



Педагогика и психология высшей школы
В.В. Андронатий

gief.ru

ISBN 978-5-94895-191-1



9 785948 951911



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.В. Андронатий

Учебное пособие
для аспирантов

Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

В.В. Андронатий

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ АСПИРАНТОВ



Гатчина
2023

УДК 37.015:378
ББК (74+88):74.58
А 66

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом
Государственного института экономики, финансов,
права и технологий

Автор:

В.В. Андронатий, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты:

Л.В. Резинкина, директор Регионального научно-методического центра профессионального образования Ленинградской области, доктор педагогических наук;

Т.А. Попкова, зав. кафедрой психологических и гуманитарных наук, Тверской институт Московского гуманитарно-экономического университета, кандидат психологических наук, доцент

Андронатий В.В.

А 66 Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие для аспирантов. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2023. – 85 с.

ISBN 978-5-94895-191-1

В пособии раскрываются структура и содержание продуктивного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов современного российского вуза, даются фундаментальные основы дидактики высшей школы. Представлены разработанные автором модели продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательной среде современного вуза.

Учебное пособие предназначено для аспирантов, изучающих дисциплину «Педагогика и психология высшей школы», также работа может быть полезна для преподавателей вуза, не имеющих специального педагогического образования.

УДК 37.015:378
ББК (74+88):74.58

ISBN 978-5-94895-191-1

© В.В. Андронатий, 2023
© ГИЭФПТ, 2023

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	18
§ 2.1 Проблема продуктивности взаимодействия преподавателей и студентов	18
§ 2.2 Структура, уровни и виды педагогического взаимодействия преподавателей и студентов	20
§ 2.3 Основные признаки продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов	28
§ 2.4. Основы моделирования стратегий взаимодействия преподавателей и студентов	29
§ 2.5 Приёмы продуктивного педагогического взаимодействия .	43
§ 2.6 Моделирование технологий продуктивного педагогического взаимодействия в высшей школе	45
Раздел III. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ...	60
§ 3.1 Процесс обучения. Структура и содержание процесса обучения в вузе	60
§ 3.2 Основные принципы обучения в высшей школе	62
§ 3.3 Содержание, методы, формы и средства обучения	68
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	73
ЗАДАНИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ	75
1. Типовые задания текущего контроля	75
2. Пример исследовательского задания	77
3. Примеры практических заданий	78
4. Примеры тестовых заданий	79

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время социокультурная ситуация в России такова, что трансформация высшей школы обоснованно связывается с поступательным развитием нашего общества в условиях новых беспрецедентных глобальных вызовов современности.

Проблемы отечественной системы высшего образования могут быть отнесены к актуальным вопросам современного общества, важность которых трудно переоценить. 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.

В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, преподаватели многих вузов иного профиля (технических, экономических, юридических и мн.др.) 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 недопустимо.

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, взаимоотношения 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 не какая-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. Басовой, 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 противоположных 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 нацио-

нальным 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...». 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 бу-

дет 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 экзаменационные 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 внут-

ренне, 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 отнеслись 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 семинара 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 постановить 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 Проблема продуктивности взаимодействия преподавателей и студентов

Обращение к проблеме продуктивности взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе современной высшей школы вполне закономерно.

Преподаватель является центральной фигурой в вузе, ему принадлежит важнейшая стратегическая роль не только в формировании знаний и компетенций по учебной дисциплине, но и в развитии личности студента в процессе его профессиональной подготовки и социализации. В связи с этим умение продуктивно взаимодействовать со студентами становится важнейшим фактором и условием такого развития. Передовая практика в отечественных и зарубежных вузах переводит образовательный процесс на уровень человеческих взаимодействий и взаимоотношений преподавателей и студентов, т.е. превращает обучение во взаимодействие как в эффективный процесс личностного роста.

Образовательную реальность вуза мы будем рассматривать как пространство взаимодействия. При этом любая учебная ситуация на лекции, семинаре, консультации, зачёте и т.д. может описываться как ситуация локального взаимодействия субъектов вузовской среды.

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 раз-

личные способы взаимодействия со студентами на лекциях, семинарах, консультациях, экзаменах.

Взаимодействие преподавателей и студентов в условиях образовательного процесса (на лекции, семинаре, консультации, зачете) может быть как продуктивным, так и непродуктивным. **Продуктивное взаимодействие** является плодотворным, т.е. таким, в результате которого происходят конкретные позитивные изменения субъектов, их отношения к учебному предмету и друг другу. Другими словами, продуктивное взаимодействие характеризуется позитивными изменениями в системе взаимосвязей преподавателя и студентов, в повышении качества и результативности их деятельности, их отношений, а значит и качества образовательного процесса в целом. **Непродуктивное взаимодействие** – способ контакта со студентами, который блокирует реализацию и развитие их личностных потенциалов и учебных способностей.

Качественные изменения личностей студентов как субъектов вузовской среды в результате их продуктивного взаимодействия с преподавателем происходят на нескольких уровнях:

- на эмоциональном: появление устойчиво позитивного эмоционального отношения, как к содержанию учебного предмета и, в целом, к процессу обучения, так и к самому преподавателю;

- на интеллектуальном: формирование и усвоение новых теоретических и практических знаний (общих, профессиональных, специальных) и способов деятельности;

- на личностном: формирование и развитие новых интересов: познавательных, предметных, научных, социальных, профессиональных;

- на поведенческом.

