и снижать качество обучения, в зависимости от дополнительных условий.

Приёмы педагогического взаимодействия

№	Описание приема взаимодействия, безусловно <u>повышающего</u> качество обучения студентов	Описание приема взаимодействия, безусловно <u>снижающего</u> качество обучения студентов	Вид взаимодействия
I.	<i>Этап педагогического воздействия</i>		
1.	Преподаватель при первом контакте со студентами четко и внятно излагает свои требования и пожелания, связанные с организацией, контролем и задачами учебной деятельности студентов при изучении преподаваемой им дисциплины, которые хорошо понятны студентам и не выходят за их представления о нормах.	Преподаватель: не имеет четких представлений о том, что конкретно он будет требовать от студентов в процессе и в результате изучения преподаваемой им дисциплины; излагает свои требования, невнятно, нечетко и не понятно для студентов; часто, без объяснений и предупреждений меняет указанные требования или они выходят за представления студентов о нормах	Взаимодействие на лекции, на семинаре
2.	При любом требовании, критическом замечании преподавателя, их содержание касается только отношения студентов к предмету учебного взаимодействия, а не к личностным особенностям студентов	Содержание предъявляемых преподавателем требований и замечаний относится к личностным и индивидуальным особенностям студентов (к чертам характера, особенностям мышления, внешнему виду и пр.)	Взаимодействие на лекции, на семинаре, на консультации, на экзамене
3.	Преподаватель всегда выполняет свои обещания и проверяет выполнение студентами своих требований, связанных с задачами и содержанием учебной дисциплины (предметом взаимодействия)	Преподаватель не выполняет своих обещаний и не контролирует (или контролирует формально) выполнение студентами предъявленных им требований, связанных с задачами и содержанием учебной дисциплины	Взаимодействие на лекции, на семинаре, на консультации, на экзамене
4.	Преподавателю самому интересно то, о чем он рассказывает. Он участвует в собственной речи своим вниманием и волей: к информационному потоку добавляется сущностная энергия – живое внимание и воля лектора. Преподаватель честно «тратит себя», искренне желая донести содержание темы лекции до студентов, при необходимости адекватно реагируя на их реплики и вопросы. (Происходит <i>сущностное воздействие</i> речи преподавателя на студентов, что приво-	Преподавателю неинтересен материал собственной лекции, он «входит» в привычную «роль» автоматически, читает (иногда диктует) «по бумажке». Реакций, реплик, вопросов студентов он либо не замечает, либо отвечает на них «согласно роли» по выработанным прошлым опытом стереотипам. (Такое <i>ролевое воздействие</i> преподавателя <i>слабо</i> влияет на студентов, либо <i>влияние</i> оказывается только в той мере, в какой личным и профессиональным интересам отдельных	Лекционное взаимодействие

	дит к <i>влиянию</i> на их интересы и знания как личности самого преподавателя (С-С связь), так и содержания лекции (О-С связь).	студентов отвечает тематическое содержание лекции	
5.	Речь лектора является выразительной, образной, хорошо продуманной, содержательной, энергичной, в меру эмоциональной, с элементами уместного юмора, неторопливой, при необходимости с паузами	Речь лектора является невыразительной, вялой, она плохо продумана, монотонна, информационно малосодержательна или, наоборот, перенасыщена излишними сведениями	Лекционное взаимодействие
II.	ЭТАП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ		
6.	Лекция преподавателя интересна и понятна студентам, методика подачи нового учебного материала преподавателем такова, что студенты вынуждены сосредоточить и держать свое внимание на развитии темы в течение всего времени лекции, в итоге учебно-познавательный процесс проходит на максимуме реальных учебных возможностей студентов.	Лекция преподавателя: 1) непонятна студентам , поскольку ее содержание по уровню сложности превышает меру их реальных учебных возможностей по усвоению темы с заданной степенью трудности; 2) слишком проста для студентов , поскольку усвоение ее содержания не требует от студентов с данными учебными возможностями никаких особых усилий	Лекционное взаимодействие
7.	Лектор – источник важной и интересной для студентов информации	Лектор пересказывает параграфы известного студентам учебника	Лекционное взаимодействие
8.	При общении на семинаре преподавателю <i>действительно интересно</i> мнение каждого отвечающего студента по обсуждаемой теме и вопросы, которые задают отдельные студенты	Преподавателю неинтересна тема семинара и ответы студентов, от которых требуется не обсуждение темы и различных мнений, а заранее определенные ответы на заданные вопросы	Взаимодействие на семинаре
9.	Преподаватель при любой возможности выказывает (в том числе с помощью косвенных методов поощрения) уверенность в способностях студента учиться еще лучше. Каждый студент учебной группы убежден, что в глазах данного преподавателя он – один из наиболее способных, и старается соответствовать этому мнению.	Преподаватель часто демонстрирует (иногда, неосознанно) неверие в силы и умственные способности отдельных студентов или учебных групп для всестороннего усвоения содержания преподаваемой им учебной дисциплины	Взаимодействие на семинаре, на консультации
10	Если в течение всего времени лекции (семинара) <i>внимание всех студентов и преподава-</i>	Преподаватель на лекции (семинаре) не применяет специальных методов, приемов для	Взаимодействие на лекции, на се-

