# ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

# Белгородский государственный технологический университет

# им. В.Г. Шухова

Ильяева И.А., Хованова Е.В.

**Психология и педагогика высшей школы**

(Учебно - методический комплекс для аспирантов и соискателей)

Белгород 2015

# ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

# Белгородский государственный технологический университет

# им. В.Г. Шухова

 Утверждено

 научно-методическим советом

 университета

**Психология и педагогика высшей школы**

(Учебно - методический комплекс для аспирантов и соискателей)

Белгород 2015

|  |  |
| --- | --- |
|  **УДК** 159.9+37  **ББК** 88+37 |  |

Рецензенты:

Канд. социол. наук, проф. О.П. Шамаева (БГТУ им. В.Г. Шухова)

д-р соц. наук, проф. И.С. Шаповалова (БелГУ)

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **И49** | **Ильяева И.А. Хованова Е.В. «Психология и педагогика высшей школы» Учебно- методический комплекс для аспирантов и соискателей**. Под общ. ред**.** докт. филос. наук, профессора И.А.Ильяевой. -− Белгород: Изд-во БГТУ, 2013. − с. |

Учебно-методический комплекс адресован аспирантам, соискателям, молодым преподавателям, овладевающим особой профессией «Преподаватель высшей школы», суть которой состоит в том, чтобы образовывая воспитывать молодое поколение будущих специалистов, способных к успешной адаптации к новым жизненным обстоятельствам. Основная идея пособия связана с положением: студент- это взрослый человек, мировоззрение которого уже сложилось и его профессиональное образование, которое он осуществляет в вузе, ложится на сформированную личность, ищущую свое предназначение в социуме. Пособие включает в себя: программу курса, содержание основных тем лекций и семинарских занятий, презентации к каждой теме лекции, тестовый материал к зачету, дополнительные материалы.

 © И.А.Ильяева, Е.В. Хованова

© Белгородский государственный

технологический университет (БГТУ)

им. В.Г. Шухова, 2015

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| **Введение** | 6 |
| **Раздел 1. Лекции** | 7 |
| 1. Методологические основы образования. Андрагогика: теория и практика образования взрослых
 | 7 |
| 1. Основы психологической науки как системы
 | 37 |
| 1. Личностная структура специалиста высшей квалификации и ее формирование в учебном процессе
 | 56 |
| 1. Групповые процессы, состояния и свойства
 | 70 |
| 1. Формирование и развитие интеллекта специалиста
 | 96 |
| 1. Образовательный процесс: воспитание, обучение, развитие
 | 110 |
| 1. Формы и методы организации учебной деятельности
 | 132 |
| 1. Современные технологии обучения
 | 151 |
| 1. Проектирование новых образовательных технологий
 | 171 |
| **Раздел 2 Семинарские занятия** | 180 |
| 1. Тенденции и закономерности развития современного высшего профессионального образования
 | 180 |
| 1. Основы психологической науки как системы
 | 182 |
| 1. Психологические механизмы формирования модальностей человека и способы их функционирования в учебно-воспитательном процессе
 | 185 |
| 1. Психология и педагогика учебной деятельности и познавательных процессов
 | 187 |
| 1. Формирование и развитие интеллекта специалиста
 | 189 |
| 1. Образовательный процесс: воспитание, обучение, развитие
 | 195 |
| 1. Формы и методы организации учебной деятельности
 | 199 |
| 1. Современные технологии обучения
 | 203 |
| 1. Проектирование новых образовательных технологий
 | 206 |
| **Глоссарий**  | 215 |
| **Раздел 3**. **Тестовые материалы к зачету** | 227 |
| 1. Вопросы выносимые на зачет
 | 227 |
| 1. Социологическая анкета
 | 228 |
| 1. Тест-опросник социально-коммуникативной компетентности
 | 235 |
| 1. Опросник исследования уровня субъективного контроля
 | 239 |
| 1. Оценка творческого потенциала
 | 248 |
| 1. Тесты к лекциям
 | 250 |
| **Раздел 4 Рабочая программа** | 262 |
| **Раздел 5 Программа педагогической практики** | 282 |
| **Библиография** | 302 |
| **Презентации к лекциям** |  |

**Введение**

Начиная новый для вас курс, хочется его сделать не только авторским, но и диалогичным. Последнее означает, что ваш голос тоже должен присутствовать здесь. Задача не простая, а заявка достаточно смелая, связанная с тем, что авторам хотелось бы одновременно предложить вам некоторую систему знаний об образовании взрослых, опирающихся на четыре гуманитарные дисциплины – философию, социологию, педагогику и психологию, и слушать и слышать ваше мнение о поднимаемых проблемах, отвечать на ваши вопросы.

Поэтому мы предлагаем вам некий *алгоритм*, чтения любой лекции по любому предмету. Этот алгоритм включает в себя *семь последовательных шагов*: ***первый*** – обозначение проблем, пришедших на лекцию слушателе, и требующих своего осмысления; ***второй*** – дать первичное обобщение этих проблем, как фактов; ***третий*** – предложить технологию решения этих проблем; ***четвертый*** – сформулировать проблему каждой лекции, которая на первый взгляд выглядит как неразрешимое противоречие; ***пятый*** – предложить основную идею, помогающую решить противоречие, проблему, и наметить основные пути ее решения; ***шестой*** - сформулировать программу рассмотрения материала и цель, которую можно достигнуть при развертывании этой программы; ***седьмой*** -развертывание намеченной программы. (См. Слайд 3) Проведение семинарских занятий предполагает несколько вариантов – традиционный, в виде ролевых игр, видеотренингов. Выбор – за участниками совместной деятельности.

**Раздел 1. Лекции**

**Лекция 1. Методологические основы образования**

1.История высшего образования и перспективы его развития в 21 веке.

2.Методологические подходы к образованию

3.Психолого-педагогическая и научно-методическое обеспечение подготовки преподавателей для высшей школы.

Последовательно реализуем задачу, которую поставили во введении.

**1.**Вы получаете не только послевузовское образование, но и определяете свой путь не только в науку, но и в новую профессию – преподаватель высшей школы. Но перед каждым из вас стоит проблема будущей работы. Вы будете решать вопрос о том работать ли преподавателем вуза по полученной специальности, найти ли себя в какой-либо другой сфере или не работать вообще. Одной из проблем является рынок труда в регионе. Какой информацией вы владеете? Насколько в вузе вы приобрели профессиональную идентичность, чтобы реализовать себя как преподаватель вуза и как научный работник или как инженер по полученной специальности? Насколько вуз дал вам профессиональную и социальную подготовку? Эти вопросы требуют осмысления, что мы и попытаемся сделать в предлагаемом для вас курсе «Психология и педагогика высшей школы» Зачем вам курс педагогики и психологии? (Возможно обсуждение проблем в аудитории).

**.2**. Давайте обсудим вашу проблемную ситуацию и возможные направления в ее решении. Во-первых, для пришедших на лекцию является ли ситуация «здесь и сейчас» проблемной? Для ответа на этот вопрос необходимо четко понимать, а что такое проблема? Если коротко, то проблема – это знание о не знании. В этой связи мне, как и вам, следует решить проблему: что вы знаете о деятельности преподавателя, что вы знаете о педагогике и психологии в образовании взрослых (а студенты – это взрослые люди), на чей опыт вы ориентируетесь?

В поисках решения аналогичных проблем есть четыре мудрых изречения: а) если человек знает, что он не знает – научи его; б) если человек не знает, что он знает – разбуди его; в) если человек знает, что он знает – выслушай его; г) если человек не знает, что он не знает – беги от него. Наша ситуация с вами проблемная для каждого, ибо это ситуация взаимодействия отдельных индивидов, у которых есть свое мнение на счет условий, в которых мы с вами оказались. Для восприятия условий нашего взаимодействия у каждого есть свои очки «био-психо-логики», которые уникальны. Есть наше субъективное состояние, в котором мы пришли в аудиторию, есть требования, предъявляемые к нам извне. Есть требования каждого из нас, и есть возможный выход за пределы ситуации. Всякая попытка воспринять то, что нам неизвестно выливается в проблемную ситуацию и наше поведение и действия в ней зависит от нашего опыта. Отсюда *первый вывод*: нам необходимо время от времени производить ревизию своего жизненного опыта и обратить внимание на методы выхода из затруднительных ситуаций, которые всегда по большому счету связаны с проблемой выбора стратегии и тактики своего поведения, что всегда есть нравственный выбор. А если проклассифицировать все возможные ситуации, то можно выделить ситуации экстремальные, положительной, отрицательной, нейтральной оценки, равнодушия, безразличия других людей к нам.

*Задание к семинару*: Проанализируйте свой жизненный опыт по стратегиям своего поведения в обозначенных ситуациях. Оцените по десятибалльной шкале и подсчитайте по вертикали и горизонтали.(Слайд 4)

**3.** Для того, чтобы решать любую проблему, необходим либо опыт, которого у вас мало, либо научные знания, которые можно приобрести, обратившись к наукам, и которые специально посвящены исследованию образования – педагогике, психологии, социологии, философии. В каждой из них есть раздел, правда, не всегда выделенный. Его можно обозначить как, «теоретические основы социальной технологии», при помощи чего можно решить эту проблемную ситуацию, в которой человек всегда стоит перед выбором: как ему поступить. Этот раздел связан со средствами той или иной науки. Но, к сожалению, «средства», приобретенные вами в процессе обучения в вузе не достаточны, и нужно в арсенал ввести еще новые познавательные механизмы. У вас может быть остались представления о, *философии, социологии, психологии и педагогике,* а, может быть, и не остались. К сожалению программы этих курсов в вузе не включали в себя решение проблемы выбора как поступать в той или иной ситуации.

Поэтому обратимся к вашему прошлому опыту в изучении обозначенных наук, которые для вашего восприятия явились дисциплинами учебного курса. Что вам позволяет понять ваш *философский опыт*, сформированный в процессе вашей социализации и профессиализации в вузе? Какое теоретическое обоснование он получил в той или иной степени от изучения дисциплины в вузе и в аспирантуре, который теперь называется «История и методология науки»( Слайд5)

Познавательные возможности «*социологии»* можно определить следующим образом: 1.Социология дает более полное видение личности, системы образования и их действительного положения в социуме; 2. Социология усиливает индивидуальный и коллективный научно-аналитический потенциал работников образования, работающих как в теории, так и на практике; 3. Социология дает лучшее видение различных социальных статусов, ролей и ролевых ожиданий внутри системы образования. 4.Практические руководители системы образования могут овладеть знанием тех социальных сил, которые влияют на процессы, происходящие в образовании; 5. Социология может помочь определить какие решения в образовательной политике будут эффективны. Социологические знания должны вам дать возможность лучше понять тот курс, который вам предстоит изучить. (Слайд 6)

*Психология* как наука, изучающая явления человеческой психики, позволяет понять внешние условия, в которых живет человек, отражающиеся в его психике, преобразующиеся в ней и проявляющиеся в поведении человека. Основные проблемы психологического знания лежат на пересечении двух плоскостей, которые можно изобразить следующим образом.

(Слайд7)

 Если же говорить о предмете психологического знания в целом, то оно рассматривает психические процессы, состояния и свойства отдельного человека, что нам предстоит сделать по отношению к двум субъектам образовательного процесса в вузе – преподавателю и студенту.

Обратимся теперь к *педагогике*, которая в основном базируется на вашем собственном опыте общения с учителями школ и преподавателями вуза. В этой связи хочется вспомнить слова Конфуция: « три пути ведет к знанию: путь размышления – это путь самый благородный; путь подражания – это путь самый легкий и путь опыта – это путь самый горький» Говоря о педагогике воспитания и образования, мы должны вести речь о процессе поиска себя и своего места в сложных, неопределенных, неоднозначных ситуациях информационного, коммуникативного взаимодействия и общения с другими людьми в вузе и за его пределами. (Слайд 8)

**4**. Вот теперь перед нами стоит задача сформулировать основную *проблему первой лекции* в виде неразрешимого на первый взгляд противоречия. Является ли проблемой вопрос: *как совместить основные идеи выделенных нами областей знания (философии, социологии, психологии и педагогики) в обозначении объекта и предмета изучения педагогики и психологии высшей школы?* Мне представляется, что это проблема и достаточно сложная, решение которой каждый раз осуществляется в зависимости от времени по-своему. К числу аргументов состояния проблемности ситуации можно отнести следующие: если о педагогике начальной, не полной средней и средней общеобразовательной школе написано большое количество учебников, монографий, защищено и защищается самое большое количество диссертаций, то о педагогике высшей школы таких работ не много. Если об общей психологии ребенка, подростка, молодого человека и личности в целом имеется солидная литература, то о психологии взрослых людей, находящихся в процессе прямых и опосредованных контактов, особенно о психологическом коммуникативном взаимодействии преподавателя и студента вуза и особенно технического, литературы найти достаточно трудно. Второй аргумент. Мы обязательно должны будем обращаться не просто к деятельности преподавателя и студента, а к их поведению в коммуникативном взаимодействии и общении. А поведение становится предметом изучения только в условиях гражданского общества, которого в России нет, а оно лишь декларируется. В условиях тоталитаризма, монополии власти не требуется изучения поведения преподавателей и студентов вузов, обязанных выполнять требования государственного образовательного стандарта, которые строго контролируются при аттестациях и аккредитациях вузов в условиях, когда на 80% вузы в России надо сократить.

Итак, *сформулируем основное противоречие*, с которым мы столкнулись при формулировке первой лекции. Чтобы определить предметное поле «Психологии и педагогики высшего образования» необходимо обозначить границы этого поля, основные критерии выделения этих границ. Но для того, чтобы это сделать обозначим *методологическую основу этого процесса*. А это значит, мы должны обратиться к основным педагогическим парадигмам, т.е. положениям, с которыми все согласны. (Слайд 9)

 **5.** Обозначенные парадигмы обращают наше внимание на первый взгляд, что это неразрешимое противоречие между личностью и обществом. Общество делает заказ на формирование личности особого типа, который бы соответствовал историческому времени. Попробуем в этом разобраться. Но для этого нам необходимо обратить внимание *на поиск основной идеи,* которая поможет решить противоречие, проблему, и наметить основные пути ее решения. (Пути, которые предлагались уже наукой и пути, предлагаемые сейчас) *Этой идеей является история развития высшего образования* в социуме в целом и в России в частности. Итак, только теперь мы можем приступить к изложению первого вопроса нашей лекции.

**1. История высшего образования и перспективы его развития в 21 веке.**

В истории развития образования в России можно выделить три основные этапа: 1 Монархический период (1030-1917гг., 2 этап- советский период 1917-1991гг., 3 этап – современный период с 1991 г. по настоящее время. (Слайд10).

Дадим краткую характеристику каждому из этапов, чтобы понять, что высшее образование представляет собой сегодня и перспективы его развития завтра. Начнем с эпохи Петра 1. За четыре века (17-20 вв.) Россия превратилась из аморфного государственного образования с полунищим и полуграмотным населением сначала в могучую империю, а затем советское государство с самым лучшим высшим образованием и высоким интеллектуальным потенциалом, где бурно развивалась экономика, наука, культура.

В начале 20 века Российская империя по основным показателям уверенно догоняла развитые государства мира, а ее потенциальные возможности не имели аналогов. К концу 20 века Россия стала значительно уступать развитым странам.

В самом начале своего развития российская образовательная система, как губка впитывала мировой опыт, но развивалась с учетом отечественных особенностей. Для образовательной системы российской империи были характерны, во-первых многонациональный и поли-конфессиональный характер, во-вторых, направленность на решение практических задач общества, в-третьих, тесная связь с наукой, в четвертых, это в основном (с начала 18 века) образование было светским, хотя в 17 веке – это в были духовные образовательные учреждения. История высшего образования в России, а на тот момент Киевской Руси, началась **в 1632** году: в Киеве путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы была создана Киево-Могилянская академия, в которой изучали славянский, латинский и греческий языки, богословие и «семь свободных искусств» - грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

В **1687**году в Москве была организована Славяно-греко-латинская академия, которую окончили Л. Ф. Магницкий, В. К. Тредиаковский и М. В. Ломоносов. Но развитие науки, техники, мореплавания на рубеже XVII-XVIII веков приводит к повышенному спросу на специалистов с высшим образованием (т. н. в России «служилых людей»). В 1654г. при аптекарском Приказе открылась лекарская школа. В 1681 г. – при Приказе печатного дела открылась Типографская школа.

 В петровскую эпоху стали открываться учебные заведения военной направленности. Согласно именному приказу Петра 1 от 31 октября 1701 г. в бомбардирскую роту Преображенского полка могли добровольно поступать солдаты «всяких чинов люди». В январе 1701 г. по указу Петра 1 была учреждена в Москве «Школа математических и навигационных наук. В 1715 г на базе высших навигаторских классов этой школы в Петербурге была создана Морская академия. Развитие специальных учебных заведений сдерживалось недостатком грамотной молодежи, что определило создание сети начальных учебных заведений в разных регионах страны. Наряду с церковными начальными школами, очагами цивилизации стали военные гарнизоны, где Петр 1 повелел создавать школы для солдатских детей. Таким образом, в первой четверти 18 века в России стала складываться государственная система образования, что остается таковым и по сей день.