§ 2.2 Структура, этапы и виды педагогического взаимодействия преподавателей и студентов

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 системообразующие 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, обозначенных 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 могут 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 **влия-**

ние, 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 честолюбивее 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 заметным (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». 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*.

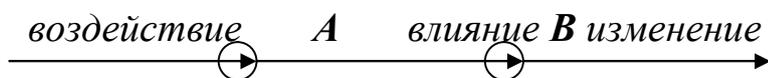


Рис. 1. Акт педагогического взаимодействия

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 об-

ратной 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).

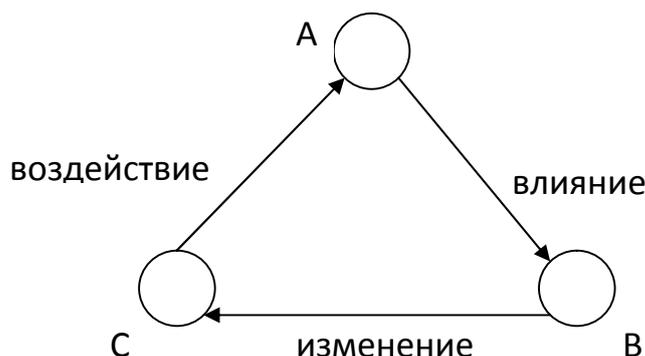


Рис. 2. Цикл педагогического взаимодействия

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 ус-

лышанной 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.

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).

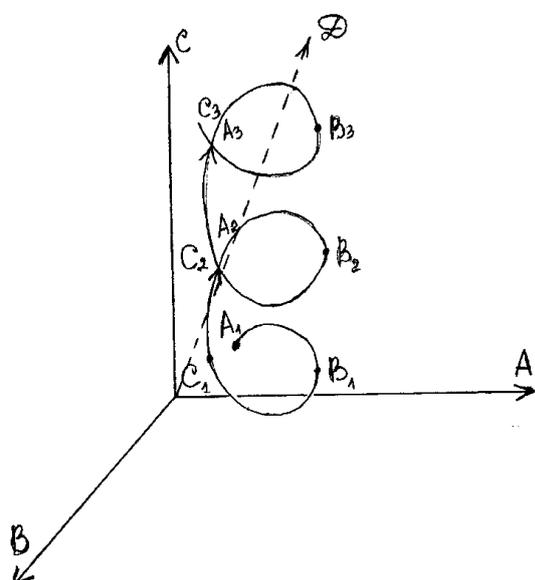


Рис. 3. Модель развивающегося взаимодействия. Система «координат»: А – воздействие, В – влияние, С – изменение, Д – уровень взаимоотношений субъектов взаимодействия

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**.

§ 2.3 Основные признаки продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов

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 разви-

вающего) 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 «трагил 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.

§ 2.4 Основы моделирования стратегий взаимодействия преподавателей и студентов

Основанием для моделирования продуктивного педагогического взаимодействия в образовательном процессе современного вуза служит целый комплекс объективных предпосылок.

Прежде всего, это настоятельная потребность общества в продуктивной системе высшего образования, способной, с одной

стороны, удовлетворять потребности молодого поколения (студентов) в реализации и развитии своего учебного и творческого потенциала, в социализации и профессионализации личности, а с другой, обеспечивать государство не только высококвалифицированными специалистами, но и достойными гражданами своего Отечества, способными сочетать личные интересы с общественными. В современных условиях проблема противоречий между личными и общественными интересами осложнилась, особенно для молодого поколения. Ликвидировать это противоречие по отношению к студентам – значит согласовать субъективные смыслы их учебной деятельности и ее объективное значение для социума. Учет данной «идеологической» основы преподавателем при моделировании взаимоотношений со студентами, по нашему убеждению, имеет безусловную значимость, т.к. придает определенную ценностную направленность любым формам педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза, безотносительно к его учебному (предметному) содержанию.

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.

В соответствии с данной концепцией все ситуации обучения в вузе (на лекции, семинаре, консультации и т.д.) мы считаем ситуациями взаимодействия преподавателей и студентов, в которых проявляется и закрепляется (по Выготскому – «символически ин-

терпретируется») совокупность социокультурных отношений современного общества. Соответственно для классификации по типам и видам способов взаимодействия преподавателей и студентов следует прежде всего выявить стратегии их поведения в ситуациях учебного взаимодействия на лекции, семинаре, консультации, а значит, в конечном счете, выявить возможные типы интерпретации ими этих ситуаций, своей роли и своего участия в них.

Для решения данной задачи, с учетом ведущей роли преподавателя в большинстве ситуаций учебного взаимодействия, требуется учитывать еще некоторые достижения психологических и социально-психологических теорий: прежде всего это современные модели мотивационных и психологических воздействий, манипуляций, основные положения теории малых групп, социального управления, лидерства. А для выявления принципов моделирования стратегий поведения и деятельности преподавателей в рамках различных типов педагогического взаимодействия нам не обойтись без отдельных аксиом и разработок теории нейролингвистического программирования (НЛП).

По мнению А.П. Тряпицыной (1994) и Н.Ф. Радионовой (1989), основными характеристиками профессиональной педагогической деятельности являются неопределенность, непредсказуемость, импровизационность и невозпроизводимость. Тем более это верно для ситуации учебного взаимодействия, в котором акцентируются субъект-субъектные отношения и информационный обмен на семантическом уровне, на котором (как было доказано в § 1.1 данной работы) точные предсказания результатов принципиально невозможны.