<p><i>теля сосредоточено на одном и том же предмете (теме, вопросе, проблеме и т.д.), то субъективно для участников взаимодействия время лекции (семинара) пролетит незаметно, и никто из них не устанет. Если при этом данный предмет вызывает интерес у студентов, преподаватель обязательно почувствует не только удовлетворение от взаимодействия со студентами, но и приток сил, энергии, активности.</i></p>	<p>удержания внимания студентов на содержании обучения. Внимание студентов рассеяно, им неинтересен предмет обсуждения, многие из них заняты своими мыслями. В итоге, время лекции (семинара) для участников взаимодействия «тянется медленно», в конце они чувствуют усталость и упадок сил (особенно – преподаватель)</p>	<p>минаре</p>
--	---	---------------

Раздел III ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

§ 3.1 Процесс обучения. Структура и содержание процесса обучения в вузе

Дидактика – это часть педагогики, изучающая теоретические и практические основы процесса обучения.

Обучением называется двусторонний процесс взаимодействия преподавателя и студента, в процессе которого одновременно происходит с одной стороны передача, а с другой – а усвоение знаний, умений и навыков в области конкретной научной дисциплины или практической деятельности. Таким образом, **обучение** включает в себя сразу два вида деятельности: преподавательскую и учебную. Если преподаватель учит, а студент не учится, то никакого процесса обучения не происходит. Здесь интересно заметить, что в русском языке глаголы «учить» и «учиться» имеют разный смысл. Именно поэтому обучение называют двусторонним процессом, со стороны преподавателя – передача знаний, умений и навыков, он *учит*, со стороны – студента – их формирование и прочное неформальное усвоение, он *учится*.

В дидактике исторически сложилось следующее представление о структуре процесса обучения:

ЦЕЛИ → ПРИНЦИПЫ → СОДЕРЖАНИЕ → МЕТОДЫ → СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Как видно из данной структуры, любое обучение начинается с постановки его целей. Под **целями** любой деятельности принято понимать чёткое представление о результатах, которые требуется получить в её итоге. Например, по отношению к вузовской лекции или семинару цели обучения могут формулироваться так: сформировать у студентов представление о таких-то явлениях (причинно-следственных связях, объектах и др.) в такой-то сфере..., закрепить понимание таких-то закономерностей (законов), научить студентов решать такие-то практические задачи, закрепить умение использовать такую-то технологию по решению такого-то класса проблем, развить ту или иную профессиональную компетенцию студентов и т.п.

В отечественной дидактике цели обучения на лекции и семинаре (как и на уроке в школе) принято дифференцировать на собственно *обучающие, развивающие и воспитательные*.

Здесь необходимо заметить, что дидактические цели обучения, которые формулируют преподаватели на разных учебных занятиях в любом вузе, зависят от более общих целей образовательного процесса в высшей школе, которые могут формулироваться различными субъектами управления образованием на уровне:

- Министерства образования и науки РФ,
- других профильных Министерств, представляющих интересы работодателей в различных сферах жизнедеятельности государства,
- Учебно-методических объединений вузов по различным направлениям и уровням подготовки студентов,
- региональных органов государственного управления, Комитетов по высшему образованию и т.д.

Среди этих целей особо выделяют нормативные цели, закреплённые в федеральных и региональных компонентах государственных образовательных стандартов. История высшей школы отдельных стран знает примеры, когда основными целями в образовании были идеологические цели, зависящие от доминирования в государстве той или иной идеологии. Нормативные государственные цели – это наиболее общие цели, определяющиеся в национальных концепциях развития образования, в документах Министерства образования и науки, в государственных стандартах образования.

Одновременно могут существовать и так называемые социальные или общественные цели и запросы. Это цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по подготовке бакалавров, специалистов и магистров в той или иной области деятельности. Например, к особым целям относятся цели-требования работодателей, которые учитываются профильными Министерствами через создание различных типов специализаций и профилей обучения в высшей школе.

Далее мы будем говорить исключительно о дидактических целях, которые делятся на обучающие, развивающие и воспитательные. Именно эти цели выполняют системообразующую функцию в процессе обучения на каждой лекции, семинаре, практических и иных занятиях со студентами. Эти цели разрабатываются при подготовке к учебному занятию по любой дисциплине каждым преподавателем (в соответствии с компетенциями ФГОС), и в зависимости от этих целей преподаватель и подбирает содержание и методы подачи учебного материала, а в соответствии с этим выбирает средства и формы обучения.