 Во время поездок по странам Европы Петр 1 знакомился с деятельностью классических университетов. 28 января 1724 года Сенат своим указом утвердил проект учреждения в Петербурге Академии наук и художеств. В документе, в частности, отмечалось, что Академия нужна не только «для размножения наук», но и чтобы «через обучение и расположение оных, польза в народе впредь была». Для подготовки будущих слушателей университетов была создана академическая гимназия. 27 декабря 1725 года Екатерина 1 торжественно открыла первый научный центр и высшее учебное заведение России, в которой академики вели одновременно и научные исследования и обучали закрепленных за ними студентов. За каждым профессором было закреплено по два студента, которые впоследствии должны были занять кафедры.

Но после смерти Екатерины 1 Академия была открыта и в Москве, но долгое время находилась в состоянии кризиса. В 1736 году в академический университет был зачислен Михаил Ломоносов, который вскоре был направлен на учебу в Германию, а вернувшись в 1742г. был назначен адьюнктом физического класса петербургской академии наук и в 1746 г. стал впервые на русском языке читать студентам лекции. Это смелое начинание поддержали и другие отечественные ученые и педагоги. В 1756 г. М. Ломоносов вступил в должность ректора академического университета в Петербурге, но в 1765 году скончался, а университет стал быстро угасать.. Усилия Е.Дашковой успеха не имели и к концу 18 века академический университет в Петербурге был закрыт. А Московский университет продолжал существовать, и императрица Елизавета 1 своим указом от 24 января 1755 г. учредила Московский университет и две его гимназии (одна для дворян, другая для разночинцев). (День студентов) А торжественное его открытие состоялось 26 апреля. Первоначально было образовано три факультета – философский, юридический и медицинский с 10 профессорами. Московский университет был подчинен только Правительствующему Сенату.

**Первый инженерный вуз** России, торжественное открытие которого состоялось 21 декабря 1773 года в Петербурге. При Берг-коллегии было создано петербургское горное училище, устав которого требовал от преподавателей формировать у студентов профессиональные инженерные знания. Параллельно с учебным процессом преподаватели вуза проводили и научные исследования. И в 1774 году в горном училище было учреждено ученое собрание, которое имело целью разрабатывать горные науки и обогащать отечественную литературу переводами сочинений крупных иностранных специалистов. При выпуске из училища студенты получали звание горного офицера и 14-й классный чин по Табели о рангах. При Павле 1 была создана Медико-хирургическая академия.

Таким образом за сто лет были созданы основы образования в России а)государственной, б)военно-светской, в)разночинной. Россия получила интеллектуальную независимость от мировых держав, было подготовлено несколько сотен высокообразованных людей, которые составили ядро новой социальной группы, получившей название **интеллигенции.** Первые высшие учебные заведения возникли в столицах, что закрепило их роль учебно-научных центров Российской империи.

Но стройной, логичной образовательной системы в России так и не возникло. То реформировалась средняя школа, то высшая, одни преобразования не соответствовали другим. Западничество со времен Петра все время одерживало верх. Кроме того реформы в образовании уничтожались контрреформами, которые создавали «непросвещенное просвещение». Всякое новое царствование влекло за собой перестройку высшей школы. Таким образом, политическая и идеологическая обусловленность преобразований сверху превратило социокультурный феномен образования в один из объектов манипуляций. Само же высшее образование стало вырабатывать некоторый иммунитет к различного рода внешним вмешательствам. Оно накапливало собственное независимое содержание, ориентированное на потребности развития науки, общества, личности.

Государственность являлась монопольным заказчиком высшей школы, не вмешиваясь сначала в вопросы специальной и психолого-педагогической деятельности. Все это послужило основой такой парадоксальной ситуации: чем сильнее правительственное давление, тем сильнее всплески творчества, тем сильнее высшая школа проявляла иммунитет.

Совершим некоторый экскурс в уставы высшей школы 19 века. Цели высшей школы всегда определяло правительство, а способы реализации оставались за высшей школой. Например, либеральное правление Александра 1. В 1804 г. впервые был сформулирован самый прогрессивный Устав высшей школы, определявший ее автономный статус. Законодателем в университете стал Совет, состоящий из профессоров, который избирал из своего состава ректора. Совет являлся и научной и педагогической корпорацией, определяющий необходимость не только обучать наукам, но и воспитывать студентов, умеющих самостоятельно и свободно излагать свои мысли.

Но эта независимость была недолгой. Новый император Николай1 называл университеты «волчьими гнездами», усматривая в них источник вольнодумия. Началась полоса контрреформ, основой которых стал лозунг «православие, самодержавие и народность». Из программы университетов исключены юриспруденция и философия, в рамках которой преподавалась психология и педагогика. Высшая школа стала строиться по образцу гражданской службы: профессора и студенты становятся служащими, вводится обязательная форма как символ причастности к государственной структуре.

В то же время в высшей школе Германии внедряется идея Гумбольдта об университете как научном центре, где создается наука, а не только осуществляется обучение.. В России же Устав 1835 г. закрепил статус университета только как учебного заведения. Учебный процесс бюрократизируется и рядом постановлений правительства в университете был закрыт доступ людям из бедных слоев общества. Но менталитет университетских ученых (Грановский Т.Н., С.М.Соловьев, Н.И. Пирогов и др.) был сохранен, что позволило преодолеть этот кризис. В 60-х гг. 19 в. опять начались реформы образования сверху. И уже в 1863 г. в Уставе вузов была провозглашена их автономия, допускающая разнообразие принципов внутреннего устройства. В частности Министр лишался права назначать ректора. Но эти преобразования не коснулись студенчества, которое стало уходить к революционерам, часто не закончив обучения. Возникает *непрофессионализм* как социальное явление, который, несомненно, сказался в будущем.

Устав 1884 года явился воплощением контрреформ в высшем образовании. Университеты подпадают под жесткий контроль со стороны государства. Впервые ректор вуза стал назначаться министром. Вводится высокая плата за обучение, требуются свидетельства о благонадежности студентов, вводятся социальные и национальные ограничения.

К началу 20 века опять назрела необходимость преобразований. Выхода из кризиса искали и представители власти, деятели науки и образования. Педагогика и психология приобретает самостоятельность и собственную экспериментальную базу. Благодаря этому образование получает теоретическое обоснование – концепцию, благодаря которой от формулы «православие, самодержавие, народность» произошел переход к новой формуле – «антропоцентризм и гуманитаризация». Но чтобы осуществить этот переход необходимо было встать на какую-либо методологическую платформу, которая и была сформулирована А.П.Нечаевывм, П.Ф. Кантеревым, В.П. Вахтеревым, П.Ф.Лесгафтом. Их психолого-педагогическая теория опиралась на идею К.Д.Ушинского, который считал, что прежде, чем человека воспитывать, его нужно узнать во всех отношениях. *Антропологизм* явился основополагающим принципом психолого-педагогической теории, а *гуманистический принцип* обосновывал учебный процесс как свободу взаимодействия преподавателя и студента, которые оба становились равноправными субъектами образования.

Психология, педология и паталогическая педагогика создавались в этот период как фундаментальные теоретические основы высшего антропологического образования нового типа. В период с 1905 по 1917 гг. прошли апробацию все разработанные теоретические модели подготовки интеллектуалов. Была создана неправительственная высшая школа – общественно-государственная и частная, контроль за которыми со стороны государства был ослаблен. Общественное образование создается по инициативе корпорации интеллектуалов, выражающих потребности общества в просвещении, стремления отдельной личности к образованию, отражающей современный уровень достижений науки. Возникновение новой модели высшего образования в России созвучен американской, утверждающей принцип «свобода и конкуренция».

В заключение приведем некоторые статистические данные:

Слайд11



Слайд 12

[[1]](#footnote-2)

Перейдем теперь к общей характеристике **советского периода развития образования,** который на первом своем этапе продолжил антропоцентрический и гуманистический принцип образования. М.Н.Покровский – историк, зам наркома просвещения, руководитель института красной профессуры, ректор МГУ разработал тезисы реформы, которые сводились к следующему:

1. Бесплатность обучения
2. Необязательность дипломов как для поступления в университет, так и при его окончании
3. Уничтожение ученых степеней, как условие занятия кафедры
4. Обязательный, открытый для всех конкурс при замещении кафедры
5. Выборность профессуры на краткий срок
6. Коллегиальность управления университета
7. Обязательное участие в управлении университетом
8. Обязательное участие университетов в распространении научного образования среди народных масс
9. Создание факультетов общественных наук для распространения научного социализма
10. Преобразование научных планов в соответствии с требованиями народного хозяйства
11. Широкий обмен учеными между университетами
12. Автономия университета.

Эти тезисы обсуждались в Политбюро ЦК в 1918 г и были отвергнуты В.И.Лениным. С этого периода высшая школа России развивалась в рамках государственности и на основе профессионализации в ущерб фундаментализации и гуманитаризации. Политика в области высшего образования характеризовалась самым строгим контролем как за преподавателями, так и за студентами. Но первые два года советская власть терпела автономию университетов. Но осенью 1920 г. появились декреты, подчиняющие советы вузов государству. Отмена ученых степеней облегчала продвижение так называемой «красной профессуры» (Институ́т кра́сной профессу́ры (ИКП) — специальное высшее учебное заведение заведение ЦК ВКП(б) для подготовки высших идеологических кадров партии и преподавателей общественных наук в вузах. Образован в соответствии с постановлением [Совета Народных Комиссаров](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%82_%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2_%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0) РСФСР от [11 февраля](http://ru.wikipedia.org/wiki/11_%D1%84%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8F) [1921](http://ru.wikipedia.org/wiki/1921)) Подробная программа лекций утверждалась Главпрофобром, студенты проверяли соответсвие лекций духу марксизма. Словесные и юридические факультеты были закрыты как при Николае 1., кафедры философии уничтожены и заменены кафедрами марксистской идеологии. Разыгрался конфликт между старой профессурой и красной профессурой. 1929 год – пик напряженности. Луначарский отстранен от работы. Высшему образованию было поставлено в вину отсутствие связи с производством. На 16 съезде партии было объявлено, что подготовке кадров мешают вредители. Вузы прикрепляются к производствам и в них устанавливается единоначалие. В технических вузах вводится непрерывная производственная практика, появляются заводы-втузы. Заказы на специалистов определяли наркоматы.

В 30-е годы произошел разгром психологической и педагогической науки, а преподаватели были объявлены врагами народа. Такой отказ от научных основ высшего образования непосредственно отразился на учебном процессе, который превратился в технократическое производство специалистов. Высшее образование было низведено до уровня элементарной профессиональной подготовки. Личность и студента и преподавателя растворялась в интересах государственности. Руководство деятельностью высшей школы сосредоточилось в руках ЦК ВКП.(б). 19 октября 1932 года был образован Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию, председателем которого был назначен академик Г.М.Кржижановский. В функции комитета входили: утверждение учебных планов, программ, методов преподавания; контроль за учебно-воспитательной деятельностью сети вузов. Комитет просуществовал не полных 4 года. В это время была принята первая пятилетка и начался период индустриализации, который стимулировал рост инженерных вузов и количество студентов в них, который с 1928 по 1932 год увеличился в 2,5 раза, а число вузов – в 6 раз, достигув цифры 832. Крупные вузы и университеты разукрупнялись, техникумы преобразовывались в вузы.

В мае 1935 г. была образована комиссия ЦК ВКП(б) по высшей школе во главе со А.А.Ждановым, которая признала необходимым увеличить темпы подготовки кадров. В это же время было разделено руководство общим, средним и высшим образованием. Во второй пятилетке составляется план по труду и кадрам, а 17 съезд установил потребный рост специалистов с 2,7млн. чел. до 4 млн. человек, т.е. на 46%, в том числе с законченным высшим образованием на 59,9%. Темп роста специалистов с высшим образованием был втрое выше, чем прирост практиков на 23%. Все это осуществлялось за счет снижения качества высшего образования. Коллличество высших учебных заведений в 1932/33 г. составило – 832 (выросло в 7,7 раз по сравнению с дореволюционным), в которых обучалось 504 000 студентов.

Высшее образование в СССР в 1940/41 учебном году было представлено 817 учебными заведениями, в которых обучалось 812 000 студентов. В 1940 году вышло постановление СНК СССР «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначений стипендий». Согласно этому постановлению, с 1 сентября 1940 года вводилось платное обучение в 8—10 классах средних школ, техникумах, педагогических училищах, сельскохозяйственных и других специальных средних заведений, а так же высших учебных заведениях. Это постановление было отменено в 1954 году. В период Великой отечественной войны произошли существенные изменения во всей системе образования, особенно в вузах, где численность студентов значительно сократилась.
 Табл.№3

**Численность учащихся в образовательных учреждениях с 1941 по 1946 уч.годы**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | годы | школы | Высшие уч. заведения | Средние специальные заведения |
| 1. | 1941/42 | 17 765 000 | 313 000 | 415 000 |
| 2. | 1942/43 | 14 036 000 | 227 000 | 316 000 |
| 3. | 1943/44 | 17 966 000 | 400 000 | 503 000 |
| 4. | 1944/45 | 24 656 000 | 585 000 | 812 000 |
| 5. | 1945/46 | 26 094 000 | 730 000 | 1 008 000 |

Но уже в 1956 году в СССР обучалось 35 505 тысяч человек в разных учебных заведениях (в это число не входят 14,9 миллионов учащихся в школах переподготовки и повышения квалификации кадров). Из них:

- В общеобразовательных школах - 30 127 тыс.

- В училищах системы школ трудовых резервов - 1 365 тыс. человек.

- В техникумах и средних специальных учебных заведениях - 2 012 тыс.

- В высших учебных заведениях - 2 001 тыс.

Таким образом, в 30-50 годы произошла селекция высшего образования, из которого была изгнан антропологический и гуманистический принципы. Но чем ближе мы к историческим событиям, тем больше субъективности в их изложении и тем меньше материалов о высшем образовании в 60-80 годы. Например, в электронном словаре «Википедия» статьи, отражающие эти годы, еще и не написаны. Но эти годы по своему отражены в памяти еще живущих преподавателей и бывших студентов тех лет.

80-е годы – годы так называемой перестройки всей нашей системы характеризуются кризисом экономики, идеологии, государственности, что болезненнее всего сказалось на образовании в целом и высшем особенно. В вузах ограничено финансирование, наука приходит в упадок в результате утечки мозгов либо за рубеж, либо в коммерческие структуры. Педагогические и психологические исследования учебного процесса проводятся вне самого этого процесса, строятся абстрактные схемы. Научно-исследовательский институт высшей школы (НИИВШ создан в 1976г.) оказался слабо связан с вузами организационно.(Сейчас это НИИВО) Профессионализм давлеет над фундаментализмом и гуманизмом.

**90-е годы**. По данным Госкомстата РФ, основанных на результатах Всероссийской переписи населения 2002 г., порядка 109,4 млн. человек в России в возрасте 15 лет и выше имеют образование общее и высшее, что составляет 90,2% этой возрастной группы. Из этой группы населения 59% имеют профессиональное высшее, среднее, начальное. С 1989 по 2002 г. число специалистов с высшим образованием увеличилось на 6,6 млн. чел., т.е на 52%. Число лиц, закончивших аспирантуру, докторантуру, ординатуру составило по итогам переписи 4 тыс. человек. С 1989 по 2002 гг было в общей сложности подготовлено и выпущено 7,1 млн. специалистов с высшим образованием. В расчете на 1000 чел. населения приходится 112 чел. с высшим образованием (в 1989 -84). Вместе с тем, численность молодежи, имеющих только начальное общее образование увеличилась за указанный период в 2,1 раза и составила 0,5 млн. чел, из которых 70% нигде не учится.

В Законе РФ «Об образовании» определено, что образовательный процесс в вузе должен содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствовать реализации права обучающегося на свободный выбор мнений и убеждений.

**2.Методологические подходы к образованию**

Являясь институтом социализации, вуз выполняет две основные функции - стабилизации и обновления общества. Чтобы вузы успешно выполняли указанные функции, управленческие структуры моделируют их деятельность. К концу 20 века в России сложилось две модели формирования специалиста. Первая была принята в 1981 году, когда Минвуз СССР ввел в практику деятельности всех вузов квалификационные характеристики специалистов, имеющие три основные параметра: высокий профессионализм, социально-психологическую подготовленность, личностную развитость. Исследованию этой модели посвящено достаточно много работ.[[2]](#footnote-3) Но эта модель не являлась прогностичной.