Именно поэтому нам не обойтись без применения убедительно обоснованной в НЛП типологии модальностей и репрезентативных систем и вытекающей из нее объективно существующей типологии стратегий выбора, которые несомненно влияют на выбор стратегии поведения и деятельности преподавателей в орга-

низации разных типов продуктивного взаимодействия. Тогда мы сможем с большей точностью очертить границы и выявить основные компоненты указанных стратегий поведения и деятельности преподавателей, а свойства неопределенности, непредсказуемости, импровизационности и невоспроизводимости останутся «внутри» них как неотъемлемая часть *содержания* любой ситуации учебного взаимодействия.

Здесь необходимо сделать весьма существенное, на наш взгляд, замечание. Вопрос об использовании в педагогике методик и техник практической психологии в последние годы почти не ставился, особенно на уровне этического обоснования. Между тем, эта проблема существует. Многие достижения фундаментальной психологической науки двух прошедших десятилетий (в частности по психологии интеллекта, НЛП и др.) уже «прошли путь» от разработки теоретических положений до «выхода» на практику в виде действенных и результативных технологий. Последние сегодня являются объективными средствами (инструментами) обучения и манипулирования с широким диапазоном возможностей: от самых общих стратегий мотивации до конкретных техник управления усвоением информации (М. Гриндер, 1992). Становление и развитие в нашей стране таких наук, как психопедагогика и психодидактика, также является естественным следствием акцентуализации решения психологической наукой конкретных прикладных задач, в том числе при решении конкретных (ситуативных) задач в обучении и воспитании. Но вопрос научно-этического осмысления использования средств практической психологии при решении педагогических задач не просто остается открытым, а является, на наш взгляд, чрезвычайно актуальным. Особенно, если учитывать массовый характер распространения указанных методик, например, в постоянно расширяющихся сферах альтернативного образования, на разного рода курсах, в том числе в негосударственных вузах и пр. Сама возможность того, что обучающийся фактически может высту-

пать в качестве объекта, по отношению к которому применяется то или иное средство манипулирования сознанием, подсознанием, ценностными установками, целевыми ориентациями и т.д. вызывает тревогу.

Поэтому несмотря на то, что использование в процессе обучения современных психологических теорий облегчает и личностно ориентирует процесс обучения (благодаря учету психологических особенностей мышления и личностных характеристик обучаемых), оно требует жестких этических ограничений (поскольку, например, в той же теории НЛП разработаны не только техники диагностики людей по модальностям, репрезентативным системам и стратегиям выбора, но и многообразные технологии манипулирования сознанием и подсознанием человека). Поэтому вопрос научно-этического осмысления использования средств практической психологии в обучении и их ограничения является, на наш взгляд, чрезвычайно актуальным и требующим своевременного решения научной и педагогической общественностью.

При этом основной целью преподавателей, стремящихся более продуктивно взаимодействовать со студентами, на наш взгляд, должно быть не овладение умением применить ту или иную конкретную психологическую технику или модель манипуляции, а формирование у себя чувства ответственности за все свои невербальные реакции и так называемые «непроизвольные» слова, реплики и пр., обладающие большой силой косвенных внушений, а также воспитание очень серьезного внимательного отношения к этим вопросам в ситуациях учебного взаимодействия. То есть фактически речь идет о том, что свои знания в области практической психологии педагог должен (с этической точки зрения) не столько *применять* для решения тех или иных локальных педагогических проблем, сколько *учитывать* в целостном процессе педагогического взаимодействия при каждодневном общении со студентами – как во время учебного процесса, так и во внеучебной деятельности. Именно такой учет и будет нашей целью при

использовании в исследовании перечисленных выше теорий манипуляции, психологического воздействия и НЛП для моделирования моделей продуктивного педагогического взаимодействия в вузе.

В силу многоаспектности и многофакторности феномена педагогического взаимодействия, с одной стороны, и отсутствия единой парадигмы у исследователей данного явления, с другой, в основу моделирования продуктивного взаимодействия в вузе не может быть положен тот или иной единичный подход, требуется диалектическое сочетание разных методологических подходов: личностно-деятельностного и ценностного, дифференцированного и системно-синергетического. **Идеи системного подхода и синергетики** целесообразно использовать как концептуальную платформу для разработки теории и моделей продуктивного педагогического взаимодействия в вузе. Их исходным началом служит структурная схема взаимодействия, описание составляющих его процесс компонентов, иерархии уровней и обоснование основных характеристик педагогического взаимодействия, определение понятия «учебное взаимодействие в вузе» как системы взаимосвязей преподавателя и студентов (см. рис. 4), которая может выступать в роли методологического инструментария для исследования сущности и характеристик взаимодействия в конкретных дидактических условиях лекции, семинара и т.д. **Идеи ценностного подхода** детерминируют этические границы применения современных психотехнологий (НЛП и пр.) по отношению к студентам и строгий учет этих границ при разработке моделей учебного взаимодействия. **Сочетание идей личностно-деятельностного и дифференцированного подходов** позволит выявить и описать основные механизмы продуктивного взаимодействия преподавателей со студентами, различающимися по своим реальным учебным возможностям и по личностным особенностям.

Так как необходимо исследовать не взаимодействие вообще, а конкретные его закономерности и структуры, обладающие спе-

цифическими особенностями, связанными как с личностными, так и со средовыми характеристиками, нам при моделировании стратегий продуктивного взаимодействия не обойтись без учета теоретических представлений педагогики и социальной психологии о влиянии среды (в данном случае – образовательной среды вуза) на развитие и социализацию личности (студентов).