Поэтому надо понимать, что в формуле **ЦЕЛИ → ПРИНЦИПЫ → СОДЕРЖАНИЕ → МЕТОДЫ → СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ** есть одна существенная неточность. **Принципы** обучения не могут вытекать из его целей, ведь учебные цели на разных лекциях, семинарах по различным дисциплинам отличаются друг от друга, а принципы потому и называются общедидактическими, что выражают общие требования к любому учебному занятию по любой дисциплине любого преподавателя, независимо от профиля вуза.

§ 3.2 Основные принципы обучения в высшей школе

Дидактические принципы обучения («principium» – начало, основа) это те основные правила и требования к процессу обучения, которые выражают учёт объективных закономерностей, регулирующих познавательные процессы в человеческом сознании и, в целом, учебно-познавательную деятельность человека.

Законы и закономерности деятельности человеческого сознания

при понимании, усвоении, запоминании новых знаний нельзя придумать или отменить, их можно только учитывать или не учитывать в процессе передачи знаний студентам. Например, если преподаватель не учитывает *принцип наглядности* обучения, это означает, что подавляющая часть студентов из сидящих в аудитории не репрезентирует материал лекции даже на 50%, т.к. попросту не использует все возможности своего мозга. Наглядность при подаче новой информации автоматически «включает» у слушателей репрезентативные системы правого полушария мозга, и усвоение учебного материала студентами проходит гораздо более эффективно, если преподаватель использует наглядные (визуальные) средства при объяснении темы лекции или во время анализа той или иной научной проблемы на семинаре.

Поэтому дидактические принципы обучения следует соблюдать каждому преподавателю на всех учебных занятиях, независимо от преподаваемой дисциплины и уровня подготовки студентов. Перечислим эти принципы.

Принцип доступности и посильной трудности. Этот принцип относится к самым очевидным требованиям реализации учебного процесса. Он предполагает учёт реальных учебных возможностей и способностей студентов к пониманию нового материала лекции. Учебный материал по любой научной дисциплине всегда обладает определённой объективной сложностью той или иной степени, что вызывает у студентов вполне объяснимые трудности для его понимания. С каким-то уровнем трудности студенты могут и должны справиться сами. Через их преодоление и идёт развитие, в этом диалектика образовательного процесса. Но если объективно сложность содержания лекции превышает возможности студентов к пониманию, то обучения не происходит. Представим, что преподаватель пришёл на лекцию к русскоязычным студентам и стал читать её по-китайски. Очевидно, что такая лекция будет абсолютно недоступна для понимания студентами. Но, то же самое произойдёт, если, например, преподаватель высшей математики начнёт объяснять первокурсникам на самых первых лекциях по предмету, как решать системы дифференциальных уравнений в частных производных. С тем же успехом, он мог бы говорить и по-китайски... Таким образом, принцип доступности

сти обучения носит объективный характер обязательного требования к учебному процессу, и преподаватель должен его не просто учитывать, а строго соблюдать.

В современной дидактике высшей школы некоторые авторы расширяют этот принцип до следующей формулировки: **научность и доступность, посильная трудность**. Здесь подчёркивается, что, обеспечивая доступность лекции через **упрощение** учебного материала, преподаватель не должен профанировать собственно *научные* знания. Это значит, преподаватель должен уметь говорить понятно о сложном, но не упрощать научную информацию до её искажения и профанации.

Принцип наглядности. Это требование предполагает обязательное применение в процессе обучения визуальных методов, а также использование наглядных дидактических средств и источников информации. Если преподаватель не выполняет данное требование, можно сказать, что он «плывёт против течения», т.к. все его старания и усилия объяснить что-то студентам абсолютно неэффективны, т.к. из четырёх возможных репрезентативных систем своего мозга, они используют только одну – аудиальную. Наглядность обучения использовали ещё в Древней Греции, а первым, кто сформулировал данный принцип, был Ян Амос Коменский, которого принято считать основоположником дидактики.

В современной дидактике высшей школы сущность данного принципа значительно расширена, его формулируют как **наглядность и развитие теоретического мышления**, подчёркивая необходимость сочетания у студентов (в процессе осмысления лекционного материала) логики, абстрактного мышления и визуализации.

Принцип научности. Этот принцип требует от преподавателя учитывать, что преподаваемая им дисциплина является частью той или иной науки. Поэтому в содержании учебного материала должны быть представлены именно *научные* факты, классификации, законы, теории, гипотезы и т.д., а не чьи-то фантазии и убеждения на данную тему.