В 1997-1998 гг. Министерство образования России вводит новую модель, в которой предусматривается наличие требований к социально значимым качествам профессионала и, в частности, как готовность к принятию самостоятельных инновационных решений. В основе нескольких поколений этого стандарта лежит естественнонаучная картина мира, на основе которой формируется профессионал.

 По мнению многих исследователей высшей школы и эта модель не может гарантировать развитие инновационности личности. На наш взгляд никакие педагогические ухищрения не смогут инновационность сделать внутренним, естественным достоянием личности, если этого не захочет сама личность.

Сегодня, т.е. в 21 веке, предлагается новая, третья гуманитарно-ориентированная модель специалиста, в которой выделяются следующие составляющие: умение сформулировать социальную задачу профессиональной деятельности; поставить ее на научную основу, используя социокультурный и индивидуальный нравственный опыт в качестве критерия оценки при принятии тех или иных решений. Эта модель в состоянии формировать мышление, способное процесс создания и реализацию новых технологий видеть сквозь призму культурных и нравственных ценностей. В старой модели внимание уделяется образовательным текстам, а в новой – умениям вписывать знания в новый контекст культуры. Но здесь сразу возникает два вопроса: первый: что представляет собой новый контекст культуры, а второй: какие умения для этого нужны. Если исходить из факта, что в современном мире культура, ориентированная всегда на человека, вступает в противоречие с цивилизацией, ориентированной на научно-технический прогресс, то вопросы не являются праздными, особенно для образования. Сегодня вместе с информационными технологиями образовательный процесс испытывает на себе их манипуляционное воздействие. (См. «Как работает вирусный маркетинг» видео на флешке).

В современной модели специалиста выделяются две группы компетенций: общекультурные и профессиональные, в которых речь идет только о профессиональных способностях. В этой связи следует обратить внимание на идею Брунтланда, который еще в 1987 году сказал, что, если образование будет продолжать транслировать в будущее ценности индустриально-потребительского общества, то оно будет способствовать приближению глобальной антропологической катастрофы.[[3]](#footnote-4)

Но, к сожалению, высшая школа продолжает оставаться школой для получения профессиональных знаний, умений и навыков, а не школой мышления. Отсюда выпускаемые специалисты с трудом находят свое место в социальной и профессиональной деятельности. Если раньше молодого специалиста «доучивали» на производстве, говоря ему при этом: забудь, чему тебя учили в вузе потому, что практика совсем не то, что теория, то сейчас от выпускника вуза требуется не столько знания, закрепленные в учебниках, но и знания, которые только добываются в опыте, которого у выпускников нет.

 Возникает триединое противоречие между уровнем подготовленности конкретного выпускника, существующим образовательным стандартом, который продолжает быть традиционным, ориентированным на знания и реальными требованиями к специалисту со стороны рынка труда. Причем, необходимо отметить, что зачастую работодатель, выступая как агент рынка труда, не может четко сформулировать свои требования к специалисту.

Для характеристики близкого к нам периода развития высшего образования обратим внимание на состояние предметной области педагогики и психологии высшей школы. В технических вузах работают около 100 тыс. преподавателей, большинство из которых являются специалистами в области техники и производства. Они получили высшее техническое образование, не ориентированное на профессиональную работу в сфере высшего образования. Многие из них за долгие годы работы в вузе стали профессионалами высокого класса и в педагогической сфере общественной практики. Однако такое становление, основанное на эмпирическом освоении новой для профессионала технических специальностей педагогической деятельности, затягивается на десятилетия. В недавнем прошлом с таким положением можно было мириться, поскольку начинающие преподаватели перенимали у опытных коллег многое из освоенного ими в преподавании без посредников. Изменившиеся социально-экономические условия и новые приоритеты образования нарушили в России эту связь и преемственность поколений преподавателей. Возникла объективная необходимость в специальной профессиональной научно обеспеченной подготовке специалистов технического профиля для работы в сфере высшего образования.

Эта объективная необходимость привела к созданию в России 21 ноября 1993 г. Экспериментального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей технических университетов и инженерных вузов в МГТУ им. Н. Э. Баумана, а затем и шести центров в ряде ведущих технических вузов России: МАДИ (ТУ), МГРА, РГТУ им. К. Э. Циолковского, Казанском ГТУ, Дальневосточном ГТУ, Новочеркасском ГТУ. Подобные учреждения переподготовки и повышения квалификации преподавателей имеются и в некоторых других отраслевых вузах. Второе профессиональное образование специалистов, на которое ориентированы такие учреждения, переводит освоение преподавания в вузе с эмпирического на научно обоснованный путь.

Научно обоснованный путь освоения новой профессиональной деятельности предполагает, прежде всего, изучение закономерностей, влияющих на объекты и процессы в осваиваемой сфере, т.е. изучение научных основ педагогической деятельности. На базе усвоения таких закономерностей должно осуществляться управляемое освоение новой профессиональной деятельности – преподаватель высшей школы.

Научными основами профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля должны стать сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования, учитывающие особенности уже сформировавшегося профессионального мышления специалистов, осваивающих преподавание в вузе, и особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области.

Аналоги таких научных основ, безусловно, имеются в традиционной педагогике, однако они ориентированы в основном на работу с детьми, на получение молодежью общего начального и среднего образования, обеспечивающего грамотность, приобщение к культуре и ориентацию для выбора будущей сферы деятельности. В последние десятилетия эти научные основы в определенной мере адаптируются для работы со взрослыми людьми в андрагогике, однако управление освоением преподавания в технических вузах требует не только учета "взрослости", но и учета специфики сформированного мышления у специалиста, уже имеющего высшее техническое образование (начинающего преподавателя технического вуза) и направленность мышления студента, выбравшего для освоения техническую специальность.

Это и привело к появлению среди наук об образовании (педагогических наук по классификации, сложившейся в России XX в.) специального научного направления "*Теория и методика высшего технического образования", охватываемого специальностью ВАК России "Теория и методика профессионального образования".* До сих пор в России не было обобщающих публикаций, обеспечивающих научно обоснованным путем психолого-педагогическую подготовку специалистов с высшим образованием непедагогического профиля к преподаванию в вузе как второй профессиональной деятельности. Подготовка преподавателей для кафедр технических и многих других вузов, осуществляющих подготовку специалистов непедагогического профиля, всегда была индивидуализированной. Кандидаты для освоения преподавания в таких вузах определялись после строгого отбора. Специализированная педагогическая подготовка отобранных лиц начиналась после того, как потенциальный преподаватель заканчивал высшее учебное заведение по той специальности, которая была связана с научным направлением и учебными дисциплинами кафедры, приглашавшей его для освоения преподавательской деятельности. Таким образом, преподавательскую деятельность начинал осваивать человек, который сформировался как *специалист совсем не педагогического профиля.*

Такая практика появилась в российских вузах еще с XIX в. Например, 1 октября 1895 г. в газете "Сын Отечества" появилось сообщение: "Министерством народного просвещения возбуждено ходатайство об ассигновании до 100 000 р. в год на подготовку профессоров и преподавателей для высших специальных учебных заведений. Стипендиаты избираются из с отличием окончивших курс в С.-Петербургском и Харьковском технологических институтах, Имп. Московском техническом училище, институтах: ново-александрийском, путей сообщения, гражданских инженеров, горном, московском земледельческом, межевом и рижском политехническом училище" (цит. по: Поиск. - 1995. – окт).

В последующие годы магистральным путем подготовки преподавателей для всех вузов страны считалась аспирантура. Это тоже индивидуализированный способ подготовки, однако, аспирантура всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности. Это очевидно и из перечня экзаменов кандидатского минимума и из необходимости публичной защиты подготовленной за годы обучения в аспирантуре диссертации (индивидуальной научно-исследовательской работы по изучаемым наукам). В результате обучения в аспирантуре специалист более глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему и осваивал научно-исследовательскую деятельность.

Примерно раз в десять лет объявлялись требования обязательности изучения аспирантами педагогики, но, как правило, через год-два эти требования отменялись или их выполнение передавалось на усмотрение вузов, поскольку изучение педагогики отвлекало аспирантов от научно-исследовательской работы по теме диссертации и уменьшало процент оканчивающих аспирантуру с защитой диссертации.

С середины XX в. вплоть до начала девяностых годов преподавание в вузе было весьма престижной работой, а приглашение выпускника на кафедру для освоения преподавательской профессии считалось весьма почетным и привлекательным, поскольку чаще всего зарплата преподавателя превышала зарплату рядового инженера в промышленности, а свобода от текущих производственных проблем предоставляла преподавателю широкие возможности для самореализации.

В этих условиях традиционная индивидуальная подготовка преподавателей для кафедры вуза на самой кафедре продолжала обеспечивать потребности вузов в восполнении преподавательских кадров, убывающих в основном по возрасту и в связи с переходом на научно-исследовательскую работу. Начинающие преподаватели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия, углубленно изучали подготавливаемую учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, готовили и проводили пробные занятия, методика проведения которых обсуждалась на заседаниях кафедры, участвовали в проведении упражнений и практических занятий под руководством опытных преподавателей, читавших по этим дисциплинам лекционные курсы. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры и многие годы, изучавшие учебный процесс при его обеспечении.

Слова К.Д.Ушинского о преподавании в университетах "Знай свой предмет и излагай его понятно" (вырванные из контекста о том, что если о преподавании в школе написаны тома, то все рекомендации для преподавателя университета сводятся к этой фразе) истолковывались как ненужность специального освоения преподавателями высшей школы каких-то научных основ преподавания.

Эмпирический путь накопления опыта преподавания по определенной дисциплине успешно решал задачи восполнения преподавательского состава вузов до начала девяностых годов. Тем не менее, такой путь не соответствовал принятому для всех подготавливаемых в высшей школе специалистов пути освоения профессиональной деятельности на научной основе. На совещании в Госкомитете СССР по народному образованию в 1988 г. отмечалось, что в стране нет подготовки кадров по специальности "Педагогика высшего образования". Профессор МГУ, доктор психологических наук Н.Ф.Талызина утверждала: "Эмпиризм, сиюминутность настолько разложили высшую школу, что сейчас поставить ее на правильный путь - вещь очень непростая».

В наше время, когда все повторяют как молитву, что наука стала производительной силой, соединившись с практикой, в документах о перестройке высшей школы нет ни слова о науке образования. Что нам предписывается? "Обобщайте опыт и используйте компьютеры". ...Наука о высшей школе еще не развилась. Надо заимствовать не опыт, не факт, а идею. Как говорил Ушинский, требуется новый уровень исследования - теоретический" (Вестник высшей школы. - 1988. - № 12). А преподаватель высшей школы должен быть компетентным в той предметной области, которой занимается кафедра, т.е. он должен быть специалистом, имеющим высшее образование по профилю кафедры в целом, а это не один предметный курс. Однако быть специалистом в некоторой технической предметной области это значит освоить виды деятельности, необходимые для решения технических задач. Преподавание студентам требует совершенно другой деятельности: необходимо учитывать психологические особенности студентов, психологические и дидактические закономерности, которые специалист технического профиля никогда не изучал. По сути дела, специалист, осваивающий преподавание в вузе, должен освоить вторую профессиональную деятельность, дополняющую уже освоенную им профессиональную деятельность специалиста технического профиля.

Индивидуализированная форма освоения преподавания непосредственно на кафедре под руководством более опытных коллег в наше время уже не может быть столь эффективной, как раньше, по следующим причинам:

1. Из-за разницы в возрасте в 30-40 лет еще преподающих профессоров и потенциальных начинающих преподавателей неминуема трудность объективного восприятия и учета ценностей представителями разных поколений, а значит, и адекватное понимание и оценивание друг друга.

2. Нынешние опытные преподаватели технических вузов - это преподаватели-практики, достигшие высокого методического мастерства многолетним преподавательским трудом. Они фактически мастера-самоучки: научные основы преподавания в вузе они не изучали (их просто не было в годы их молодости), изучать в 60 - 70 лет эти научные основы тоже решится далеко не каждый, а без этого начинающему преподавателю придется осваивать преподавание по примеру наставников долгим эмпирическим путем.

3. У преподавателя XXI в. объективно должны быть новые взгляды на все процессы высшего образования, новые установки на осуществление преподавательской деятельности. В индивидуальном порядке сформировать эти особенности нового преподавателя под руководством опытных преподавателей, не являющихся носителями таких взглядов и установок, невозможно.

4. В настоящее время требуется не просто передача методического опыта, не просто психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей по отдельным вопросам, требуется дополнение техноцентрической профессиональной ориентации специалиста антропоцентрической ориентацией преподавателя, необходимо освоение новых профессиональных ценностей. Этого можно достигнуть только в систематической работе, в процессах дополнительного образования, которые не может обеспечить один, даже очень опытный специалист.

Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры или аспирантуры для достижения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы" введены в действие с 30.04.97 Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 826 от 29.04.97. Эти требования применялись и при дополнительном образовании специалистов технического профиля, имеющих высшее техническое образование. 8 мая 2001 г. утверждены новые "Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы"", выдержки из которых приводятся ниже.

"**1.1**. Назначением образовательно-профессиональной программы является комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении по направлению основной программы высшего профессионального образования.

**1.2.** Программа рассчитана для подготовки к педагогической деятельности в высшем учебном заведении магистрантов, аспирантов (адъюнктов), а также специалистов, имеющих высшее образование и стаж научно-педагогической работы не менее 2 лет.

**1.3**. Квалификация "Преподаватель высшей школы" удостоверяется "Дипломом о дополнительном (к высшему) образовании", является дополнительной к основной квалификации, получаемой выпускником магистратуры.

**1.4**. Нормативная трудоемкость образовательно-профессиональной программы при очной форме обучения - *1080 часов это соответствует 540 часам аудиторных занятий.(У нас 36л. И 36 сем.)*

**1.5**. Целью данной программы является подготовка будущего преподавателя высшей школы к учебной и научно-исследовательской деятельности, включающих:

- реализацию основных образовательных программ и учебных планов высшего профессионального образования на уровне, отвечающем государственным образовательным стандартам;

- разработку и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания и целей обучения, создание творческой атмосферы образовательного процесса;

- выявление взаимосвязей научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использование результатов научных исследований для совершенствования образовательного процесса;

- формирование профессионального мышления, воспитание гражданственности, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности, направленных на гуманизацию общества;

- проведение исследований частных и общих проблем высшего профессионального образования.

Лицо, успешно завершившее обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе для получения квалификации "Преподаватель высшей школы", должно:

**знать**:

- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;

- правовые и нормативные основы функционирования системы образования;

- иметь представление об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования;

**уметь:**

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками;

- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;

- использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов;

**владеть:**

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;

- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);

- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;

- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;

- методами эмоциональной саморегуляции;

- деловым профессионально-ориентированным иностранным языком.

3.Психолого-педагогическая и научно-методическое обеспечение подготовки преподавателей для высшей школы.

**1.6**.Вот только теперь мы можем сформулировать нашу программу *рассмотрения материала и цель, которую можно достигнуть при развертывании этой программы.(*См .Слайд 3) .Методологические подходы к образованию мы уже начали рассматривать, сформулировав имеющиеся парадигмы, т.е. суждения, с которыми все согласны. (См. Слайд 9). Это **педагогическая парадигма** , исходя из которой разрабатываются принципы, подходы, теории, методы обучения и воспитания детей и юношества; **андрагогическая парадигма**, которая представляет собой управляемую социализацию при обучении взрослых; **акмеологическая парадигма**, основным содержанием которой является достижение вершины личностного и профессионального развития; и **коммуникативная парадигма**, основанная на взаимообучении участников образовательного процесса. Поставим вопрос: на какую парадигму мы с вами должны ориентироваться? Но прежде чем ответить на него, обратим внимание на то, что каждая *парадигма разворачивается через принципы, подходы, теории, методы.* Это определенный алгоритм.

**3. Психолого-педагогическая и научно-методическое обеспечение подготовки преподавателей для высшей школы.**

Если студенты – это взрослые люди со сложившимся мировоззрением и пусть и маленьким, но жизненным опытом, то педагогическая парадигма нам не подходит, хотя только о ней у большинства людей есть какое-то представление. Кроме того, поскольку специалистов по педагогике и психологии высшего образования у нас нет (об истории этого вопроса мы говорили), поскольку социализация молодежи задерживается, и постольку у многих преподавателей в лексиконе по отношению к студентам появился термин **«дети».** Причем, это появилось у преподавателей младшего поколения. Но если мы к взрослым людям будем относиться, как к детям, занимаясь их профессиализацией, то они и будут вести себя как дети и ничего хорошего из этого не будет.