В последние годы появляется все большее количество исследований, посвященных изучению закономерностей, лежащих в основе наиболее эффективных и оптимальных способов учебного взаимодействия. К этим темам, в основном, обращаются исследователи, склонные к развитию креативных технологий (акмеологических, игровых, личностно-ориентированных, дифференцированных, технологий индивидуального, проблемного обучения и т.д.). В настоящее время существуют более 50-ти педагогических технологий, созданных педагогами-новаторами (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, Н.А. Зайцев, В.Д. Шадриков, С.Н. Лысенкова и др.), все они в достаточно высокой степени обеспечивают такую продуктивную форму учебного взаимодействия, как *сотрудничество* обучающего и обучаемого. Эта форма взаимодействия не может быть реализована без личностного включения студента в образовательный процесс. Проведенный нами анализ возможностей педагогического *взаимодействия*, имеющихся в указанных методиках и технологиях, с точки зрения их использования в учебном процессе вуза позволил выявить большую часть закономерностей, рассмотренных в данном параграфе.

Общие закономерности.

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.

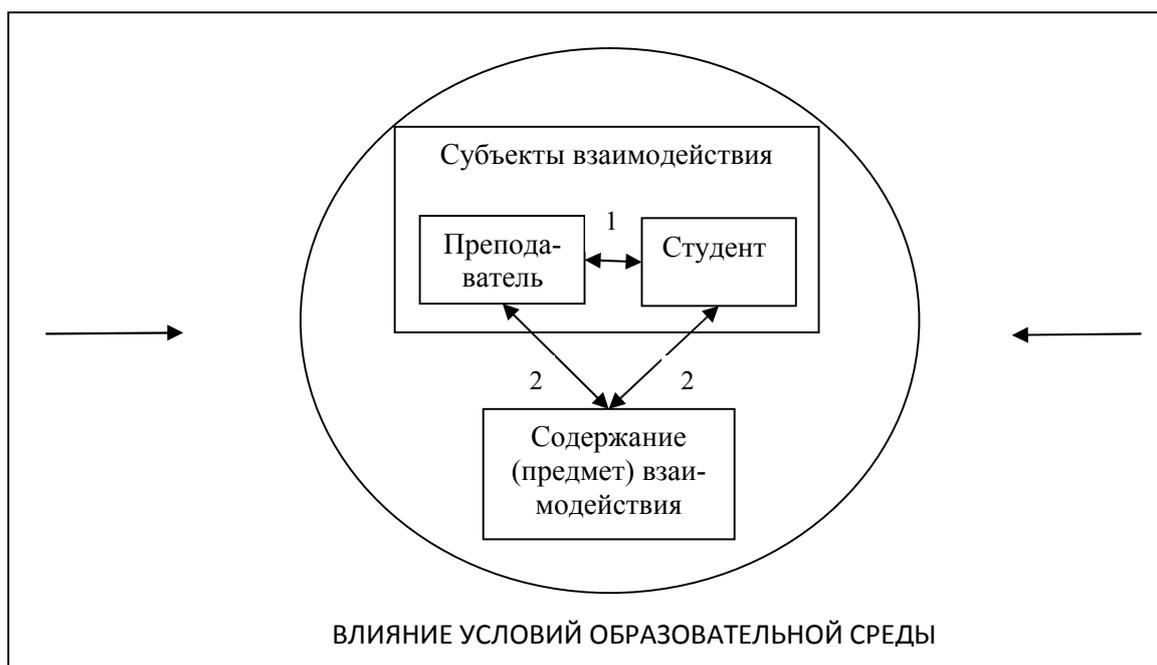


Рис. 4. Взаимосвязи преподавателей и студентов

1 → 2 → 2 субъект-субъект-объектная

2 → 2 → 1 субъект-объект-субъектная

Закономерность «Эффект синергии». Если преподаватель после лекции (семинара, консультации) чувствует усталость, упадок сил – это показатель того, что студентам было скучно. Если преподаватель после лекции (семинара, консультации) совершенно не чувствует усталости, а, наоборот, ощущает прилив сил, активности, энергии – это показатель того, что студентам было интересно и что их внимание в течение всего времени учебного занятия было сконцентрировано на предмете взаимодействия с преподавателем. (При этом, чем выше степень сосредоточения студентов на содержании учебной темы, тем меньше устает преподаватель.)

- Педагогическое взаимодействие совершается во времени как процесс, состоящий из трех последовательно сменяющих друг друга причинно-связанных компонентов: педагогическое воздействие, педагогическое влияние и его результаты – изменения, произошедшие в субъектах взаимодействия, их отношениях меж-

ду собой *и* (или) с предметом взаимодействия. Педагогическим воздействием является любая *передача* от преподавателя студенту или от студента преподавателю 1) *информации* (идеи, мысли, теории, гипотезы, мнения и пр.); 2) *действия* (задание, просьба, распоряжение и т.д.) или 3) *отношения или «энергии»* (эмоции, интересы, мотивация активности). Соответственно будут различаться и виды педагогического влияния: 1) когнитивное; 2) поведенческое; 3) личностно-эмоциональное. Если обе стороны (и преподаватель, и студенты) четко распознают связи между конкретными воздействиями (как причинами) и их влияниями на себя и друг друга (как следствиями), то можно говорить об осознанном уровне взаимодействия, если нет – о неосознанном. В том случае, когда указанную причинно-следственную связь осознает только одна из сторон, надо говорить о взаимодействии-манипуляции.