Принцип активности обучения. (Другая формулировка: **сознательность и творческая активность студентов при руководящей**

роли преподавателя). Если студент не активен, обучение не эффективно. Именно студент является субъектом учебно-познавательной деятельности, поэтому, как бы хорошо преподаватель не учил, если студент сам не будет *активно учиться*, результатов не будет. Необходимость активности студента – объективное условие продуктивного обучения. У активных студентов гораздо выше сосредоточенность, работоспособность и, в целом, результативность обучения. Активность студента, как было подробно рассмотрено в предыдущих главах данного пособия, зависит от его мотивации, а также от его отношения к предмету и преподавателю. Преподаватели вуза различаются по своим умениям взаимодействовать со студентами как субъектами образовательной среды вуза и соответственно – по умению мотивировать студентов активно заниматься их предметом. Как правило, чем выше профессиональное мастерство преподавателя в организации продуктивного педагогического взаимодействия, тем более мотивированы и активны его студенты, а значит – выше качество и результативность обучения.

Поэтому начинающий преподаватель, готовясь к занятиям со студентами, должен не только продумать содержание и логику изложения нового учебного материала или решения практических задач, он ещё должен заранее определить, какими приёмами и средствами будет стимулировать познавательную и мотивировать личностную активность студентов на всех этапах лекции или семинара.

Принцип системности и систематичности обучения. Данное требование означает, что знания по научной дисциплине следует формировать не хаотично, а в определённой последовательности и системе. Объяснение каждой темы, а также переход от темы к теме должны осуществляться в определённой последовательности с учётом логики раскрытия содержания учебной дисциплины, например: от простого – к сложному, от обобщения каких-либо знаний – к их абстрагированию и т.п. При этом желательно «включать» у студентов как индуктивный (от частного – к общему), так и дедуктивный (от общего – к частному) способ мышления.

Принцип дифференциации обучения и учёта индивидуальных особенностей студентов. Данный принцип предполагает как диффе-

ренциацию студентов по типовым особенностям интеллектуальной и учебной деятельности, так и обязательный учёт свойств и особенностей их личностей.

Студенты, по особенностям своего восприятия, мышления и памяти, делятся на разные интеллектуальные типы, что по разному характеризует их реальные учебные возможности на занятиях по разным учебным дисциплинам. Одним студентам легче даются гуманитарные предметы, другим – математические, и т.д. Кроме того, разные студенты могут испытывать различные специфические трудности даже на одном предмете, в зависимости от типа учебного материала лекции (эмпирический он или теоретический, конкретный или абстрактный, представлен в виде фактов, закономерностей, законов, гипотез или теорий и т.д.). И при подготовке к лекции продуктивный преподаватель должен эти трудности не просто учитывать, а предусмотреть некие дополнительные разъяснения и средства для их оптимального преодоления студентами (наглядные ассоциации, практические примеры, обобщающие схемы, таблицы, рисунки, интересные проблемные вопросы и т.д.).

Кроме того, каждый студент – это личность с индивидуальными особенностями характера, со своими способностями, интересами и т.д., и продуктивный преподаватель при всех личных и учебных контактах со студентами должен стараться это учитывать. Заметим здесь, что если преподаватель будет обращаться к студенту не по фамилии, а по имени, эффект педагогического влияния будет значительно выше.

Связь теоретических знаний с жизнью и практической деятельностью. Даже самый сложный теоретический материал при изучении любой учебной дисциплины станет понятнее и доступнее для подавляющего большинства студентов, если в процессе его подачи преподаватель свяжет его с простыми и ясными примерами из жизни, быта, природы, практики и т.п. Дело в том, что если новая информация связывается с уже имеющимся опытом человека, её восприятие и осмысление пройдут намного легче, поскольку воспоминание опыта автоматически включает кинестетическую репрезентативную систему правого полушария мозга. И независимо от того, является эта система

репрезентации для памяти студента основной или дополнительной, эффективность восприятия учебного материала, а значит – и качество обучения значительно повысится.

Положительный эмоциональный фон обучения. Положительные эмоции, как было показано в предыдущих главах, повышают продуктивность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Ещё Платон утверждал, что познание нового – это высшая радость для человека. Если бы обучение всегда приносило только радость и положительные эмоции, то и ученики школ, и студенты вузов во время и после уроков, лекций, семинаров чувствовали бы не усталость, а повышение жизненного тонуса, усиление активности и желания заниматься любимым предметом. Собственно, для молодых людей, *любимым* часто является именно тот предмет, заниматься которым интересно и эмоционально приятно. Поэтому молодому преподавателю желательно заранее продумать, как он будет строить взаимоотношения со студентами во время учебных занятий, чтобы реализовывать данный принцип.

Современные принципы обучения включают в себя требования к процессу обучения в высшей школе, которые появились в 90-е годы, когда в мире начались процессы глобализации, затронувшие и сферу высшего образования. Это следующие принципы: **гуманизации** (обучение – для человека, а не человек для обучения); **гуманитаризации** (в последние десятилетия соотношение дисциплин в школах и вузах изменяется в сторону увеличения гуманитарных предметов); **компьютеризации** (компьютер становится важнейшим и необходимым средством обучения).