Таким образом, перед нами стоит задача – определить из какой же парадигмы мы с вами будем исходить для того, чтобы адекватно осуществлять процесс преподавания, обучения и воспитания будущих профессионалов. Для этого нам необходимо *сравнить обозначенные парадигмы*

. *Андрагогика – теория и практика образования взрослых*

Согласно принципам андрагогики, взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Андрагогика осуществляет древнейшую формулу обучения: non scholae, sedvitae discimus — *учимся не для школы, а для жизни.* Т.о. Профессиональное образование студентов в вузе – это образование взрослых людей, у которых закончился первый этап социализации, результатом чего является уже сформированные определенные способности и готовность включаться в общество. Молодой человек уже обладает мировоззрением, своими ценностными ориентациями, позициями. В вуз он пришел с целью профессиализации, имеющей четко определенную временную составляющую – пять лет, в течение которых он еще должен приобрести навыки статусной социализации в будущем.

Теоретической базой андрагогики является ориентация на целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, и синергетическая методология. Основные положения, из которых исходит андрагогика состоят в том, что образование для взрослого человека – это

 **смысл**, в котором выделяются: ценность формирования нового миропонимания, которое является для человека благом;

**система**, как обеспечение социального заказа социума на приобщение к культуре;

**деятельностный** процесс изменения внутреннего образа об окружающем мире;

 **результат** как позитивное изменение потребностей, внутренних норм, способностей к действию;

 **услуга**, как обеспечение качества образовательного процесса и его результата.

 В идеале для студента, как взрослого человека, в той или иной степени характерна биологическая (физиологическая и психологическая), социальная (профессиональная, гражданская, правовая, нравственная) и духовная (самостоятельность, целеустремленность, разумность) взрослость, которая на свою образованность смотрит как на овладение ценностью самосовершенствования, управление процессом собственного образования, самооценку результата образования, деятельность, направленную на преобразование себя.

Исходными в андрагогике являются *семь положений*, детерминированных психо-физиологическими и социально-профессиональными отличиями взрослых обучающихся и спецификой условий их обучения.(Змеев)

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения.

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

*Следует выделить пять основных параметров личности обучаемого*:

1. Самосознание обучающегося

2. Опыт обучающегося

3. Мотивация и цели обучения взрослого обучающегося

4. Использование обучающимся приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков и качеств

5. Участие в организации процесса обучения.

Таким образом, технология обучения взрослых представляет собой систему определенных операций, функций и технических действий взрослых, обучающихся и обучающих, сгруппированных по основным этапам процесса обучения:

1 психолого-андрагогическая диагностика обучающихся,

2. планирование, создание условий, реализации, оценивания

3. коррекция процесса обучения.

При этом преподаватель выполняет *следующие действия:*

1. Наблюдение, проведение диагностических тестов, анкет, собеседований.

2. Создание индивидуальной программы обучения обучающегося.

3. Создание комфортных физических условий и благоприятной психологической атмосферы обучения, научно-методическое обеспечение учебного процесса предусмотренными программой источниками и средствами обучения.

4. Проведение диагностических опросов; отслеживание реализации процесса обучения обучающимися; использование адекватных поставленным целям обучения и учитывающих особенности конкретных обучающихся содержания, источников, средств, форм и методов обучения.

 5. Использование различных критериев, форм, методов, средств контроля и оценивания достижений в обучении.

 6. Внесение необходимых изменений в планы, содержание, формы, методы, средства обучения и оценивания.

При этом он выполняет следующие *функции*, представленные в иерархическом порядке: 1.эксперта по технологии обучения взрослых;2. организатора совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения; 3.соавтора (совместно с обучающимся) индивидуальной программы обучения; 4. наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся; 5.создателя благоприятных физических и психологических условий обучения; 6.источника знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся.

Возьмем этот **идеал**, как образец, к которому необходимо стремиться и попробуем сравнить две модели образования – педагогическую и андрагогическую

Табл.№4

**Ориентационные модели образования.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры обучающегося | Педагогическая модель | Андрагогическая модель |
| 1.Самосознание | Ощущение зависимости | Осознание возрастной самоуправляемости |
| 2.Опыт обучающегося | Малая ценность | Богатый источник обучения |
| 3.Готовность к обучению | Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением | Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями |
| 4.Применение полученных знаний | Отсроченное, отложенное | Немедленное |
| 5.Ориентация в обучении | На учебный предмет | На решение проблем |
| 6.Психологический климат | Формальный, ориентированный на авторитет | Совместно с обучающимися |
| 7.Планирование учебного процесса | преподавателем | Совместно с обучающимися |
| 8.Определение потребностей обучения | преподавателем | Совместно с обучающимися |
| 9.Формирование цели обучения | преподавателем | Совместно с обучающимися |
| 10.Построение учебного процесса | Логика учебного предмета. Дидактические единицы | В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы |
| 11.Учебная деятельность | Технология передачи знания | Технология поиска новых знаний на основе опыта |
| 12.Оценка | Преподавателем | Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения |

Табл.№5

**Взаимодействие обучающихся и преподавателей в образовании взрослых**

|  |  |
| --- | --- |
| Обучающийся | Преподаватель |
| 1.Ощущает потребность в обучении | 1.Нацеливает обучающегося на новые возможности в самореализации;2.Помогает каждому уяснить его стремление к самосовершенствованию3Способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности.4.Помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки |
| 2.Должны находится в комфортной учебной обстановке, в условиях взаимного доверия и уважения, взаимопомощи, свободы самовыражения, допущение разных точек зрения | 5.Обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха)6.Рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую уважает его чувства и мысли7.Стремится установить между обучающимися отношения взаимного доверия, пощряя их взаимные действия и предотвращая возникновение обстановки конкуренции и критики.8.Не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины. |
| 3.Уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные | 9.Вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателей, общества, логика учебных дисциплин. |
| 4.Берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувства причастности к нему | 10.Делится с обучающимися своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с обучающимися принимает решение по этим вопросам |
| 5.Принимает активное участие в осуществлении учебного процесса | 11.Помогает студентам организовываться (в учебные группы, проектные группы, самообучающиеся команды), чтобы они взяли на себя ответственность за процесс совместного поиска |
| 6.Участвуют в учебном процессе, который использует опыт обучающихся | 12.Помогает обучающимся использовать их опыт в качестве источника обучения, применяя такие методы, как дискуссии, ролевые игры, разбор конкретных ситуаций.13.Подает информацию на уровне опыта своих конкретных обучающихся.14.Помогает обучающимся применять на практике их новые знания с тем, чтобы включить их в жизненный опыт обучающихся. |
| 7.Ощущают продвижение к поставленным целям | 15.Вовлекает обучающихся в поиск взаимоприемлемых критериев оценки продвижения к целям обучения.16.Помогает обучающимся развивать и применять приемы самооценки в соответствии с выработанными критериями. |

Если подвести некоторый итог после размышления над приведенными таблицами, то можно прийти к выводу о том, что роль преподавателя при андрагогическом подходе состоит, во-первых, в помощи обучающемуся организовывать себя во внешнем мире, который представляет собой различные ситуации, влияющие на действия, поведение и деятельность человека «здесь и теперь». Этому учат с детства, а преподаватель в вузе продолжает эту ориентационную деятельность. Во-вторых, в помощи самоорганизации себя, своего внутреннего мира, которая состоит в управлении процессами мышления, чувств и поступков. Этому никто не учит, а человек учится этому сам методом проб и ошибок. Роль преподавателя - поддерживающая саморазвитие.

Таким образом, андрагогика как общая теория обучения взрослых дает общие подходы для их применения к разным ситуациям. Ее главная задача – технологическое обеспечение процесса образования взрослых на основе двух взаимопроникающих технологий:

-технологии решения проблем и

-технологии системно-модульного преподавания учебных дисциплин.

Обе обозначенные технологии помогают активизировать самостоятельную работу студентов, обеспечивают учебный процесс методически, адекватно оценивая результаты, и способствуют внедрению авторских программ учебных курсов.

Теперь обратим внимание на «**Акмеология**» - науку изучающую:

* закономерности самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям (вершинам);
* факторы объективные и субъективные, содействующие и препятствующие достижению вершин;
* закономерности обучения вершинам жизни и профессионализма в деятельности;
* самообразования, самоорганизацию и самоконтроль;

 -закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых требований, идущих как извне, от профессии и общества, развития науки, культуры, техники, так и, особенно, изнутри, от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности.

Проблеме рассмотрения акмеологии как новой парадигме образования посвящены исследования А.А. Деркача, Бодалева А.А.: “Предметом акмеологии в широком понимании являются объективные и субъективные факторы, которые, взаимодействуя друг с другом, содействуют или препятствуют прогрессивному развитию взрослого человека, а также закономерности и механизмы, позволяющие взрослому человеку достигать в своем развитии вершин, которые обозначаются термином «акме». Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и, особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. “К настоящему времени, помимо общей акмеологии, оформились такие ветви акмеологии, как управленческая, педагогическая, военная, спортивная и др.”. Основополагающие аспекты педагогической акмеологии рассмотрены в работе В.Н. Максимовой “Акмеология: новое качество образования”: “Акмеология – это наука о качестве человека и о качестве жизни. Акмеология образования, в свою очередь, исследует условия достижения высокого качества образовательных систем и развития субъектов образовательного процесса: учителя и ученика. Акмеологический подход к образованию становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества современной школы”

Рассмотрим акмеологические технологии и их роль в повышении качества образования, направленнына развитие внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей человека. Они включают комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний, приобретающих акмеологическую основу. Особенности акмеологических технологий обусловлены внутренней установкой субъекта на ее разработку и внедрение. Объектом технологизации становятся личностные зоны развития человека, способы и средства жизнедеятельности, профессионального становления.

Структура акмеологических технологий может быть представлена следующим образом:

* цель и задачи технологии;
* методологическая основа;
* принципы разработки;
* условия технологического процесса;
* анализ конкретной ситуации;
* характеристики субъекта и объекта технологии, особенности их взаимодействия;
* этапы, приемы (стратегические, тактические) достижения цели;
* способы прогнозирования результатов;
* внедрение.

«Основная задача акмеологических технологий – сформировать и закрепить в самосознании человека востребованную необходимость в самосознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализирвать личностное и профессиональное *Я*.» К числу акмеологических можно отнести следующие технологии:

* игровые (дидактическая игра, технологии игромоделирования),
* технологии психоконсультирования,
* тренинговые технологии,
* технологии развивающего обучения,
* технология личностно-ориентированного обучения,
* метод проектов.

Теперь обратим внимание на **коммуникативную парадигму** в образовании, которая как и андрагогическая и акмеологическая возникла из противоречий в реализации традиционной педагогики. Новый акцент образования в сторону культуры сделал необходимым изменения взглядов на образовательную систему в целом, которая имеет, как и вся культура, свой текст, подтекст и контекст. Под текстом образования как социокультурной системы мы будем понимать не только содержательную основу научного знания, но и формы его передачи и усвоения, т..е. преподавания и учения. Оба эти процесса в индустриальном обществе основаны на традиционной педагогике, которой соответствовала традиционная форма уже добытой кем-то информации. Традиционная дидактическая теория видит свою задачу в том, чтобы приобщить обучающихся к обобщенному систематизированному опыту человечества.

Воспроизведем это на следующей схеме, раскрывающей соотношение между профессиональной реальностью, наукой, учебными предметами и учебной деятельностью (См.Рис.)

Традиционная педагогика

Профессиональная деятельность

науки

Учебные предметы

Учебная деятельность

* На этом рис.можно увидеть следующее:
* 1 Наука, отвечая на запросы практики, выделяет свой предмет и описывает его на понятийном уровне. Происходит первое замещение реальности.
* 2.Учебные предметы представляют собой по форме дидактические приемы преподавания наук. Происходит второе замещение реальности.
* 3.Учебная информация функционирует в форме лекции, семинара, практического занятия, где происходит третье замещение профессиональной деятельности. А далее – еще одно замещение: в голове обучающегося.

Из этой традиции вытекает утверждение о ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. А отсюда традиционная педагогика всегда опиралась на передовой педагогический опыт отдельных педагогов, школ, направлений. Устойчивости этой традиции способствовала специфика «канала передачи информации – знаковые системы- тексты, которые как бы замещают реальную действительность. В этом достоинство традиционной системы, которая переходит в недостаток - об уровне образованности можно судить лишь по прочности усвоенной информации. ( Современное тестирование, проводимое в вузах, проверяет остаточные знания). Но здесь можно увидеть еще одно противоречие: информация, заложенная в текстах является органической стороной культуры, которая имеет общественную форму существования, но усваиваться она должна индивидуально.

* Традиционная педагогика не может этих противоречий разрешить, а распространение персональных компьютеров доводит это противоречие до логического конца: обучающемуся транслируется готовый материал (диссертация под ключ), отчужденный от настоящей и будущей деятельности специалиста. Кроме того тексты преподавания и учения оказываются отгороженными друг от друга. Проявляется это в том, что та или иная наука, чтобы приобрести статус науки, должна четко обозначить свой предмет. В реальной педагогической практике это нашло организационное закрепление: в школе – учителя предметники, в вузе – кафедры. Обучение по текстам предстает как набор технологий передачи готового знания, отчужденного от динамики развития культуры (контекста). А текст, оторванный от контекста, теряет всякий смысл. (Современным примером этому являются культивируемые сегодня рабочие программы).
* Таким образом, мы переходим к характеристике контекста образования как определенной области культуры. Понятие **«контекст**» есть выявление ситуационного смысла и индивидуального значения образовательных программ, который осуществляется индивидами в деятельности преподавания и учения. Из этого определения следует, что **контекст** связан с коммуникативным взаимодействием преподавателя и студента, других людей, в деятельности которых актуализируется знание. Это означает, что если образование рассматривать как явление культуры, то в него надо включать не только прошлое, но и настоящее и будущее, что придает программным текстам ситуационный смысл. Но для этого необходима развитая способность обучаемого и обучающего к инновационной, творческой деятельности, предметом которой является новое знание, новые способы или условия действий.
* Если применить **контекстный подход** к образованию, то на первое место начинают выходить проблемы, связанные с формированием творческих способностей, которые как бы нейтральны к будущему предмету деятельности. Контекстный подход к образованию преобразуют тексты образовательных программ, перечень предметов и методы и способы деятельности преподавания и учения. Подтекст образовательной системы связан с формированием и развитием личности, ее воспитанием, что связано не просто с коммуникацией, а с общением. В коммуникационном взаимодействии преподаватель и студент не равны друг другу не только по статусу, но и по уровню культуры, а вступая в общение, они становятся равными друг другу индивидуальностями, способными обогащать друг друга своей инаковостью, своеобразием, непохожестью, разными позициями, мнениями. Только в общении могут быть развиты такие качества специалиста как уникальность и универсальность, целостность и частичность, массовость и единичность.
* **Это подтекст** образовательной системы, который предполагает удовлетворение внутренней потребности самореализации личности. Обучаемый и обучающийся должны испытывать удовлетворенность друг другом. Это происходит тогда, когда каждый имеет возможность у кого-то учиться, кого-то учить, с кем-то быть на равных, и быть незаменимым, свободным и независимым в определенном смысле. Поясняя последнее, нужно сказать, что свобода здесь понимается как творчество, которое всегда уникально. Оно порывает с традициями, выходит за рамки общепринятого и устремлено в будущее.
* В наших педагогических текстах нет такого понятия как подтекст образовательной системы. В традиционной педагогике выделяются четыре организационные формы обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. В них не находит удовлетворения одно из фундаментальных потребностей личности – потребность в самореализации и самоорганизации. В старой традиционной педагогике индивид удовлетворяет потребность в выживании, безопасности, до некоторой степени в адаптации и коммуникации, но не в самоорганизации. Винтик социальной системы остается винтиком. Недаром удовлетворенность в самоорганизации оказывается самым желаемым для студента качеством, который они хотели бы иметь.
* Общение как подтекст образовательной системы формирует личность и индивидуальность специалиста, организует текст и подтекст образования, побуждая его участников к самоорганизации и самообразованию.
* **Выводы:**
* 1. Институт образования имеет относительную самостоятельность, которая связана с его социальными функциями: а) он воспроизводит знания, накопленные человечеством; б) является моделью настоящего и будущего; в) связывает прошлое, настоящее и будущее; г) оказывает активное воздействие на развитие общества (Социальное расслоение сегодня); д) определяется социальной структурой конкретного социума, его политикой и идеологией.
* 2. В руках государства система образования приобрела традиционную форму и является одним из мощных средств управления всеми сторонами жизни общества
* 3. Педагогическая, андрагогическая, акмеологическая и коммуникативная парадигмы в образовании различным образом взаимодействуют друг с другом в зависимости от социально-политических условий общества.
* 4 Текст, контекст и подтекст образовательной системы существуют всегда, но их встроенность в образовательную систему проблематична. Благодаря усвоению текстов формируются профессиональные качества, контексту – личностные характеристики, подтексту – индивидуальность и коммуникативные навыки и способности общения.

**Лекция 2 «Основы психологической науки как системы»**

1. Образовательное пространство регионального вуза как психически обуславливающий контекст

2. Коммуникативное взаимодействие как индикатор психических процессов, состояний и свойств (текст)

3. Психические, поведенческие и групповые процессы, состояния и свойства (подтекст)

 **Слайд 1**

Тема настоящей лекции «Основы психологической науки как системы», будет логично продолжать первую лекцию, посвященную методологическим основам образования, являясь следующей ступенькой в теоретическом фундаменте вашей подготовки как будущих преподавателей высшей школы.