- Основная закономерность педагогического взаимодействия – это **наличие взаимной причинной обусловленности в действиях** (словах, мыслях, состояниях) **преподавателя и студентов в условиях учебного процесса** (на лекции, семинаре, консультации, экзамене). Эта закономерность проявляется в том, что *действие любой из взаимодействующих сторон* (например, преподавателя на семинаре) *является одновременно и реакцией на состояние другой стороны* (студенты хорошо, или, наоборот, плохо подготовились по теме семинара, заданный материал был для них слишком легкий или, наоборот, труден) *и причиной изменения этого состояния по отношению к предмету взаимодействия* (преподавателю пришлось усложнить задание, сделать его более интересным, связать с содержанием будущей профессии студентов, или, наоборот, дать дополнительные разъяснения, пояснить или упростить задание, используя доступные для данных студентов наглядные и практические примеры, после чего потребовать выполнить задание к ближайшему семинару, напомнив про контрольную работу и ранжирование студентов по рейтингу). Дан-

ная закономерность реализует себя и в том, что, если хотя бы одна из участвующих в учебном процессе сторон перестанет учитывать *состояние* другой стороны как *отношение к предмету взаимодействия* (к учебному процессу, к содержанию учебного материала, в приведенном примере – к заданию на семинаре), взаимодействие не сможет быть продуктивным. А если так поведут себя обе стороны – учебное взаимодействие пройдет формально или не состоится вообще. Из этого следует, что при моделировании продуктивного взаимодействия не обойтись без учета данной закономерности, а ее всесторонний учет, напротив, поможет преподавателю реализовать наиболее оптимальный механизм учебного взаимодействия со студентами.

- Учебное взаимодействие на лекции, семинаре, консультации, экзамене – это, как было выявлено в первой главе, информационное взаимодействие на семантическом уровне, оно, по определению, может состояться только в том случае, если у его субъектов (у преподавателя и студентов) существует общее семантическое поле или часть их семантических полей является общей (рис. 5), иначе преподаватель и студент будут «говорить на разных языках». Например, профессор хорошо понимает смысл произносимых им терминов, взятых из собственного научного труда, содержание которого не известно студентам, а студенты не понимают в данной лекции вообще ничего. Если в результате лекционного взаимодействия у студентов и преподавателя увеличилось общее семантическое поле, то, очевидно, можно утверждать, что взаимодействие было продуктивным.

- Главное в успехе первичного педагогического воздействия при первом учебном контакте преподавателя и студента (студентов) заключается в принятии или непринятии партнерами по взаимодействию друг друга. При этом они не составляют простой суммы индивидов, а являются некоторым совершенно новым и специфическим образованием связей и отношений, которое регулируется реальным или воображаемым (например, представляе-

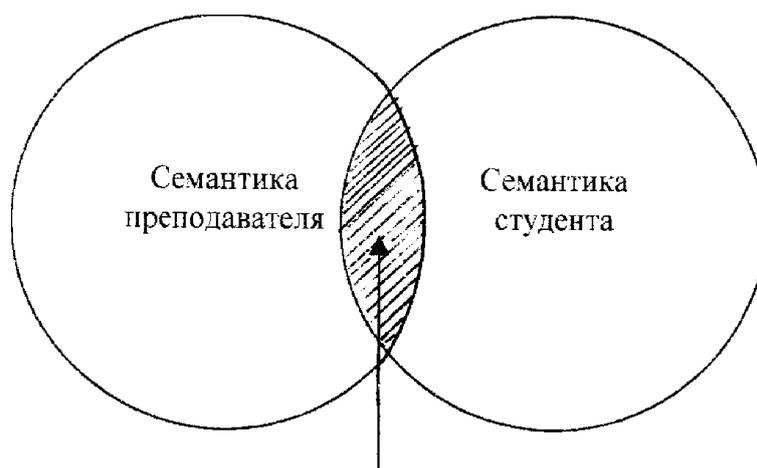


Рис. 5. Необходимость общего семантического поля для участников учебного взаимодействия

мым студентами в соответствии с традициями и *мифами* данного вуза) различием – сходством, подобием – контрастом преподавателей, включенных в образовательный процесс. Любой контакт студентов с преподавателем на лекции или семинаре обычно начинается с конкретно-чувственного восприятия его внешнего облика, особенностей речи и поведения. При этом большую роль на начальном этапе взаимодействия преподавателя с каждым отдельным студентом (на семинаре, индивидуальной консультации или экзамене) играет и эффект конгруэнции. *Конгруэнция* в данных условиях – подтверждение взаимных ролевых ожиданий преподавателя и студента в соответствии с их представлениями о нормах отношений, их полное взаимопонимание и единый резонансный ритм их причинно-связанных действий (слов, мыслей) в отношении к содержанию учебного материала, созвучность переживаний и оценок. Таким образом, умение преподавателя достигнуть конгруэнции при первом контакте со студентами значительно оптимизирует их дальнейшее взаимодействие, что предполагает **минимум рассогласований в узловых моментах линий поведения и деятельности преподавателя и студентов как субъектов вузовской среды**, следствием чего является снятие напряжения, возникновение доверия и симпатии на подсознательном уровне.

- Учебное взаимодействие на семинаре будет **наиболее про-**

ДУКТИВНЫМ в том случае, если все или большинство студентов учебной группы будут работать на максимуме своих потенциальных учебных возможностей, что обеспечивается двумя условиями (В.В. Андронатий, 2000):

1) учет преподавателем реальных учебных способностей студентов;

2) максимальные положительные значения трех параметров активности студентов: *отношение* к изучению данной дисциплины (складывается из суммы отношений к преподавателю и к содержанию учебного предмета), *мотивы обучения* и *волевые (интеллектуальные и др.) усилия* студента.