§ 3.3 Содержание, методы, формы и средства обучения

Компетентностный подход в современной дидактике. В последние годы появилось требование необходимости **компетентного подхода** к обучению. Это требование сменило принцип **фундаментальности** знаний, который был одним из основных принципов отечественной высшей школы времён Советского Союза. Заметим, что советское образование долгие десятилетия считалось лучшим в мире именно по той причине, что давало фундаментальные и прочные

знания каждому специалисту. Сейчас образование призвано дать прикладные знания (часто ещё и поделённые на отдельные, не связанные между собой модули) и компетенции, овладев которыми, выпускник должен будет сам находить, усваивать и применять на практике необходимые ему знания в любой интересующей его области. В связи с этой заменой, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего образования в Российской Федерации в настоящее время для каждого уровня и направления подготовки перечислены компетенции, которые следует сформировать у выпускников (бакалавров или магистров) соответствующего профиля.

Поэтому в формуле **ЦЕЛИ → ПРИНЦИПЫ → СОДЕРЖАНИЕ → МЕТОДЫ → СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ** под содержанием обучения понимают не только **знания, умения и навыки**, но и **компетенции**, которыми должны овладеть студенты в результате обучения той или иной дисциплине. К **знаниям**, которые передаются от преподавателя студентам, принято относить факты, понятия, законы, закономерности, классификации, теории, гипотезы, существующие в соответствующей научной дисциплине. Под **умением** в дидактике понимают овладение возможностью применить то или иное знание в жизни или при решении практической задачи. Известная укороченная поговорка «Знание – сила» в этом смысле не точна, её полная формулировка «Знание – это сила, если умеешь его применить на практике», т.е. знания без умения их применения формальны. Формальные знания никому не нужны. Навыки – это простые или сложные умения, доведённые до автоматизма.

Методы обучения. В зависимости от целей и содержания учебного занятия со студентами, преподаватель должен с учётом дидактических принципов продумать и выбрать наиболее оптимальные методы обучения (*methodos* в переводе с греческого – *путь, способ*).

Существует много классификаций методов обучения. Методы можно классифицировать по самым разным критериям. Одной из наиболее известных и удобных для преподавателя классификаций является деление методов обучения по степени самостоятельности обучаемых. Эта классификация была предложена отечественными дидактами И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным более пятидесяти лет назад, и

с тех пор успешно применяется как в теоретических исследованиях, так и в практике обучения в средней и высшей школах. К данной группе методов относятся следующие:

- 1) объяснительно-иллюстративный метод;
- 2) репродуктивный метод;
- 3) метод проблемного изложения;
- 4) частично-поисковый или эвристический метод;
- 5) исследовательский метод.

В группе из этих пяти методов каждый следующий предполагает заметный качественный скачок по увеличению степени самостоятельности и познавательной активности студентов. Рассмотрим это подробнее и дадим краткую характеристику каждому методу.

1. Наименьшей самостоятельностью студенты обладают в случае применения первого **объяснительно-иллюстративного метода** изложения нового учебного материала. Именно данный метод чаще всего применяется на вузовских лекциях: преподаватель рассказывает, объясняет, разъясняет, показывает, пишет (чертит) на доске, иллюстрирует информацию в рамках новой для студентов темы с помощью графиков, схем, рисунков, презентаций и др. При этом предполагается, что студенты внимательно слушают и тщательно конспектируют материал лекции.

Этот метод активно применяется и будет применяться в высшей школе, поскольку формат лекции позволяет за сравнительно небольшой промежуток времени объяснить студентам довольно большой объём нового учебного материала по дисциплине. Но преподаватель должен понимать, что как бы хорошо он сам не владел предметом, если он не будет активно использовать описанные в предыдущей главе приёмы продуктивного педагогического взаимодействия, то результат его преподавательской деятельности может быть любым, т.к. студенты могут просто «тихо сидеть» и не слушать.

2. Репродуктивный метод предполагает необходимость действий студентов, повторяющих (*«ре» – повтор*) предыдущие действия преподавателя, связанные с усвоением каких-либо конкретных знаний или умений. Например, преподаватель объяснил, как решать определённый тип задач или анализировать конкретный ряд проблем, и сту-

денты по данному им алгоритму повторяют процесс решения похожих задач и анализа типовых проблем.

3. Метод проблемного изложения. Один из самых эффективных способов донести до аудитории новую информацию состоит в том, чтобы сначала создать неразрешимое противоречие в той ментальной (мировоззренческой, социальной, экономической, математической, физической и др.) картине мира, которая уже сформирована и является привычной и понятной для сознания студентов. А затем в общей беседе, которую преподаватель ведёт с помощью наводящих или провокационных и тоже очень интересных вопросов, студенты пытаются сами разрешить данное противоречие и разобраться в проблеме. Проблемой в теории проблемного обучения называется противоречие между теми знаниями, которые студент точно знает из своего прошлого опыта, и новым учебным материалом.