 Если мы вернемся к началу первой лекции, раскрывающему алгоритм чтения любой лекции, и будем следовать его логике, то первой нашей с вами задачей является *обозначение проблем:(*Слайд 2-4)

-что вы знаете о психических процессах, состояниях и свойствах (что такое мимика, жесты, интерес, внушаемость, темперамент, психологический климат);

 - в какой мере ваши психологические особенности влияют на скорость, качество, результат выполняемой деятельности (например, экстраверты и интроверты);

 - в какой мере наша психика является билогически, социально или ситуационно обусловленной (что нам дано от рождения, что мы получаем в процессе социализации и как все это проявляется в определенной ситуации, например, наиболее ярко это проявляется в стрессовых ситуациях межкультурного взаимодействия);

 - какие качества необходимы современному преподавателю высшей школы (**задание к семинару**: подумайте над списком качеств и их приоритетности);

 - каковы особенности индивидуальных и групповых процессов, состояний и свойств;

В процессе нашей работы создадим для вас еще одну проблемную ситуацию, с которой вам, возможно, не приходилось сталкиваться, но которая может возникнуть в процессе вашей педагогической и научно-исследовательской деятельности – эта ситуация также является психически обусловленной, связанной с современным состоянием общества и необходимостью владения иностранными языками, что связано с умением воспринимать информацию на иностранном языке.

 Но при этом вы должны учитывать ряд допущений, отличающих нашу смоделированную ситуацию от естественной: мы с вами являемся носителями *одного* языка и *одной* культуры; мы с вами находимся в *привычной обстановке* (знакомые люди, аудитория и т.д.); - научная информация на иностранном языке *воспринимается легче*, поскольку большинство терминов являются заимствованными из греческого и латинского языков.

 Итак, мы обозначили *круг проблем* сегодняшней лекции, для решения которых необходим личный опыт и научные знания. Мы видим, что имеющегося у вас опыта недостаточно, и знаний, полученных на первой лекции не хватает. В ваш арсенал необходимо ввести *новые механизмы распознавания различных психических свойств, процессов и состояний, а также их особенности на индивидуальном и групповом уровнях*.

Итак, сформулируем *основное противоречие*, с которым мы столкнулись при формулировке второй лекции. Для того, чтобы оптимизировать технологии преподавания, а также подойти к учебному процессу со стороны включенных в него неповторимых личностей и индивидуальностей, мы должны обратиться к основам психологической науки.

 Используем в качестве *основной идеи*, которая поможет решить противоречие, проблему, и наметить основные пути ее решения, **контекстный подход**, который позволяет выделить в педагогической деятельности: ( **Слайд 5**)

*текст* - коммуникативное взаимодействие;

*контекст* - образовательное пространство регионального вуза;

*подтекст* - психические процессы, состояния и свойства (то, что скрыто внутри каждого из нас).

 Для того чтобы встраивать в свою педагогическую деятельность диалогическую модальность, ориентированную на взаимодействие противоположностей, обмен идеями и мнениями необходимы глубокие знания именно о подтексте вашей деятельности. Поскольку именно подтекст как айсберг скрывает около 90% необходимой для преподавателя информации.

 Рассмотрим последовательно контекст вашей деятельности, его текст и остановимся подробно на его подтексте. (**Слайд 6-8** Образовательное пространство регионального вуза как психически обуславливающий контекст деятельности преподавателя)

 Образовательное пространство регионального вуза выступает как психически обуславливающий контекст (бытие определяет сознание), в котором «здесь и сейчас» возникает неповторимое коммуникативное поле.

Человеческая цивилизация развивается в разных ритмах социального времени. «Центр» и «периферия» российского общества, имея разные показатели «социального времени», разные экономический и социальный потенциал, также не могут развиваться как находящиеся на одном этапе «современности». В российском обществе есть «свой» «движущий эпицентр» (столицы) и «своя» «принимающая» сторона (регионы), которая значительно отстает от первого уровня современности[[4]](#footnote-5).

На прошлой лекции мы рассматривали тенденции развития современного высшего образования, и отметили возникновение клиповых знаний, мозаичность, коммерциализацию, коррупцию.

Однако внутри страны мы имеем дело с субъектами федерации, которые существенно отличаются друг от друга и по уровню социально-экономического развития, и по национально-этническому составу населения, и по социокультурной ситуации в них. В центре нашего интереса находится *региональное образовательное пространство* и образовательное пространство конкретного вуза, в котором как в капле воды отражаются противоречия разного уровня.

Выделим социальные преимущества и социальные проблемы Белгородской области, детерминирующие специфику образовательного пространства региона.

*Социальные преимущества Белгородской области:*

 - высокоразвитый индустриально-аграрный сектор, позволяющий области занимать одно из лидирующих положений по уровню экономического развития в Центральном округе;

 - агропромышленный сектор и экспортно-ориентированная черная металлургия, обеспечивающие большие налоговые поступления в региональный бюджет и более высокие доходы населения;

 - менее остры по сравнению с другими регионами Центрального округа демографические проблемы благодаря «омолаживающему» эффекту миграционного притока, менее сильная естественная убыль населения[[5]](#footnote-6).

 - позиции в группе регионов-лидеров по индексу развития человеческого потенциала при не самом большом показателе доходов, но благодаря высокой продолжительности жизни;

 - рост престижности высшего образования.

 Эти позиции обеспечивают защищенность региона от внешних угроз.

*Социальные проблемы Белгородской области:*

 - относительно других областей Черноземья позднее образование (в 1954 году), сказавшееся на формировании образовательного потенциала;

 - ниже среднероссийского уровень образования населения, только 22,3% занятых имеют высшее образование, включая неполное, тогда, как в среднем по стране эта доля достигает 27,7%;

 - главные города области - Белгород и Старый Оскол - не являются крупными вузовскими центрами ни в масштабах Центрального округа, ни даже в Черноземье, где эту функцию выполняет Воронеж;

 - отставание в сфере научного развития, но преимущества по таким показателям, как удельная численность студентов государственных вузов и уровень интернетизации обеспечивают срединное место области среди регионов России по индексу инновативности;

 - более острые проблемы межнациональных отношений, чем в регионах России с одним численно доминирующим этносом, обусловленные полиэтничностью.

 Эти проблемы снижают степень самостоятельности населения региона, оптимизма и удовлетворенности жизнью, а, следовательно, и образования.

В процессе педагогической деятельности вам придется работать со студентами. Характеризуя данную группу, мы опираемся на достаточно широкую исследовательскую теоретическую и эмпирическую базу социологических исследований, где студенчество рассматривается как особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего профессионального образования.

Для студенчества свойственны:

- *динамичность и перспективность*, определяемые интенсивной вертикальной социальной мобильностью;

- *стремление к самостоятельности* (частичная экономическая самостоятельность, отделение от родительской и создание собственной семьи);

- *несамостоятельность* (материально-бытовая и психологическая зависимость от родителей);

- *маргинальность* (разрыв связи с прошлой социальной средой и одновременно невписанность в новые социальные условия, в новую среду, что порождает болезненные ощущения неполноценности своего статуса, отсутствие четких ценностно-нормативных установок и ориентиров);

- *ценность для общества* (значение молодежи как потенциального жизненного национального ресурса)[[6]](#footnote-7).

 Итак, мы обозначили контекст вашей педагогической деятельности, теперь перейдем к его тексту – коммуникативному взаимодействию. ( Слайд 9-10 Коммуникативное взаимодействие как индикатор психических процессов, состояний и свойств)

 Согласно общей теории коммуникации элементами любой коммуникации являются: передающий субъект (коммуникант 1), передаваемый объект (сообщение), принимающий субъект (коммуникант 2). Характер взаимосвязи взаимовлияния между данными элементами определяет тип модели: линейная, трансакционная и круговая (интерактивная).

Эффективность коммуникации характеризуется тем, что переданная информация должна быть понята в соответствии с ее первоначальным значением. Поэтому коммуникация — это не только передача, но и понимание информации, судить о наличии которого возможно после включения компонента - обратная связь. В результате коммуникации у получателя происходят изменения в знаниях, установках, поведении.

Одним из перспективных вариантов исследования межкультурной коммуникации в условиях сложности, неопределенности и гуманитарного «поворота» является ***тринитарный подход***. Его применение позволяет исследовать феномен межкультурных коммуникаций как системную триаду, состоящую из исходной пары элементов: «коммуниканта» и «коммуникации», которые порождают коммуникацию в широком смысле этого слова, и так называемый «третий элемент», по сути, являющийся элементом хаоса, т.е. постоянно присутствующим механизмом актуализации структурирования – «коммуникативные барьеры».

 Хаотический элемент триады обеспечивает ее выживание в условиях неопределенного будущего. Его формирование – есть реакция системы на изменение внешних условий. Система создает целый спектр своих возможных реакций и вариантов будущего развития.

 *Именно область коммуникативных барьеров связана с подтекстом деятельности, поскольку барьеры как индикаторы отражают скрытые процессы и явления.*

 Предложенная трактовка позволяет нам рассмотреть процессы, состояния и свойства психики через призму барьеров коммуникации, т.е. определить проблемные ситуации, которые могут возникать в процессе обучения на уровнях:

 - Единичного – психические процессы, состояния и свойства

 - Особенного – поведенческие процессы, состояния и свойства

…- Всеобщего – групповые процессы, состояния и свойства.

|  |
| --- |
| **Барьеры коммуникации** |
| Единичное | психические процессы, состояния и свойства |
| Особенное | поведенческие процессы, состояния и свойства |
| Всеобщее | групповые процессы, состояния и свойства |

 Итак, в основе нашего анализа коммуникативных процессов лежит два подхода: тринитарный (триада коммуникант - коммуникация -коммуникативные барьеры) и системный (единичное - особенное - всебщее). На основе предложенного подхода рассмотрим последовательно психические, поведенческие и групповые процессы, состояния и свойства с позиции вероятности возникновения барьеров коммуникации. (**Слайд 11** Психические, поведенческие и групповые процессы, состояния и свойства (подтекст)

 Человеческая психика сложна и до сих пор еще не достаточно изучена, хотя психологи разработали уже достаточно много способов и средств изучения человека. Но остается проблемой применение добытых наукой знаний, особенно в области образования. Наша задача заключается не просто в передаче научной информации, а в том, чтобы кеаждый смог ее актуализировать, т.е. осуществить коррекцию собственного знания о себе и других, увидеть возможные точки возникновения барьеров общения и обучения.

 Многие исследователи акцентируют внимание на системности, целостности и нерасчленённости психики как её фундаментальном свойстве. Всё многообразие психических явлений в психологии принято разделять на психические процессы, психические состояния и психические свойства. Эти формы тесно связаны между собой. Их выделение определено методической необходимостью систематизировать изучение такого сложного объекта, как психическая жизнь человека. Таким образом, выделенные категории представляют собой скорее структуру знаний о психике, чем структуру самой психики.

 Понятие «психический процесс» подчёркивает процессуальный (динамический) характер изучаемого явления. ***Психические процессы*** - динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений[[7]](#footnote-8). Психический процесс – это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец. Все психические процессы подразделяют на *познавательные, эмоциональные* и *волевые.*



Классификация психических процессов

 Остановимся подробно на основных процессах, имеющих решающее значение в учебной деятельности это восприятие, внимание, память, мышление. (**Слайд 12-13**)

 ***Восприятие*** – это целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Восприятие всегда субъективно, так как одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному в зависимости от способностей, интересов, жизненного опыта и т. д.



Классификация видов восприятия

 Результатом процесса восприятия становится построенный образ. Образ - субъективное видение реального мира, воспринимаемого при помощи [органов чувств](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%8B_%D1%87%D1%83%D0%B2%D1%81%D1%82%D0%B2). Получив образ, человек (или другой субъект) производит определение ситуации, то есть оценивает её, после чего принимает решение о своём [поведении](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5).

 *Барьерами* педагогической деятельности на уровне восприятия могут стать некоторые особенные проявления неточности восприятия, называемые ошибками восприятия. Среди них выделим:

* Эффект проекции — человек исходит из того, что другие обладают такими же качествами, как он.
* Презумпция взаимности — человек считает, что «другой» относится к нему так, как он относится к «другому».
* Внутригрупповой фаворитизм — «свои» кажутся лучше.
* Эффект красоты — внешне более привлекательному человеку приписывается больше положительных черт.
* Эффект авансирования — к разочарованию приводит отсутствие приписываемых ранее несуществующих достоинств.
* Эффект роли — поведение, определяемое ролевыми функциями, принимается за личностную особенность.

Обратим внимание на Слайды 14-15

 ***Внимание*** – это произвольная или непроизвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия.

 Внимание является необходимым условием овладения любыми видами деятельности. Оно зависит от индивидуально-типологических, возрастных и других характеристик человека. В зависимости от активности личности выделяют три вида внимания



Классификация видов внимания

*Непроизвольное внимание* – наиболее простой вид внимания. Его часто называют *пассивным,* или *вынужденным,* так как оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека.

*Произвольное внимание* управляется сознательной целью, связано с волей человека. Его еще называют *волевым, активным* или *преднамеренным.*

*Послепроизвольное внимание* также носит целенаправленный характер и первоначально требует волевых усилий, но затем сама деятельность становится настолько интересной, что практически не требует от человека волевых усилий для поддержания внимания.

Существуют приемы и методики развития внимания. Остановимся на некоторых из них[[8]](#footnote-9).

1) Наше внимание имеет склонность переключаться с одного объекта на другой. Попробуйте удержать его на чем-либо в течение двух минут, и вы увидите, что это не так-то просто. Бывают ситуации, когда вам просто необходимо сосредоточиться, но вы не в состоянии этого сделать, так как предмет, требующий вашего внимания, невыразимо скучен. Вы зеваете, вас клонит в сон, хочется заняться более увлекательным делом. Вместо того, что бы переключиться на что-то другое и прервать свое скучное занятие, попробуйте найти в нем нечто интересное. *Посмотрите на происходящее с другой точки зрения.* Если вы преподаватель и читаете очередную студенческую работу, представьте, что вы инопланетянин и изучаете по данной рукописи положение дел на земле.

2) Чтобы как следует сосредоточиться, необходимо «выкинуть» весь тот мусор, которым заполнено ваше сознание, иначе посторонние мысли не дадут вам покоя. Для начала попытайтесь выяснить, чем же забита ваша голова? Составьте список того, о чем вы постоянно думаете:

* планы на будущее («В следующем месяце обязательно надо поехать на море, а то лето закончится, а я так в городе и просижу!»);
* сиюминутные проблемы («Надо сегодня убраться, потом времени не будет.... И на рынок бы съездить не мешало. Книжку успеть дочитать, завтра уже возвращать».);
* нереализованные желания («Опять я на учебу не поступил, теперь до следующего года ждать...

Теперь подумайте, что из всего перечня вам действительно необходимо? Без чего нельзя обойтись? Только будьте честны сами с собой. Не убеждайте себя, что не жить вам без новых джинсов или поездки на море.

Постепенно список сократится до минимума. Теперь вы действительно можете сосредоточиться на главном. Наводите порядок в своей голове не реже чем раз в две недели.

**По степени невнимательности и, как следствие — травматизму, Россия занимает первое место в мире, оставив далеко позади даже страны Африканского континента.**

Барьеры на уровне внимания возникают, поскольку прежде чем сознание сможет воспринять новую информацию, прежняя должна быть стерта. Достаточно человеку внести в подсознание любую негативную информацию, как внимание начинает резко рассеиваться. Каждый из нас может привести множество примеров, когда какие-либо посторонние факторы отрицательно сказывались на нашем внимании.

**Задания:**

**1) Цель:** стать более внимательным.

**Инструкции:** нарисуйте на листе бумаги точку. Задание состоит в том, чтобы созерцать эту точку, не допуская в сознание ни одной посторонней мысли, в течение 10-30 минут.

2) **Цель** *:* тренировка полушарий головного мозга.

**Инструкции:** возьмите лист бумаги, правой рукой нарисуйте пять треугольников, и одновременно — левой рукой пять кругов. Продолжительность упражнения — 60 секунд. Оно хорошо тренирует оба полушария головного мозга и увеличивает степень концентрации внимания.

Запомните следующее:

* внимание занимает 80% всего объема сознания и памяти;
* высокая концентрация внимания, как правило, помогает принять верное решение;
* внимание концентрируется только в том случае, если мозг находится в состоянии безмолвия и ничем другим не занят;
* чем меньше дел мы делаем одновременно, тем лучшего результата мы можем достичь;
* обладая умением сосредотачивать внимание и концентрироваться, можно всегда найти выход из безвыходной ситуации.