Первое из указанных условий обеспечивается реализацией преподавателем дидактической системы, описывающей различные стратегии преподавания в зависимости от а) уровня сложности и общности учебного материала и б) от конкретных особенностей студентов, объективных свойств их мышления, памяти и др. (М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, 1996; В.В. Андронатий, 2000).

Второе условие удается обеспечить тем, как правило – успешным, преподавателям, которые при любой возможности и при каждом личном контакте (оптимально, если с помощью косвенных методов поощрения) выказывают свою искреннюю глубокую убежденность в способностях студента учиться еще лучше. Чем больше студентов учебной группы уверены, что преподаватель считает их самыми способными и любимыми, тем более продуктивным будет их взаимодействие на семинаре.

• Продуктивное учебное взаимодействие в современном вузе – несимметрично по отношению к преподавателю и студентам: преподавателю в нем отводится главенствующая роль. Т.к. роли Учителя и Ученика дополняют друг друга, указанное взаимодействие будет продуктивным только в том случае, если оно проявится как *дополняющее* а не *пересекающееся*, при котором партнеры демонстрируют неадекватность понимания позиций и действий друг друга в отношении предмета их взаимодействия

(учебного материала или задания). В случаях пересекающегося взаимодействия преподавателей и студентов, которые все в большем количестве демонстрирует практика платного образования в негосударственных вузах, снижается качество знаний студентов.

• Неотъемлемой частью модели продуктивного взаимодействия в условиях образовательного процесса является взаимопонимание преподавателя и студентов. Необходимыми и достаточными **условиями** указанного взаимопонимания (как следует из анализа, проведенного в данной работы) являются следующие:

- *адекватно-коммуникативное* (адекватность интерпретации предмета и задач взаимодействия, т.е. (по Выготскому) согласованность символических интерпретаций ситуации взаимодействия);

- *условие адекватных или, как минимум, хотя бы частично согласованных ценностей* (уважительное отношение преподавателя и студентов к культурным (в т.ч. национальным, религиозным) и ценностно-смысловым представлениям, установкам, оценкам друг друга);

- *условие взаимного принятия и учета целей* друг друга преподавателем и студентами в условиях лекции, семинара, консультации, экзамена (т.е. взаимоприемлемость двусторонних целей и интересов преподавателя и студентов, их взаимный учет в процессе взаимодействия на лекции, семинаре, консультации и экзамене). Именно это условие позволяет найти конструктивные и приемлемые для обеих сторон способы достижения результатов взаимодействия. Реализация данного условия обеспечивается поиском в каждой учебной ситуации *общих интересов* преподавателя и студентов, что увеличивает продуктивность их взаимодействия. При концентрации внимания на противоположных интересах реализуется модель непродуктивного взаимодействия.

Наличие первых двух из вышеперечисленных условий является **необходимым** для достижения взаимопонимания преподава-

теля и студентов, а реализация всех трех условий – **достаточным**.

- Личные отношения между преподавателем и отдельными студентами в продуктивном взаимодействии инициируются студентами (а не преподавателем), что является знаком признания ими данного преподавателя.

- Студент охотнее общается с преподавателями, которые обращаются к нему по имени, а не по фамилии.

- Если продуктивность, успешность *деятельности* преподавателя вуза можно оценивать по степени решенности им образовательных задач, связанных с обеспечением государственного образовательного стандарта по конкретной учебной дисциплине вуза, то в оценку продуктивности, успешности *взаимодействия* входят, кроме того, еще и субъективные оценки студентами и преподавателем содержания, организации и результатов взаимодействия, удовлетворенность или неудовлетворенность собой и друг другом. Эти субъективные оценки важны как один из неизбежных результатов взаимодействия, поскольку: 1) они являются частью процесса личностного и социального развития студентов, совершенствования профессионального мастерства преподавателей; 2) они формируют основу взаимоотношений для последующих учебных контактов преподавателей и студентов (в том числе являясь причиной будущей «предвзятости»).

- По отношению к позиции студента в образовательном процессе вуза технологии подразделяются на авторитарные (студент – объект вузовской среды); технократические (доминирует содержание процесса обучения, а не взаимопонимание его субъектов); личностно-ориентированные (в центре образовательного процесса личность студента); технологии сотрудничества (обучение через взаимодействие педагога и студента). (В. Мануйлов, 2003). Для реализации продуктивного характера взаимодействия преподавателей и студентов в высшей школе наиболее приемлемы технологии сотрудничества, особенно на старших курсах ву-

за.

• В условиях образовательной среды *построение моделей полной предсказуемости поведения* (или хотя бы состояния) системы «преподаватель – студенты» не прояснит, а, наоборот, *искажит* суть взаимодействия, подгоняя его под заранее очерченные схемы. Из ограничений в рационализации семантических взаимодействий следует невозможность их строгой формализации.

§ 2.5 Приёмы продуктивного педагогического взаимодействия

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 экзам-мене

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 приводит к <i>влиянию</i> на их интересы и знания как личности самого преподавателя (С-С связь), так и содержания лекции (О-С связь).	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 влияет</i> на студентов, либо <i>влияние</i> оказывается только в той мере, в какой личным и профессиональным интересам отдельных студентов отвечает тематическое содержание лекции	Лекционное взаимодействие
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 высказывает (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 преподавателя сосредоточено на одном и том же предмете</i> (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.	Преподаватель на лекции (семинаре) не применяет специальных методов, приемов для 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)	Взаимодействие на лекции, на семинаре

§ 2.6 Моделирование технологий продуктивного педагогического взаимодействия в высшей школе

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 профессиональ-

ных 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 рассматриваем 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).