Данный метод, если преподаватель его освоит, позволит стимулировать познавательную активность и интерес студентов без каких-либо дополнительных приёмов. Дело в том, что любой человек с раннего детства психологически нуждается в ясной и понятной «картине мира», в котором он живет. Новые знания постепенно расширяют и дополняют эту картину, но внутренне она не должна быть противоречивой, человек буквально не может успокоиться, пока не создаст себе ясную и понятную картину своих представлений об окружающем мире. Поэтому противоречие, которое её разрушает, требует немедленного объяснения, с последующим изменением или расширением своих знаний о данном классе явлений, объектов и т.д.

4. Частично-поисковый или эвристический метод. Перед учащимися ставится познавательная задача, которую им нужно решить через творческий поиск, в том числе используя при необходимости указания и подсказки преподавателя. Уровень познавательной задачи должен быть таким, чтобы студенты смогли сделать «открытие» о способах решения задач данного класса. Этот метод учит студентов познавательному творчеству в соответствующей учебной дисциплине области науки.

5. Исследовательский метод. Студент проводит самостоятельное исследование по интересующей его теме. При необходимости кон-

культивируется у преподавателя – научного руководителя.

Формы и средства обучения

Понятие «формы» в дидактике может использоваться в двух разных значениях: *формы организации* учебного процесса и собственно формы обучения. Формами организации учебного процесса в вузе являются лекция, семинар, консультация, учебная (производственная и др. практика), консультация, экзамен. Формы обучения относятся к структурированию и оформлению процесса передачи знаний и умений на учебном занятии. Например, формами обучения на семинаре могут быть «тематическая конференция», «мозговой штурм», «круглый стол» и мн. др. Формы обучения делятся на индивидуальные, групповые и коллективные.

К средствам обучения относятся все используемые в обучении ресурсы: учебники, пособия, методички, компьютеры, инновационные и обычные доски, наглядные пособия и др.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронатий В.В. Диалектика педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы. СПб.: Наука, 2006. 187 с.
2. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учеб. пособие. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2017. – 320 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=753361>
3. Околелов О.П. Педагогика высшей школы. М.: ИНФРА-М, 2017. 176 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=546123>
4. Афонин И.Д. [и др.]. Психология и педагогика высшей школы: учебник. М.: Русайнс, 2016. 244 с. URL: <https://www.book.ru/book/920123>
5. Мандель Б.Р. Педагогика современной высшей школы: история, проблематика, принципы. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2016. 471 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=795807>
6. Околелов О.П. Инновационная педагогика: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 167 с. (Высшее образование: Магистратура). URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=773730>
7. Мандель Б.Р. Практическая психология воспитательной деятельности. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2016. 205 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=545520>
8. Мандель Б.Р. Технологии педагогического мастерства. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 211 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=525397>

ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

1. Типовые задания текущего контроля

Пример 1. Сформулируйте проблемы и раскройте особенности (плюсы и минусы) развития современной российской высшей школы, связанные с глобализацией мирового образовательного пространства и возможностью получения дистанционного образования.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

Предложите способы решения перечисленных вами проблем на уровне организации образовательного процесса в современном российском вузе.

1) _____

2) _____

3) _____

Пример 2. Выявите и опишите особенности продуктивного и непродуктивного учебного взаимодействия преподавателей и студентов вуза на лекции, семинаре, консультации.

Пример 3 . Заполните пустые ячейки таблицы.

№	Описание приема взаимодействия, безусловно <u>повышающего</u> качество обучения студентов	Описание приема взаимодействия, безусловно <u>снижающего</u> качество обучения студентов	Вид учебного занятия в вузе и способ контакта преподавателя и студентов, предмет взаимодействия
1.			Лекция или семинар. Первая встреча со студентами
2.			Семинар. Преподаватель излагает студентам свои требования или замечания
3.			Как преподаватель осуществляет кон-

			троль за выполнением своих требований в процессе обучения дисциплине на лекции, на семинаре, на экзамене
4.		Преподавателю неинтересен материал собственной лекции, он «входит» в привычную «роль» автоматически, читает (иногда диктует) «по бумажке». Реакций, реплик, вопросов студентов он либо не замечает, либо отвечает на них «согласно роли» по выработанным прошлым опытом стереотипам.	Лекционное взаимодействие (ролевое или сущностное, особенности объяснения учебного материала.)
5.		Лекция преподавателя: 1) непонятна студентам, поскольку ее содержание по уровню сложности превышает меру их реальных учебных возможностей по усвоению темы с заданной степенью трудности; 2) слишком проста для студентов, поскольку усвоение ее содержания не требует от студентов с данными учебными возможностями никаких особых усилий	Лекционное взаимодействие Уровень доступности лекции
6.		Лектор пересказывает параграфы известного студентам учебника	Лекционное взаимодействие Содержание лекции
7.	При общении на семинаре преподавателю <i>действительно интересно</i> мнение каждого отвечающего студента по обсуждаемой теме и вопросы, которые задают отдельные студенты		Взаимодействие на семинаре