Теперь обратим внимание на память. (См. **Слайд 16**)

 ***Память -*** это форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

К **процессам памяти** относятся следующие:

1) *запоминание* – такой процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее; запоминание всегда избирательно – в памяти сохраняется не все, что воздействует на наши органы чувств, а только то, что имеет значение для человека или вызвало его интерес и наибольшие эмоции;

2) *сохранение* – процесс переработки и удержания информации;

3) *воспроизведение* – процесс извлечения из памяти сохраненного материала;

4) *забывание* – процесс избавления от давно полученной, редко используемой информации.

Одной из важнейших характеристик является **качество памяти,** которое обусловлено:

* *скоростью запоминания* (количество повторений, необходимых для удержания информации в памяти);
* *скоростью забывания* (время, в течение которого запомнившаяся информация хранится в памяти).

Для классификации видов памяти (рис. ) существует несколько оснований: по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, по характеру целей деятельности, по продолжительности закрепления и сохранения информации и др.



Классификация видов памяти

Работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам.

* *Закон осмысления:* чем глубже осмысление запоминаемого, тем легче последнее закрепляется в памяти.
* *Закон интереса:* интересное запоминается быстрее, потому что на это затрачивается меньше усилий.
* *Закон установки:* запоминание происходит легче, если человек ставит перед собой задачу восприятия содержания и его запоминания.
* *Закон первого впечатления:* чем ярче первое впечатление от запоминаемого, тем прочнее и быстрее его запоминание.
* *Закон контекста:* информация легче запоминается, если ее соотнести с другими одновременными впечатлениями.
* *Закон объема знаний:* чем обширнее знания по определенной теме, тем легче запоминается новая информация из данной области знаний.
* *Закон объема запоминаемой информации:* чем больше объем информации для одновременного запоминания, тем хуже она запоминается.
* *Закон торможения:* всякое последующее запоминание тормозит предыдущее.
* *Закон края:* лучше запоминается то, что сказано (прочитано) в начале и конце ряда информации, хуже запоминается середина ряда.
* *Закон повторения:* повторение способствует лучшему запоминанию.

Память нужно тренировать, но для этого надо знать особенности своей памяти, ее тип, емкость, точность, прочность, цель для чего нужно тренировать память и т.д. Возможности запоминания ограничены Выявлено, что число элементов для запоминания не должно превышать семи. Следовательно, материал должен группироваться по принципу семерки.

Память необходимо разгружать при помощи внешней памяти (электронные записные книжки и т.п.)

Для запоминания логически связанной и логически не связанной информации используются различные приемы облегчения запоминания информации (*мнемонические приемы*, или приемы мнемотехники). Объясняется это тем, что осмысленная информация запоминается в среднем в 22 раза лучше, чем бессмысленная. Считается, что основателем мнемоники как набора приемов для запоминания был древнегреческий поэт Симонид (V в. до н. э.), и, вероятно, даже в те времена основным приемом для запоминания всех видов информации считалось повторение[[9]](#footnote-10).

Этот прием усиленно культивируется в школьном образовании, однако следует напомнить его основные правила:

а) большой объем информации заучивается по смысловым частям;

б) число повторений должно превышать то число, которого достаточно для первого полного воспроизведения информации;

в) первое повторение информации необходимо не позже чем через 15‑40 мин после запоминания, так как через час в памяти остается только 50 % запомненного, а через день — не более 30‑35 %;

г) помните, что 30 повторений в течение месяца эффективнее, чем 100 повторений за день. Повторение большой и важной информации необходимо чаще в первые дни после заучивания, так как в этот период максимальны потери от забывания. Лучше так: в первый день 2‑3 повторения, во второй — 1‑2 повторения, в четвертый, шестой, девятый и т. д. — по одному повторению;

д) любую информацию лучше повторять, используя и зрительную, и слуховую, и кинестетическую память, например, зрительный образ описать словами и как бы обрисовать движением.

Методы широко используются в повседневной жизни. Например, падежи русского языка, количество дней в месяцах года по костяшкам пальцев.

Теперь перейдем к характеристике мышления как психического процесса. ( См. Слайд 19)

***Мышление -*** это высший познавательный процесс, порождение нового знания, обобщенное и опосредованное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Суть данного познавательного психического процесса заключается в порождении нового знания на основе преобразования человеком действительности. Это наиболее сложный познавательный процесс, высшая форма отражения действительности (рис. ).



Классификация видов мышления

Мышление всегда *индивидуально.* Оно дает возможность понять закономерности материального мира, причинно-следственные связи в природе и общественной жизни.

Источником мыслительной деятельности является *практика.* Исключительно важная особенность мышления – это неразрывная *связь с речью.* Мы всегда думаем словами, даже если не произносим их вслух.

К основным *мыслительным операциям* относятся:

*анализ* – мысленное разделение целостной структуры объекта отражения на составляющие элементы;

*синтез* – воссоединение отдельных элементов в целостную структуру;

*сравнение* – установление отношений сходства и различия;

*обобщение* – выделение общих признаков на основе объединения сущностных свойств или сходства;

*абстрагирование* – выделение какой-либо стороны явления, которая в действительности как самостоятельная не существует;

*конкретизация* – отвлечение от общих признаков и выделение, подчеркивание частного, единичного;

*систематизация* (или *классификация)* – мысленное распределение предметов или явлений по определенным группам, подгруппам.

Барьеры в педагогической деятельности могут возникать в связи с **индивидуальными особенностями мышления,** к которым относятся

* **Широта ума** проявляется в кругозоре человека и характеризуется разносторонностью знаний, умением мыслить творчески и рассматривать любой вопрос в многообразии его связей с другими явлениями, способностью к широким обобщениям.
* **Глубина ума** выражается в умении проникать в сущность вопроса, умении увидеть проблему, выделить в ней главное и предвидеть последствия решения. Качеством, противоположным глубине мышления, является поверхностность суждений и умозаключений, когда человек обращает внимание на мелочи и не видит главного.
* **Последовательность мышления** выражается в умении устанавливать логический порядок в решении различных вопросов. Быстрота мышления - это умение быстро оценивать ситуацию, быстро обдумывать и принимать решения, легко переключаться на решение разных задач.
* **Гибкость мышления** выражается в свободе его от сковывающего влияния бытующих стереотипов, способность находить нетрадиционные способы решений в зависимости от изменений обстановки.
* **Самостоятельность мышления** выражается в умении человека выдвигать новые вопросы и задачи, находить новые пути их решения самостоятельно, без посторонней помощи. Такое мышление не поддается внушающему постороннему влиянию.
* **Критичность мышления** - это умение человека объективно оценивать свои и чужие суждения, умение отказаться от своих не соответствующих действительности высказываний, подвергать критическому рассмотрению предложения и суждения других людей.
* При решении любых задач мы используем одну из трех стратегий мышления[[10]](#footnote-11):
1. **Случайный перебор**. Эта стратегия соответствует методу проб и ошибок. Иначе говоря, формулируется предположение (или делается выбор), после чего оценивается его правомерность. Предположения выдвигаются до тех пор, пока не найдется верное решение.
2. **Рациональный перебор**. При такой стратегии человек исследует некое центральное, наименее рискованное предположение, а затем, изменяя каждый раз по одному элементу, отсекает неверные направления поиска. На этом принципе функционирует искусственный интеллект.
3. **Систематический перебор**. При этой стратегии мышления человек охватывает умом всю совокупность возможных гипотез и систематически анализирует их одну за одной. Систематический перебор используется в повседневной жизни редко, но именно эта стратегия позволяет наиболее полно разработать планы долговременных или сложных действий.

**Попробуйте выполнить следующее задание: Перечисление возрастающих и убывающих последовательностей**

Перечислите последовательности:

* возрастающую на 2: 2, 4, 6, 8, ..., 100;
* убывающую на 2: 100, 98, 96, 94, ..., 2;

Перечислите по две последовательности одновременно:

* возрастающие на 2 и на 3: 2—3, 4—6, 6—9, 8—12, ..., 66—99;
* убывающие на 2 и на 3: 66—99, 64—96, 62—93, 60—90, ...,2-3;

Перечислите попарно две альтернативные последовательности:

* возрастающую на 2, убывающую на 2: 2—100, 4—98, 6—96, 8—94, ..., 100—2;
* возрастающую на 2, убывающую на 3: 2—99,4—96,6—93, 8—90, ..., 66—3;

Перечислите серии последовательностей, каждый член которых состоит из трех чисел:

* возрастающих соответственно на 2,3,4: 2—3—4,4—6—8, 6—9—12, 8—12—16, ...,48—72—96;
* возрастающих соответственно на 2, 3, 5: 2—3—5, 4—6— 10, 6—9—15, 8—12—20, ..., 40—60—100;

Перечислите следующие последовательности букв:

* алфавит одновременно в прямом и обратном порядке: А, Я, Б, Ю, В, Э...
* то же задание, но по две буквы вместе: А-Б, Я-Ю, В-Г, Э-Ъ...
* попеременно две последовательности: А-Н, Б-О, В-П, Г-Р...

 Итак, мы рассмотрели значимые для педагога психические процессы. Следующим аспектом изучения психики являются **психические состояния**, которые характеризуют статический момент индивидуальной психики, подчеркивая относительное постоянство психического явления во времени. (См. Слайд 22**)**

 ***Психические состояния*** – это определенный в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется повышенной или пониженной активностью личности. Каждый человек ежедневно испытывает различные психические состояния. При одном психическом состоянии умственная или физическая работа протекает легко и продуктивно, при другом – трудно и неэффективно. Психические состояния имеют рефлекторную природу, возникают под влиянием определенной обстановки, физиологических факторов, времени и т. д.



Классификация психических состояний

Обычно в общей психологии говорят об аффектах, настроениях, стрессах, депрессии, апатии. Но есть и другой подход к состоянию человека, который был сформулирован Эриком Берном. Изучая патологию, Берн понял, что люди, которые не осознают того, как они поступают или что чувствуют, являются объединенными.. Это состояния Я-родителя, Я-ребенка и Я-взрослого, через них можно влиять на свои психические состояния (настроение, стресс, депрессию, аффекты) и состояние других партнеров по общению.

*Настроение* – сравнительно устойчивый положительный или отрицательный фон, вовлекаемый в общение партнеров. Настроение является эмоциальной реакцией на события, которые происходят в жизни каждого человека в контексте общих жизненных планов, интересов, ожиданий. Надо систематически тренировать состояние, свойственное хорошему настроению, выражение лица, голоса, особенность поведения.

**В одно окно смотрели двое.**

**Один увидел дождь и грязь.**

**Другой - листвы зелёной вязь,**

**Весну и небо голубое.**

**В одно окно смотрели двое.**

**(Р.Гамзатов)**

Вечером перед сном,  возьмите стикер и задайте себе один вопрос: «какое сегодня, было моё отношение к жизни?» и поставьте оценку от 0 (ужасное), до 10 (самое лучшее), 5 (нормальное).  Долго не раздумывайте, просто поставьте  цифру, которую ощущаете наиболее подходящей.  Будьте честны с самим собой. Утром посмотрите на свою оценку, ну например это 5 и спросите себя: какие обстоятельства или люди повлияли на ваш результат? И позволили ли вы другим людям или обстоятельствам возыметь силу над вашим отношением? И скажите себе: «вчера я прожил на 5, но сегодня я проживу на 10».

Вечером записать на бумаге, что хорошего произошло за сегодняшний день. в следующем порядке:

1. Хорошие события произошедшие сегодня – факты (например, отличная погода, получил зарплату)

2. Что я сегодня сделал для развития своего дела, бизнеса, личного развтия (например, поговорил с двумя новыми людьми по поводу бизнеса, написал статью и т.п.)

3. Что я за сегодня узнал (новая информация пришедшая к нам);

4. Что я понял (какие выводы я могу сделать на основе знаний и произошедших событий. Вывод пишется так: Когда я делаю (думаю) …., то происходит следующее…) **Вывод надо сделать обязательно**, хотя бы такой: когда я ничего не делаю, то ничего и не происходит )

Обратим внимание еще на одно психическое состояние – стресс. Это обширный круг состояний, возникающий в ответ на разнообразные экстремальные воздействия, называемые стрессовыми. Различают физиологические стрессоры – длительная физическая нагрузка, высокая и низкая температура, болевые стимулы; и психологические стрессоры – угроза, обида, шантаж, информационные перегрузки.

*Психологический стресс* разделяется на информационный и эмоциональный. Очень часто сам преподаватель является источником того и другого стресса для студента. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие. Поэтому, если мы хотим оптимизировать учебный процесс, мы должны в технологию управления включить комплекс мер, предупреждающих причины возникновения стресса или наоборот способствующих его появлению.

Например, ситуация экзамена для студентов всегда стрессовая. Чтобы преодолеть стресс студент «собирается», активизирует свою память, мыслительные процессы, контролирует эмоциональное состояние и т.д.

Существуют методы, помогающие избежать эмоционального стресса.

Рационализация предстоящего события (его многократное осмысление с высокой степенью детализации, которое создает ощущение привычности будущей ситуации). Полной рационализации достичь нельзя, но есть шаги, которым можно учить себя и студентов:

- запишите мысли, касающиеся стрессовой ситуации, проблемы, которые вас беспокоят;

- запишите все возможные альтернативы, постепенно сведя их до 2-3;

- постарайтесь приспособиться к ситуации, убедив себя воспринимать все как есть;

- начните с наиболее срочной проблемы;

- займитесь решением самой приятной и легкой части проблемы;

- попросите совета у кого-нибудь, кто способен оценить ситуацию объективно.

Имитационные игры (проигрывание ролей участниками будущих событий). Деловые игры, имитирующие производственные ситуации.

Возникновение стресса связано с тем, что человек часто пытается «прошибить стены», балансирует между ситуациями морали и выживания. Такие ситуации приносят боль. Мы замираем в «напряженном ожидании», желая избежать негативного. Это похоже на «жизнь в кресле дантиста», когда человек напрягает мышцы и задерживает дыхание, даже не замечая этого. Сюда добавляется «синдром смятения». Мы суетливо мечемся пытаясь решить обилие проблем (студент в конце семестра).

*Мини-имитационные игры:*

«Убежище». Представьте себе, что у вас есть убежище, в котором можно спрятаться, когда пожелаете (сад, замок, космический корабль). Мысленно опишите это безопасное место, закройте глаза и войдите в свое личное убежище на несколько минут.

«Употребление волшебных слов». Выберите простые слова типа: мир, отдых, покой и проговаривайте их про себя сосредоточившись в течение 1 минуты.

Следующим вопросом, который мы будем рассматривать являются ***психические свойства*** - это наиболее устойчивые психические явления, закрепленные в структуре личности и определяющие постоянные способы взаимодействия человека с миром. Психические свойства относительно неизменны во времени, хотя и могут изменяться в ходе жизни под влиянием средовых и биологических факторов, опыта. (**Слайд 24**)

***Психические свойства*** человека – это устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественный и количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека. Каждое психическое свойство формируется постепенно в процессе отражения и закрепляется практикой. Оно, следовательно, является результатом отражательной и практической деятельности. Психические свойства личности многообразны, и их нужно классифицировать в соответствии с группировкой психических процессов, на основе которых они формируются.



Классификация психических свойств

 Психические свойства это свойства личности, к которым относят темперамент и характер. (**Слайд 25**)

 Понятие ***темперамент*** охватывает устойчивые характеристики, черты, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства.

 Можно предложить фрагмент этой лекции на английском языке и представить классификацию темпераментов (флегматик, холерик, сангвиник, меланхолик). Чтение на английском языке в русскоязычной аудитории позволяет достаточно быстро определить слушателям свой темперамент на основе проявления активности и эмоциональности.