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 кон-

кретных 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 реальными 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 – 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 впус-

тую. (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 позитивными 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, рассмешившей студентов, эффект синергии, некой *соборности* аудитории, о которой писал еще В. Зеньков-

ский, 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 объяснения 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 стратегия-

ми 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 конкретные 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, актуализируя **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.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СЕМИНАРЕ

Структура модели: преподаватель, студенты, известный студентам учебный материал или учебная проблема, нормы отношений в среде вуза.

Характер взаимосвязей: С-С-О (субъект-субъект-объектная связь: преподаватель – студенты – учебный материал или учебная проблема).

Характер связи с внешней (образовательной) средой вуза: «инициатор» данного типа педагогического взаимодействия – график учебного процесса, следовательно, взаимодействие на семинаре носит *обязательный* характер, оно вынужденное, а не добровольное. Тем не менее на семинаре существуют объективные условия для инициации студентами *добровольного* (необязательного) учебного взаимодействия с преподавателем по интересующим их учебным вопросам (предметам взаимодействия). **Основные характеристики:**

1) **Характер целеполагания:** преподаватель, заранее задавший студентам тематические вопросы или проблемы к семинару, отдельным студентам – доклады, тем самым детерминирует и цели взаимодействия на семинаре. Но если студенты достаточно активны, что приводит к их дискуссии с преподавателем или друг с другом по той или иной учебной проблеме, первоначальные задачи, поставленные преподавателем, *могут* (иногда – *должны*) измениться с учетом учебно-познавательных интересов студентов. В этом случае для преподавателя будет весьма продуктивна следующая стратегия поведения на семинаре:

а) обратить свое *действительно заинтересованное* внимание на появившиеся в ходе дискуссии мнения (проблемы, точки зрения, вопросы и т.д.);

б) переформулировать учебные задачи семинара с учетом основных мнений (решений), высказанных студентами;

в) предложить каждому из студентов по очереди высказать свое мнение (решение проблемы, ответ на вопрос и т.д.), при необходимости высказывая свои комментарии, которые бы «провоцировали» интерес к проблеме и к дискуссии даже самых пассивных студентов;

г) если ответ на вопрос общими усилиями студентов найден и достигнута единая точка зрения (проблема решена), четко сформулировать в конце семинара итоги общего взаимодействия. Если мнения разошлись, предложить студентам найти правильный ответ на вопрос или компромиссное решение проблемы к следующему семинару. Оптимально, если преподаватель сможет связать важность искомого решения с содержанием профессиональных знаний студентов по их будущей специальности.

2) *Характер активности.* Сочетание *активный преподаватель – активные студенты* с учетом выбранных нами показателей активности, таких как отношение к предмету и к процессу обучения, мотивы обучения, волевые усилия, наиболее способствует продуктивному взаимодействию на семинаре. В отличие от лекции при данном типе взаимодействия преподавателю не обязательно демонстрировать свою активность. Главное для него не играть роль, а сущностно участвовать в семинаре, с интересом и непроизвольным вниманием относиться к инициативам и реакциям студентов. Обращаясь к студенту с вопросом, искренне чувствовать и проявлять к нему свое уважение, доверие его мнению, уверенность в его способностях. Использовать для формирования учебной активности студентов как прямые, так и косвенные методы психолого-педагогического воздействия. Уважительно относиться к студентам, уметь видеть хорошую сторону в их характерных особенностях, поддерживать, при первой возможности, неуверенных в себе студентов, формируя с помощью косвенных внушений позитивное отношение к ним других студентов. Если при этом преподаватель будет интересен студентам как личность, на его семинаре каждый студент будет стараться проявить себя с

лучшей стороны, будучи уверен, что именно он в глазах данного преподавателя «любимый ученик».

3) ***Характер межличностных отношений.*** Для моделирования продуктивного взаимодействия на семинаре верно все, что было сказано в предыдущем параграфе об отношениях преподавателя и студентов на эмоциональном, интеллектуальном и личностном уровнях во время лекции.

4) ***Характер распределения ответственности*** за результаты взаимодействия на семинаре в продуктивном случае реализуется вариантом, в котором ответственность за результаты студенты чувствуют, как минимум, в той же степени, что и преподаватель. Если хотя бы одна из сторон проявляет безответственность, то семинар проходит скучно и вяло, т.к. добровольно «включить» волевые усилия для работы на семинаре можно только, испытывая ответственность за свою учебу (студенты) или за качество знаний студентов по данной дисциплине (преподаватель). Ответственность студентов преподаватель может развивать (или формировать) с помощью самых разных дидактических средств, как и школьный учитель. Большую роль здесь играют способы контроля за качеством подготовки студентов к семинару: рейтинговые контрольные, обязательные доклады или творческие работы студентов, разнообразные домашние задания с обязательной проверкой в заранее указанные сроки и т.д.

5) ***Характер рефлексии субъектами процесса и результатов педагогического взаимодействия.*** Для продуктивного взаимодействия на семинаре характерна такая рефлексия, при которой максимально возможное для данной учебной группы количество студентов чувствовали бы, что они «проявили себя с хорошей стороны» или «показали свои большие знания», а преподаватель после семинара был бы уверен, что студенты данной группы очень любят его предмет и занимаются на максимуме своего потенциала.