8.	<p>Преподаватель при любой возможности выказывает (в том числе с помощью косвенных методов поощрения) уверенность в способностях студента учиться еще лучше. Каждый студент учебной группы убежден, что в глазах данного преподавателя он – один из наиболее способных, и старается соответствовать этому мнению.</p>		<p>Взаимодействие на семинаре, на консультации Отношение к студентам</p>
----	---	--	--

2. Пример исследовательского задания

Пример 1. Предложите свои критерии оценки продуктивности взаимодействия преподавателя и студентов:

- на лекции,
- на семинаре.

Раскройте и опишите показатели данных критериев для

- продуктивной и непродуктивной лекции,
- интересного и скучного семинара.

Выполните это задание два раза: сначала – с точки зрения студентов, а затем – с точки зрения преподавателей. Сравните и проанализируйте полученные результаты и сформулируйте выводы проведённого Вами психолого-педагогического исследования.

Пример 2. Опишите конкретные проявления характеристик вузовской лекции по предложенным ниже показателям её продуктивности. (Заполните таблицу).

Таблица. Характеристики продуктивности вузовской лекции

№	Показатель	Неудачная, неэффективная лекция (непродуктивное взаимодействие преподавателя со студентами)	Обычная лекция (типичное взаимодействие)	Идеальная лекция (максимально продуктивное взаимодействие)
1	Цели	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя ... Для студентов....	Для преподавателя ... Для студентов....

	Активность	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....
	Характер взаимоотношений	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....
	Характер распределения ответственности за результаты лекции	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя ... Для студентов....
	Рефлексия	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....	Для преподавателя Для студентов....

3. Примеры практических заданий

Пример 1. Все обучающиеся по очереди играют роль «преподавателя» для своих однокурсников, каждому на семинаре предоставляется 20-30 минут, в течение которых следует продемонстрировать фрагмент лекции или семинара по выбранной им дисциплине.

Пример 2. Каждый обучающийся в качестве «допуска к экзамену» разрабатывает рабочую программу какой-либо конкретной учебной дисциплины, связанной с направлением его магистерской подготовки. Обучающиеся, которые разработали не только программу учебной дисциплины, а целостный учебно-методический комплекс, поощряются дополнительными баллами при ранжировании их по рейтингу.

4. Примеры тестовых заданий

1. Основными функциями обучения в ВШ являются...

- а) обучающая, формирующая, контрольная;
- б) образовательная, развивающая, воспитывающая;
- в) развивающая, формирующая, обучающая;
- г) коммуникативная, трудовая, информационная.

2. Сущность принципа систематичности и последовательности обучения заключается в том, что...

- а) изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни;
- б) преподавание и усвоение знаний происходит в определенном порядке, который определяет логическое построение как содержания, так и процесса обучения;

- в) содержание изучаемого материала и методы его изучения должны соответствовать уровню развития обучающихся;
- г) процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

3. Сущность принципа доступности обучения заключается в том, что...

- а) изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни;
- б) преподавание и усвоение знаний происходит в определенном порядке, который определяет логическое построение как содержания, так и процесса обучения;
- в) содержание изучаемого материала и методы его изучения должны соответствовать уровню развития обучающихся;
- г) процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

4. Сущность принципа связи теории и практики в процессе обучения заключается в том, что...

- а) изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни;
- б) преподавание и усвоение знаний происходит в определенном порядке, который определяет логическое построение как содержания, так и процесса обучения;
- в) содержание изучаемого материала и методы его изучения должны соответствовать уровню развития обучающихся;
- г) процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

5. Какие цели реализует преподаватель на семинаре:

- а) образовательные и воспитательные;
- б) обучающие и развивающие;
- в) обучающие, развивающие и воспитательные.

6. Проблемное изложение учебного материала относится к...

- а) содержанию обучения;
- б) методам обучения;
- в) принципам обучения.

7. Установите соответствие между понятиями и их характеристиками Процесс усвоения социального опыта, норм поведения в высшей школе, включение личности в систему ролей, прав и обязанностей

1. Самореализация студента

Это осознанная, целеустремленная деятельность студента, направленная на развитие положительных качеств и преодоление отрицательных личностных качеств

2. Самовоспитание студента

3. Самообразование

4. Социализация

Это активная целенаправленная познавательная деятельность студента, связанная с риском и усвоением знаний в интересующей его области

Процесс успешной реализации студентом своих способностей и учебных возможностей во время обучения

8. Какой из этих тезисов верен:

- а) Содержание и методы обучения обусловлены его целями;
- б) Цели обучения зависят от его содержания.

9. Наглядность, доступность и посильная трудность обучения относятся к...