 ***Текст на русском языке***: *Большинство классификаций и теорий темперамента объединяют два компонента - активность и эмоциональность, где активность характеризует степень энергичности, стремительности, скорости и, наоборот, медленности, инертности, а эмоциональность - особенности протекания эмоций, чувств, настроений и их качества.*

[*Флегматик*](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BB%D0%B5%D0%B3%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA) *- неспешен, невозмутим, имеет устойчивые стремления и настроение, внешне скуп на проявление эмоций и чувств. Он проявляет упорство и настойчивость в работе, оставаясь спокойным и уравновешенным. В работе он производителен, компенсируя свою неспешность прилежанием.*

[*Холерик*](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA) *- быстрый, порывистый, однако совершенно неуравновешенный, с резко меняющимся настроением с эмоциональными вспышками, быстро истощаемый. У него нет равновесия нервных процессов, это его резко отличает от сангвиника. Холерик обладает огромной работоспособностью, однако, увлекаясь, безалаберно растрачивает свои силы и быстро истощается.*

[*Сангвиник*](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%BA) *- живой, горячий, подвижный человек, с частой сменой впечатлений, с быстрой реакцией на все события, происходящие вокруг него, довольно легко примиряющийся со своими неудачами и неприятностями. Обычно сангвиник обладает выразительной мимикой. Он очень продуктивен в работе, когда ему интересно, приходя в сильное возбуждение от этого; если работа не интересна, он относится к ней безразлично, ему становится скучно.*

[*Меланхолик*](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BA) *- легко ранимый, склонный к постоянному переживанию различных событий, он остро реагирует на внешние факторы. Свои астенические переживания он зачастую не может сдерживать усилием воли, он повышенно впечатлителен, эмоционально раним.*

 ***Текст на английском языке****. Many classificatory schemes for temperament have been developed. Modern personality analysis tends to categorize people into one of four main types. Although each of us are unique and form different combinations of these types, we all have one dominant personality type that characterizes us most accurately.*

 *The most popular are Hippocrates Greek Terms (370 BC): Choleric Sanguine Phlegmatic Melancholy*

**

[*Emoticon*](http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticon) *representation of the four temperament types. Phlegmatic (top left), choleric (top right), melancholic (bottom right), and sanguine (bottom left).*

 ***Sanguine***

 *The sanguine temperament is fundamentally impulsive and pleasure-seeking; sanguine people are sociable and charismatic. They tend to enjoy social gatherings, making new friends. They are usually quite creative and often daydream. However, some alone time is crucial for those of this temperament. Sanguine can also mean sensitive and romantic. Sanguine personalities generally struggle with following tasks all the way through, are chronically late, and tend to be forgetful and sometimes a little sarcastic. Often, when they pursue a new hobby, they lose interest as soon as it ceases to be engaging or fun. They are very much people persons. They are talkative and not shy. Sanguines generally have an almost shameless nature, certain that what they are doing is right. They have no lack of confidence. Sanguine people are warm-hearted, pleasant, lively and optimistic.*

***Choleric***

 *The choleric temperament is fundamentally ambitious and leader-like. They have a lot of* [*aggression*](http://en.wikipedia.org/wiki/Aggression)*,* [*energy*](http://en.wikipedia.org/wiki/Energy)*, and/or* [*passion*](http://en.wikipedia.org/wiki/Passion_%28emotion%29)*, and try to instill it in others. They can dominate people of other temperaments, especially phlegmatic types. Many great charismatic military and political figures were choleric. They like to be in charge of everything.*

***Melancholic***

 *The melancholic temperament is fundamentally* [*introverted*](http://en.wikipedia.org/wiki/Introverted) *and thoughtful. Melancholic people often were perceived as very (or overly) pondering and considerate, getting rather worried when they could not be on time for events. Melancholics can be highly creative in activities such as* [*poetry*](http://en.wikipedia.org/wiki/Poetry) *and* [*art*](http://en.wikipedia.org/wiki/Art) *- and can become preoccupied with the* [*tragedy and cruelty in the world*](http://en.wikipedia.org/wiki/Problem_of_evil)*. Often they are perfectionists. They are self-reliant and independent; one negative part of being a melancholic is that they can get so involved in what they are doing they forget to think of others.*

***Phlegmatic***

 *The phlegmatic temperament is fundamentally relaxed and quiet, ranging from warmly attentive to lazily sluggish. Phlegmatics tend to be content with themselves and are kind. They are accepting and affectionate. They may be receptive and shy and often prefer stability to uncertainty and change. They are consistent, relaxed, calm, rational, curious, and observant, qualities that make them good administrators. They can also be* [*passive-aggressive*](http://en.wikipedia.org/wiki/Passive-aggressive).

 От темперамента человека зависят:

* скорость возникновения [психических процессов](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D1%8B) (например, скорость [восприятия](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5), быстрота [мышления](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%28%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%29), длительность сосредоточения [внимания](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BD%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5) и т. п.);
* пластичность и устойчивость [психических явлений](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D1%8F%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&action=edit&redlink=1), лёгкость их смены и переключения;
* темп и ритм деятельности;
* интенсивность [психических процессов](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D1%8B) (например, сила эмоций, активность [воли](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D1%8F_%28%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%29));
* направленность психической деятельности на определённые объекты ([экстраверсия или интроверсия](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%8F_%E2%80%94_%D1%8D%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%8F)).

Перейдем к характеристике характера. (**Слайд 30**)

 ***Характер*** ([греч.](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) χαρακτηρ — примета, отличительная черта, знак) - структура стойких, сравнительно постоянных психических свойств, определяющих особенности отношений и поведения личности.

 Черты характера составляют те существенные свойства человека, которые определяют тот или иной образ поведения, образ жизни.

 В системе отношений [личности](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C) выделяют *четыре группы черт* характера, образующие симптомокомплексы:

 - *отношение человека к другим людям*, к коллективу, к [обществу](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE): [индивидуализм](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC); [коллективизм](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC) (общительность, чуткость и отзывчивость, уважение к другим людям, и противоположные черты — замкнутость, черствость, грубость, презрение к людям);

 - *черты, показывающие отношение человека к труду*, к своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе, ответственное отношение к делу, инициативность, настойчивость, и противоположные им черты — [лень](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%BD%D1%8C), склонность к рутинной работе, недобросовестность в работе, безответственное отношение к делу, пассивность);

 - *черты, показывающие, как человек относится к самому себе* (чувство собственного достоинства, правильно понимаемая [гордость](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C) и связанная с ней [самокритичность](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C), [скромность](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C), и противоположные ей черты: самомнение, иногда переходящее в наглость, [тщеславие](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%89%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B5), заносчивость, обидчивость, [застенчивость](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C), [эгоцентризм](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%B3%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC) — как склонность рассматривать в центре событий себя и свои переживания, [эгоизм](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%B3%D0%BE%D0%B8%D0%B7%D0%BC) — склонность заботиться преимущественно о своем личном благе);

 - *черты, характеризующие отношение человека к вещам*: (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение с вещами).

**Выводы:**

 1. Рассмотрев основные психические процессы, состояния и свойства, мы выделили проблемные места, которые могут стать точками возникновения барьеров в педагогической деятельности на уровне единичного – индивидуума, как студента, так и преподавателя.

 2.Дав характеристику специфики образовательного пространства Белгородской области, и общие психические процессы и состояния человека, нам необходимо рассмотреть поведенческие и групповые процессы, состояния и свойства, детерминирующие возникновение коммуникативных барьеров на уровнях особенного и всеобщего.

 3.Изложенный материал позволяет нам в следующей лекции рассмотреть такие поведенческие психологические понятия как жесты, мимика, поступок. А также остановить подробно на групповых психологических характеристиках таких как идентификация, коммуникация, формирование групповых норм и групповых свойствах (совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы).

**Лекция 3**.

**«Личностная структура специалиста высшей квалификации и ее формирование в учебном процессе»**

1. Понятие и основные составляющие личностной структуры специалиста

 2. Социализация как процесс освоения социальных ролей.

 3. Личностные качества современного профессионала

 **Слайд 1-2**

Если вы помните, на прошлом занятии мы рассмотрели основные психические процессы, состояния и свойства, выделили проблемные места, которые могут стать точками возникновения барьеров в педагогической деятельности на уровне единичного – индивидуума.

 Сегодня мы поговорим о поведенческих процессах, состояниях и свойствах, детерминирующих возникновение барьеров на уровнях особенного, а на следующей лекции рассмотрим групповые процессы, состояния и свойства (уровень всеобщего).

 Если мы вернемся к алгоритму чтения лекции, то первой нашей с вами задачей является *обозначение проблем.* **Слайд 3:**

 -что вы знаете о личностной структуре, что такое «личность», как она формируется;

 - что такое «социализация»;

 - в какой мере учебный процесс влияет на модификацию личностной структуры как студента, так и преподавателя;

 - какие личностные качества необходимы для современного профессионала.

 Мы обозначили *круг проблем* сегодняшней лекции, для решения которых необходимо рассмотреть *новые механизмы распознавания различных поведенческих свойств, процессов и состояний*.

Итак, сформулируем *основное противоречие*, третьей лекции: для того, чтобы выстроить диалогическое взаимодействие, основанное на глубоком осознании и учете личностных характеристик как обучающегося, так и обучаемого, необходимы теоретические и практические знания в области психологии и педагогики.

 **Слайд 4**

 Напомню вам, что в качестве *основной идеи*, которая поможет решить противоречие, проблему, и наметить основные пути ее решения мы будем использовать подход, основанный на выделении барьеров на уровнях:

- **единичного** – психологические процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №1);

- **особенного -** поведенческие процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №2);

- **всеобщего -** групповые процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №3).

Обратите внимание на **Слайд 5** Понятие и основные составляющие личностной структуры специалиста.

Пожалуй, нет ни одной области знания и человеческой практики, которые бы прямо или косвенно не рассматривали бы проблему человека и такого его качества как личностность и индивидуальность. Личность является предметом специального исследования целой группы наук, которые называют человековедческими.

Характеристику личностных качеств начнем со слов А.Г.Асмолова, который констатировал: «Индивидом рождаются. Личностью становятся, Индивидуальность отстаивают»[[11]](#footnote-12).

Рождаясь, человек начинает проявлять себя как **субъект деятельности**, если он попадает в человеческую среду обитания. Он постепенно в процессе контакта с другими приобретает качества субъектности –учится говорить, слушать, взаимодействовать с предметами внешнего мира, изменять окружающее, у него возникает психика как ответная реакция на внешние воздействия, формируются потребности, развиваются способности, интеллект.

*Как личность* человек научается исполнять различные социальные роли, стремится занять в обществе определенные статусы, приобрести и отстаивать свои позиции.

*Как индивидуальность* он приобретает способность понять значимость социальных норм как регуляторов социальной жизни, запрещающих, контролирующих и разрешающих моделей поведения в той или иной ситуации.

*Как у субъекта* у каждого из нас возникает представление о равенстве и неравенстве, свободе и несвободе, зависимости и независимости от других людей, что рождает синергию субъективного духа.

Становление личности связано с проявлением таких личностных качеств как открытость-закрытость, изменчивость-устойчивость, активность-пассивность, что при взаимодействии с другими личностями создает синергию социального духа, что очень емко отражается в пословице «одна голова хорошо, а две лучше».

Возникновение индивидуальности определяется становлением человека культурного, что позволяет говорить о культурации, которая представляет собой специфику социализации, когда человек овладевает культурными ценностями прошлого, для того, чтобы самому вносить в культуру свой вклад. Качества индивидуальности – это способность быть уникальным и универсальным, целостным и частичным, массовым и единичным, что в общении с другими индивидуальностями рождает синергию духа культуры. (**Слайд 6**)

В процессе видеотренинга каждый из вас индивидуальным и уникальным образом предъявляет себя, прежде всего, преподавателям, да **и** своим коллегам. Кто-то это сделал, прикрываясь каким-либо «щитом», маской, за которой личность обычно скрывается, например, «я - аспират такой-то специальности». А кто-то сам того не желая раскрыл в себе что-то глубинное, личностное, индивидуальное, и, может быть, пожалел об этом. О чем это говорит? Да о том, что для каждого человека свойственна, прежде всего, двойственная природа, вступающая в противоборство. Она реализуется у человека в двух процессах **социализации и адаптации.**

Понятие «личность» происходит от слова личина, маска, которую когда-то надевали актеры для представления какого-то человека. А теперь это делаем и мы, чтобы показаться, предъявить себя другим. Эти «другие» такие же люди, которые умело или неумело надевают такие же личины, маски. В социологии это получило название социальные роли, хотя понятие «маска» осталось.

**Социальная роль** - это социальная функция, модель поведения, объективно заданная социальной позицией человека в системе социальных отношений, которые могут быть межличностными и общественными. Исполнение ролей должно соответствовать принятым социальным нормам и ожиданиям других. На видеотренинге мы свами выступали в различных ролях: преподавателя и студента. Кто-то этим ролям придал все цвета радуги. Но каждый все-таки **хотел** в глазах других выглядеть хорошо.

Ситуация, которая у нас складывалась была напряженной. Это было связано с использованием видеокамеры. Каждый из вас внутренне готовился предстать перед камерой. Поэтому вы не очень-то фиксировали личностные проявления других. Вы были заняты собой. Внутри каждого из вас происходили самые различные **психические процессы.** Многим было страшно. Каждый хотел свою «роль» сыграть получше. Но никто не обучался в театральном институте. Таким образом, мы зафиксируем с вами две фундаментальные личностные характеристики человека: **внешние и внутренние: социальные роли и психические процессы.**

Психические процессы мы рассматривали на прошлой лекции, а сегодня остановимся подробно на социальных ролях. (**Слайд 7** Социализация как процесс освоения социальных ролей.)

Социализация – это процесс обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе.

Механизмы социализации: **воспитание** с помощью различных средств, **образование, обучение** различным видам и формам человеческой деятельности. Процесс социализации включает в себя и формирование собственного «Я». (**Слайд 8**)

Социализация человека продолжается всю его жизнь, а не завершается в детстве. Окончание общеобразовательной школы – это первый этап социализации. Второй связан в с выбором профессии или представляет собой профессиализацию, третий можно охарактеризовать как статусную социализацию, которая продолжается всю последующую жизнь.

Многие из вас говорили о том, что вы - уже сложившиеся люди иучить вас чему-то в социальном плане уже поздно. Вы, конечно, уже достигли определенного уровня социализации**,** у вас есть **личный, индивидуальный** опыт жизни в человеческом обществе. Он имеет три составляющие, связанные с тем:

* что человек хочет, т.е. его *направленность*;
* что он может, т.е. его *подготовленность*;

- что он есть. т.е. его *индивидуально-психологические черты*. (**Слайд 9-10)**

Эти три составляющие опыта во многом обуславливают личностную структуру. **Жизненный опыт** — элемент в личностной структуре, который необходимо выделить. Это **внутреннее** ценностное отношение личности прежде всего **к себе, к другим,** к **делу,** которое проявляется в виде ценностных ориентаций, мотивов, установок, потребностей, интересов, мировоззрения, позиции. Но к жизненному опыту относятся и различные умения человека, которые он приобретает благодаря различным видам деятельности, в том числе это умения обращаться с другими, предъявлять себя другим.

**Жизненный опыт** - это сплав внутреннего и внешнего в личности. Это понятие собственно социально-технологическое, т.к. оно характеризует результат включения каждого человека в социальные процессы. Это показатель социальности, которую человек может достигнуть в различные временные сроки. Поэтому многие исследователи, раскрывая содержание жизненного опыта говорят о различных **возрастах личности.** Например, Е.С.Жариков отмечает, что личность в процессе социализации, приобретая социальный опыт, может иметь:

* **биологический возраст,** который может быть измерен возможностями организма **адаптироваться** к среде и адаптировать ее к своим потребностям для достижения определенных целей;
* **психологический возраст,** характеризующийся зрелостью психических процессов;
* **социально-психологический возраст,** связанный со способностью человека взаимодействовать с другими;

**- социальный возраст,** по которому определяется зрелость человека в отношении к общественным институтам, этическим нормам и иным формам поведения относительно других людей;

* **интеллектуальный возраст** как система освоения интеллектуального инструментария решения задач и способности применять методические средства социального действия самостоятельно.[[12]](#footnote-13) А мы добавили еще такой признак интеллектуального возраста как способность делать нравственный выбор.(Слайд 11).

На основании жизненного опыта у вас складываются различные акцентуации характера, личностные свойства, состояния. Это ваши внутренние качества, о которых вы можете и не знать. Это ваши сильные и слабые стороны, ваши резервы и ресурсы, то, чему вы сами являетесь хозяином, то, что путем упражнений и тренировок вы сможете изменить, если захотите.

Поговорим о свойствах, состояниях, различных акцентуациях характера. Обратим внимание на достаточно простую модель описания и представления самого себя, которая в честь ее изобретателей (Джозеф Лафт и Гарри Инграм) называется «Окно Джогарри».

В соответствии с этой моделью можно представить, что каждый человек как бы несет в себе 4 пространства своей личности.

То, что я знаю о себе То, что я о себе не знаю

|  |  |
| --- | --- |
| **Арена** | **Слепое пятно** |
| **Видимость** | **Черное пятно** |

То, что они знают

То, чего они не

 знают

1. **Арена** — пространство личности, открытое и для меня, и для других.
2. **Видимость** - то, что каждый знает о себе и как он о себе знает. Другие же не знают. Например, страх, который мы стремимся скрыть от других. На видеотренинге можно было зафиксировать это.
3. **Слепое пятно** состоит из того, что другие знают о нас, а мы - нет. Например, напишите, что о вас думают другие. Сделать это вероятно трудно. Относиться ко всем этим пространствам можно по-разному: я такой, каким меня воспитали родители; я такой, какой я есть и несобираюсь ничего менять, да это и невозможно, я уже сложившийся человек; я хочу и могу измениться.
4. **Черное пятно** - это те качества, о которых ни я, ни другие не знают.