Модели продуктивного взаимодействия всех типов включают

в себя, как минимум, три этапа.

1) *Этап подготовки преподавателя к учебному взаимодействию*: постановка и обоснование учебных задач для студентов, учет принципов научности, доступности, системности, наглядности и др. при отборе нового учебного материала, прогнозирование трудностей студентов при усвоении (на лекции) или закреплении (на семинаре) содержания учебного материала, выбор оптимальных методов объяснения новой темы, формулировка интересных для студентов проблем, подбор соответствующих примеров из жизни и практики, иллюстративного материала.

2) *Этап взаимодействия на учебном занятии*: четкая постановка задач и заданий студентам; понятные формулировки проблем; яркая, образная, внятная речь; искреннее проявление преподавателем интереса к содержанию учебной темы, внимательное отношение к аудитории, адекватные ответы на реакции студентов, в конце занятия (лекции, семинара) четкие формулировки выводов и заданий для студентов по рассмотренной теме.

3) *Этап анализа результатов учебного взаимодействия*. Анализ проявленного отношения студентов к учебному занятию и его причин, анализ изменения отношения и активности студентов в ходе лекции (семинара, консультации, зачета) и его причин, анализ эффективности выбранных способов и средств педагогического воздействия и влияния на студентов в ходе учебного занятия, анализ соответствия целей и результатов взаимодействия со студентами.

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, закре-

пить 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 науки и высшего образования и 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 запро-

сы 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 созна-

ния 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, препо-

даватель 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 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 дифференциацию 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 индивидуаль-

ными 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 взаимоотноше-

ния со студентами во время учебных занятий, чтобы реализовать данный принцип.

Современные принципы обучения включают в себя требования к процессу обучения в высшей школе, которые появились в те 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 (информатизации, цифровизации):** информационные технологии становятся важнейшим и необходимым средством обучения.

§ 3.3 Содержание, методы, формы и средства обучения

Компетентностный подход в современной дидактике. В последние годы появилось требование необходимости **компетентностного 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 на-

стоящее 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 студенты 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 преставлений 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 консультируется 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. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Ин-т практ. психол.»; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М. 1998. 376 с.
3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности в образовании. М.: Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 71–80.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб, 2002. 271 с.
5. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения. URL: www.philosophy.ru/library/vopros/03.html
6. Барабаш П.И. НЛП и его применение в образовании. Хабаровск: ВЦ ДВО Российской АН, 1997. 58 с.
7. Бердяев Н.А. О назначении человека. Хрестоматия по философии. М., 1986.
8. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., Питер, 2001.
9. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. М.: Изд-во Рос. откр. ун-та, 1994.
10. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб., 2001. 512 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Ин-т практ. психол.»; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.
12. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практ.-ориент. концепций). М.: Совершенство, 1998.
13. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / пер. с англ. (Серия: НЛП в педагогике). СПб., 2004.
14. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4.
15. Жевахов Н. Назначение школы. СПб., 1906. С. 6.

16. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2002.
17. Каган М.С. Гуманитаризация образования как общекультурная проблема // *Magister*. 1998. № 4. С. 88–95.
18. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // *Педагогика*. 2000. № 5. С. 64–69.
19. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Курс лекций. М., 2004.
20. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука или искусство // *Педагогика*. 2000. № 1.
21. Ллойд Л. Школьная магия / пер. с англ. (Серия: НЛП в педагогике). СПб., 2004.
22. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999.
23. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Ин-т практ. психологии, 1997. 365 с.
24. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М., 1999.
25. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
26. Рогова И.Н., Андронатий В.В. Тенденции управления образовательными системами и десуверенизация отечественного образования // *Журнал правовых и экономических исследований. Journal of Legal and Economic Studies*. 2018. № 4. С. 190–196.
26. Росляков А.Е. Процесс адаптации студентов в условиях вуза // *Психология и эргономика*. М., 2003.
27. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. М.: Асадема, 2002.
28. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. М.: МГТА, 2001.
29. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994. 315 с.
30. Щурикова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

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 контроль 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, особенно сти 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.	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.		Взаимодействие на семинаре, на консультации Отношение к студентам

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 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 со-

- держания, 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**
- | | | |
|----------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> | Процесс усвоения социального опыта, норм поведения в высшей школе, включение личности в систему ролей, прав и обязанностей | |
| 1. Самореализация студента | <input type="checkbox"/> | Это осознанная, целеустремленная деятельность студента, направленная на развитие положительных качеств и преодоление отрицательных личностных качеств |
| 2. Самовоспитание студента | | |
| 3. Самообразование | <input type="checkbox"/> | Это активная целенаправленная познавательная деятельность студента, связанная с риском и усвоением знаний в интересующей его области |
| 4. Социализация | <input type="checkbox"/> | 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

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|---|
| 1. Методы обучения. | <input type="checkbox"/> | способы обучения |
| 2. Стили обучения. | <input type="checkbox"/> | ресурсы обучения |
| 3. Принципы обучения. | <input type="checkbox"/> | правила, основанные на закономерностях обучения |
| 4. Средства обучения. | <input type="checkbox"/> | особенности 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.

Учебное издание

Валентина Васильевна Андронатий,
кандидат педагогических наук, доцент

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Публикуется в авторской редакции
Компьютерная верстка И. Иванова
Дизайн обложки И.В. Бельковская

Подписано в печать 23.03.2023 г.

Усл.печ.л. 4,5

Электронное издание

Заказ 1436

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