- а) методам обучения;
- б) принципам обучения;
- в) содержанию обучения.

10. В теории проблемного обучения проблемой называется:

- а) вопрос преподавателя;
- б) противоречие между фактами, известными студентам из своего опыта, и материалом урока;
- в) трудности студентов при усвоении нового материала.

11. Приобретение умения в процессе обучения определяет...

- а) совокупность усвоенных человеком способов деятельности;
- б) запас усвоенных человеком понятий;
- в) способность к усвоению знаний;
- г) достигнутую в процессе обучения возможность человека применять знания в условиях практической деятельности.

12. Наглядность, научность, систематичность и доступность относятся к дидактическим...

- а) методам;
- б) формам;
- в) средствам;
- г) принципам.

13. В течение какого периода может формироваться личность?

- а) в детстве;
- б) в юности;
- в) в старости;
- г) в течение всей жизни...

14. Система государственных и общественных институтов, обеспечивающих процесс образования личности в течение всей жизни, называется...

- а) системой образования;
- б) непрерывным образованием;
- в) образованием;
- г) образованностью.

15. Стиль педагогического общения, при котором педагог единолично определяет цели взаимодействия и субъективно оценивает результаты деятельности ученика, называется...

- а) либеральным;
- б) демократическим;
- в) авторитарным;
- г) попустительским.

16. Совокупность устойчивых индивидуальных особенностей человека, проявляющихся в его поведении и способах эмоционального реагирования, – это...

- характер
- способности
- качество
- темперамент

17. Сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности – это...

- способности
- воля
- чувство
- характер

18. Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность студента, составляет содержание _____ личности.

- а) направленности;
- б) состояний;
- в) потребностей;
- г) темперамента.

- 19. Установите соответствие между понятиями и их характеристиками**
- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | способы обучения |
| <input type="checkbox"/> | ресурсы обучения |
| <input type="checkbox"/> | правила, основанные на закономерностях обучения |
| <input type="checkbox"/> | особенности обучения |
1. Методы обучения.
 2. Стили обучения.
 3. Принципы обучения.
 4. Средства обучения.

20. Какой из этих методов обучения, на Ваш взгляд, привлекает непроизвольное внимание студентов в наибольшей степени?

- а) объяснительно-иллюстративный метод;
- б) проблемно-поисковый метод;
- в) репродуктивный метод.

- 21. Установите соответствие между понятиями**
- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Знания, умения, навыки |
| <input type="checkbox"/> | Обязательные правила обучения, основанные на объективных законах и закономерностях |
| <input type="checkbox"/> | Лекция, семинар, практика, «круглый стол» |
| <input type="checkbox"/> | Способы обучения |
1. Методы обучения.
 2. Принципы обучения.
 3. Содержание обучения.
 4. Формы организации обучения.

22. Содержание образования как общественного явления определяется...

- а) уровнем развития педагогической науки и педагогической деятельности;
- б) социально-экономическим и политическим строем данного общества, уровнем его материально-технического и культурного развития;
- в) совокупностью знаний, умений и навыков, составляющих государственные стандарты образования;
- г) уровнем развития общественных наук.

23. Содержание образования как педагогического процесса в вузе определяется...

- а) совокупностью знаний, умений и навыков, составляющие государственные стандарты образования;
- б) уровнем развития педагогической науки и педагогической деятельности;

- в) социально-экономическим и политическим строем данного общества, уровнем его материально-технического и культурного развития;
- г) уровнем развития общественных наук.

24. К словесным методам обучения относятся...

- а) беседа, иллюстрация, демонстрация, упражнение;
- б) дискуссия, иллюстрация, конспектирование, демонстрация;
- в) упражнение, объяснение, рассказ, лекция;
- г) беседа, рассказ, лекция, объяснение.

25. Целью системы образования РФ является...

- а) создание образовательных учреждений;
- б) определение государственных образовательных стандартов;
- в) формирование образовательной политики;
- г) обеспечение права человека на образование.

26. Процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление к требованиям и нормам социума...

- а) воспитание;
- б) образование;
- в) реабилитация;
- г) социализация.

27. Движущими силами процесса обучения в ВШ являются...

- а) противоречия, возникающие в ходе обучения;
- б) активность студентов;
- в) организация деятельности и поведения;
- г) профессионализм преподавателя.

Валентина Васильевна Андронатий,
кандидат педагогических наук, доцент

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УЧЕБНИК ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

Публикуется в авторской редакции
Технический редактор И. Бельковская
Компьютерная верстка И. Иванова

Подписано в печать 24.11.2020 г.

Формат 60x84¹/₁₆

Усл.печ.л. 2,9

Тираж 550 экз.

Заказ 1358

Издательство Государственного института экономики, финансов, права и технологий
188300 Ленинградская обл., г. Гатчина, ул. Роцинская, д. 5

Цена свободная