Об акцентуациях характера, свойствах, состояниях мы будем специально говорить на практических занятиях. Отметим лишь особое значение так называемых «Я-позиций» и «Я-состояний», которые складываются в процессе социализации и как бы «запускают» внутренний механизм саморазвития. (**Слайд 12**)

**Позиция** - есть ни что иное как единожды самостоятельно принятое решение. Ее можно изменить, придя к другому решению. В трансактном анализе (Э.Берн, Харрис) рассматриваются 4 возможные позиции, определяющие отношение к себе и другим. Эти позиции хронологически возникают на протяжении третьего года жизни. Их четыре:

1. Я - плохой, ты - хороший;
2. Я - плохой, ты - плохой;
3. Я - хороший, ты - плохой;
4. Я - хороший, ты - хороший.

Изначальная позиция, которая формируется у каждого из нас, это «Я - плохой, ты - хороший». К концу второго года жизни она либо утверждается, либо меняется на вторую или третью. Четвертая позиция - наиболее предпочтительна, но она возникает только под влиянием самовоспитания.

**«Я - плохой, ты - хороший»** - универсальная позиция, возникающая под влиянием других людей, которые окружают заботой маленькое беспомощное существо. Взрослые люди могут все, а главное - предупреждают желания ребенка. Поэтому, первый-вывод, возникающий в сознании малыша - «они хорошие, а я такой беспомощный (плохой)». Неблагополучный в собственных глазах ребенок присутствует в каждом из нас. Первокурсники в известной мере тоже напоминают родившегося ребенка. Это в школьной жизни они уже все знают, через все прошли, а мир института на первых порах слишком велик, отношение к ним - непонятное. Если в человеке укрепилась эта позиция, то студент считает всех преподавателей хорошими. Человек с первой позицией полагается на милость окружающих. Он испытывает огромную потребность в так называемых «поглаживаниях». Это потребность признания, которая так сильна в возрасте 15-18 лет.

Существуют два способа сжиться с этой позицией:

1. придерживаться принятого жизненного сценария, и если нельзя добиться признания в реальной жизни, то можно сделать это в фантазиях. В реальной жизни добиваются признания путем постоянного досаждения окружающим. «Я - плохой», значит, буду плохим, буду хулиганить, нарушать правила и т.д.
2. выработать антисценарий. Ребенок выбирает себе в товарищи людей с сильным характером и угождает другому и, благодаря постоянным усилиям, заслуживает одобрение. Антисценарий здесь таков: «ты - хороший, и я хочу быть таким, как ты». Но при этом основная позиция остается. Если же удается выявить и действовать по второму сценарию, то все навыки, которые появляются при этом, сослужат человеку добрую службу.

В избирательном общении эта позиция всегда проявляется, но ее надо заменить и подвергнуть самоанализу, чтобы добиться успеха в жизни, изменяя ее на позицию «Я - хороший, ты - хороший».

Вторая позиция **«Я - плохой, ты — плохой»** возникает на базе первой. Изменение связано с приобретением самостоятельности. Ребенок учится ходить, говорить, но окружающие люди в связи с этим начинают оказывать ему меньше внимания. Он еще ощущает себя плохим, но плохой становится и его мама, которая теперь не берет его на руки. Если ребенок застывает на этом состоянии, то у него возникает чувство заброшенности, одиночества, заторможенности. Получаются замкнутые люди. Возникает аутизм, который может привести к патологическому изменению психики. Аутизм является одной из причин оставления студентами института, где они не получают так называемых поглаживаний, связанных с жаждой признания.

Третья позиция **«Я - хороший, ты - плохой»** возникает у ребенка в основном в неблагополучных семьях, где родители жестоки с детьми. «Я - хороший, ты - плохой» - позиция, свойственная преступникам. Забитые дети выживают только благодаря самим себе. Становясь старше, они начинают давать сдачи. «Он видел жестокость и умеет быть жестоким». Но при этой позиции человек не может заглянуть внутрь себя и быть самокритичным. Он лишается способности отвечать за свои поступки. «Я всегда прав». Он может окружить себя целой свитой подхалимов, но он им не верит и презирает их, поэтому постепенно заменяет одних подхалимов на других. В нем постоянно проигрывается старая запись: «А ну иди сюда, сейчас ты у меня получишь!» С этого у него начинается жизнь.

Четвертая позиция **«Я - хороший, ты - хороший»** принимается на сознательном уровне Взрослого, который есть в каждом из нас. Первые три берутся из нашего Ребенка и Родителя (по Берну, об этом мы будем говорить ниже).

Мы не можем оказаться в новой позиции случайно. Это - **волевое решение,** которое мы принимаем. Без воспоминаний изнаний своего детства мы перейти на эту позицию не можем. Ее в нас воспитывают другие люди при помощи психологических игр. Переход на эту позицию, которая, несомненно, является результатом самовоспитания, достаточно труден. Не каждый отваживается на этот подвиг, ибо людипредпочитают «заботиться о совершенствовании общества и никто не хочет совершенствоваться сам» (Р.Я.Эмерсон). (**Слайд 13-14**)

Теперь попробуем определить каждый свою позицию, которая лежит в основании нашей направленности. Для этого применим метод полярных профилей, оценивая себя и других по 10-бальной системе от 0 до +5 и от 0 до -5. Для этого надо записать в столбик суждения ипротив каждого поставить балл, которым вы оцениваете себя и других. Затем, подсчитав результаты, вы определите свою позицию.

**Я**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | +5 +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 -4 -5 |  |
| * остроумный
* силь­ный

 - славный - ангел -все делаю правильно -лучше всех - заслуживаю чтобы жить |  | * глупый
* слабый

- ужасный - дьявол-всегда ошибаюсь* хуже всех
* не заслуживаю, чтобы жить
 |

**Другие**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | +5 +4 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3-4-5 |  |
| * люди дадут мне все, что я захочу

- люди чудесны- кто-нибудь, при необходимости поможет мне- меня все любят - все люди симпатичны-людям можно доверять-люди милы и нежны-мои друзья меня понимают |  | - никто мне ничего не даст - у людей и в мыслях нет делать добро - когда мне что-нибудь понадобится, никого не будет рядом - меня никто не любит* каждый человек –тиран
* людям нельзя доверять
* все люди ужасны и грубы
* меня никто не ценит и не понимает
 |

Оценив свои собственные позиции, попробуйте в процессе общения со своими коллегами и другими людьми оценить, какая позиция у них. Естественно, что вступая в контакт, вы не станете проводить тестирование. Всем необходимо научиться определять позицию других по мимике, жестам, отдельным высказываниям, одежде.

Еще одним элементом личностной структуры являются так называемые эго-состояния, или «Я - состояния».( **Слайд 15)**

 Каждое эго-состояние является результатом социализации и функционирует в жизненном опыте. Оно является замкнутым и состоит из действий: мыслить, чувствовать, действовать.

**Я-позиция** - это целостный образ внутреннего Я, включающий в себя три компонента: когнитивный (знание собственного Я, образ своих качеств, способностей); эмоциональный (самоуважение, самолюбие, самоунижение); оценочно-волевой (стремление повысить самооценку, завоевать уважение).

Это относительно устойчивое образование, которое определяет линию поведения человека. От нее следует отличать представления человека о себе в той или иной ситуации. Я-образы изменчивы, а Я-позиция устойчива. Значительное место в Я-концепции занимает **имя собственное.** Именно поэтому мы особое внимание на тренинге обратили на то, как вы произносите свое имя. Как правило, мы произносим фамилию и имя скороговоркой. Это, возможно, говорит о том, что вы плохо знаете себя.

Существенное место в Я-концепции занимает **возрастная идентификация.** Каждый, конечно, знает, сколько ему лет. Но давайте проведем следующий эксперимент. Попытайтесь, опираясь на **ощущение себя** ответить на вопрос, сколько вам в действительности лет. Запишите. А теперь, посчитаем свой психологический возраст.

1. Сколько лет вы надеетесь прожить?
2. Все содержание вашей жизни примите за 100% (прошлое, настоящее и будущее). Какой процент вам уже удалось реализовать на сегодняшний день?
3. Перемножьте полученные показатели и получите свой психологический возраст. Он будет тем выше, чем больше человек успел сделать и чем меньше он ожидает еще прожить

Например, вы хотите прожить 80 лет и реализовали 20% задуманного. Тогда ваш психологический возраст 80 • 0.2 = 16 лет (хотя вам уже возможно 20).

**Направленность** личности характеризуется мировоззрением, ценностными ориентациями, установками, интересами. В направленности можно выделить три блока: на себя, на других, на дело. На практическом занятии мы это выявим с помощью ориентационной анкеты.

**Личностные притязания** связаны с желанием личности занять определенный статус в обществе, среди других людей, или заниматься тем или иным видом деятельности.

Заключительными элементами личностной структуры являются **«Вы-концепция» и «значимые другие».** Первое означает способность понимать другого, исходить из его позиции. Второе определяется тем, что человек смотрит на другого как в зеркало, причем это «зеркало» выбирает сам. Происходит определенный отбор значимых других, ибо каждый из нас стремится сблизиться с теми, кто его ценит. Причем мы стремимся не просто получить признание другого человека, а признание признанного нами человека.

Все сказанное выше можно представить в виде схемы личностных качеств, представленных в динамике процессов социализации и адаптации. Все начинается с первичной социализации и первичной адаптации, под влиянием которых развиваются и складываются внутренние психические процессы и приобретаются внешние социальные роли. Дальнейшая социализация и адаптация личности способствует накоплению личного опыта, влияющего на появление акцентуаций характера, свойств, состояний, позиций, социального статуса и социального престижа. Далее конкретизируется неповторимая индивидуальная «Я-концепция», определяющая направленность и личные притязания. Но успешная деятельность личности в общении с другими зависит от «Вы-позиции» и «значимых других».

 **3. Личностные качества современного профессионала**. (**Слайд 16**)

Обратимся к государственному стандарту специалиста высшей инженерной квалификации. Он представляет собой определенный заказ на специалиста. Отметим, что социальный заказ на человека с определенным набором личностных качеств был всегда. Он существовал в виде общественного идеала, с которого вступающим в жизнь поколениям надо было делать жизнь. Например, в античном мире это был Мудрец, в древней Индии - блюститель социальной иерархии, в эпоху средневековья - аскет, отрешившийся от всего мирского, в новое время - самоотверженный служитель нравственного долга. В 20 в. наблюдается значительное разнообразие идеалов: сильная личность с чертами агрессивности и презрения к слабым, с претензией на вседозволенность; скромный приспособленец, премудрый пескарь, обыватель; человек, сочетающий в себе физическое совершенство, духовное богатство и моральную чистоту.

Сегодня социальный заказ на специалиста высшей инженерной квалификации предполагает, что специалист должен уметь выполнять 4 вида деятельности:

* проектно-конструкторскую;
* организационно-управленческую;
* производственно-технологическую;
* экспериментально-исследовательскую.

Указанные виды деятельности предполагают наличие не только определенных знаний, способностей, но и личностных качеств. К ним относятся: интеллектуальные качества и лидерский потенциал, которые обозначены в государственном стандарте.

Если подойти к государственному заказу на специалиста с позиции прикладного гуманитарного знания, то он оказывается неполным. В нем *отсутствуют коммуникативные* качества, благодаря которым человек вообще становится человеком, способным осуществлять какую-либо деятельность. Общекультурные и профессиональные компетенции есть. Но стандарт не включает в себя определенных социокультурных навыков, связанных с поведением человека в социальной среде. Нет в стандарте инженерных специальностей и основного перечня операциональных характеристик, которые лежат в основе любых элементарных действий человека в социуме.

Это можно объяснить частичной оплатой преподавателям и студентам государственного заказа на специалиста, который продолжает формироваться в качестве винтика производственной системы.

Но в настоящее время ни для кого не секрет, что производственная система в России оказалась разрушенной, и кадры, которые готовят технические вузы не могут зачастую найти себе применения. Например, данные социологических исследований по Белгородской области говорят о том, что «профессиональный портрет» безработных состоит из 80 специальностей в основном инженерного профиля. Другими словами, это означает, что система образования, призванная подготовить новое поколение к новой самостоятельной жизни не выполняет своих функций. Если профессиональные знания, необходимые для специальных видов деятельности даются вузами в достаточном объеме, то организационно-управленческие знания, а еще больше управленческие навыки, навыки общения с людьми практически не формируются.

Давайте проведем маленький эксперимент.

1. Кто из вас считает, что будущая профессиональная деятельность у вас будет связана с выполнением управленческих функций?
2. Кто хотел бы стать руководителем?
3. Кого вуз научил быть руководителем?

Можно предположить, что количество ответивших на три поставленные вопроса будет различным. Меньше всего положительно ответивших будет на третий вопрос. (**Слайд 17-18**)

Но дело не только в этом. При той ситуации, которая сложилась в России, молодому поколению необходимы не только и не столько специальные знания и навыки, сколько знания и навыки социальные.

Что к ним относится? Прежде всего, это коммуникативные, поведенческие, операциональные и деятельностные личностные качества и способности.

Рассмотрим их последовательно, но обратим сначала внимание на те качества, которые обозначены государственным стандартом.

**Интеллектуальные** способности включают в себя определенную развитость процессов мышления, памяти, обучаемости, способность к самоорганизации, самооценке, самоконтролю, переоценке своего опыта и опыта других людей, определенную информационную культуру и творческие, инновационные способности. Но главной интеллектуальной способностью является способность делать выбор между противоположностями, между рациональным, прагматически выгодным и эмоциональным, связанным с идеалом, должным. А это всегода нравственный выбор, который собственно и делает человека человеком.

Развитость указанных способностей может быть диагностирована с помощью психологических тестов. Но способность к нравственному выбору диагностирует только реальная практика общения с другими людьми, связанная с пониманием другого. Опыт преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе свидетельствует о том, что развитость набора интеллектуальных качеств у студентов технических вузов разная. Наименее развитыми являются такие интеллектуальные качества, которые связаны с постановкой и формулированием жизненных проблем, самооценкой, самоконтролем, самоорганизацией.

Следующая группа личностных качеств характеризуется **лидерским потенциалом**, который связан с умениями и навыками влияния, воздействия на других людей с целью достижения индивидуально и социально значимых целей. К этой группе качеств относятся следующие умения: внушать, убеждать, приказывать, обучать других, организовывать совместную деятельность, работать в группе, распределять обязанности, стимулировать, делегировать полномочия, контролировать, оценивать, находить и принимать управленческие решения, ставить групповые цели, пользоваться различными методами регуляции групповых отношений (традиционно-ритуальными, конвенциональными, состязательными, символическими, коммуникативными и др.).

Далее обратим внимание на следующую группу личностных качеств - **коммуникативные.** Их в стандарте нет. Но любому человеку понятно, что вне общения он не может даже существовать, тем более осуществлять любую деятельность, которая по природе является общественной. Говоря о коммуникативных качествах, следует отметить объективно существующее противоречие: общительность - сущностное качество общества в целом. Но каждого человека необходимо учить общаться, учить методам и правилам коммуникации. Социальность коммуникативных качеств является их сущностной характеристикой, а индивидуальность представляет собой форму существования. Кроме того, в коммуникативных характеристиках проявляется одна из базовых человеческих потребностей в контакте с людьми и обособлении от них. Каждому человеку свойственна и аутокоммуникация, общение с самим собой, что является одним из способов самопознания, необходимого для саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации.

Итак, к социальным коммуникативным качествам относится способность к сотрудничеству и противоборству, соперничеству, соревновательности и компромиссу, способность избегать контактов при определенных условиях и контактировать с «неудобными» людьми.

К индивидуальным формам коммуникативных умений можно отнести эмпатию, доброжелательность, аутентичность (способность быть самим собой), непосредственность, терпимость, деликатность.

**Деятельностные** характеристики любого профессионала опираются на такое интегративное качество человека как **готовность,** которая в психологии понимается как **установка,** предвосхищающая деятельность. В социальную психологию и социологию было введено понятие социальной установки или аттитюда (фр.). Социальная установка обозначала субъективные ориентации индивидов на ту или иную деятельность.

Мы выделяем: смысловую готовность, которая содержит информационный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты; инструментальную готовность, которая проявляется как предприимчивость и инициативность в избранном виде деятельности; ценностно-экспрессивную готовность, предполагающую такое умение как **самозащита,** позволяющая в тех или иных социальных ситуациях сохранить свой статус-кво и самоутвердиться, самореализовать себя.

**Готовность** и ее проявления (смысловая, инструментальная и ценностно-экспрессивная) формируется под влиянием двух факторов: **потребности и ситуации.** Без потребности человек не приступает ни к какой деятельности, а **вне** конкретной социальной ситуации деятельность не может осуществляться.

**Поведенческие** качества представляют собой разновидность деятельностных. Они определяются характером взаимоотношений человека с группами и внутри групп. Групповые нормы, ценности, ролевые предписания определяют необходимый набор поведенческих стратегий и тактик. Стержнем поведенческих качеств являются нравственные ориентиры личности, определяющие различные стили поведения в зависимости от ситуации (авторитарный, эгоистический, альтруистический, агрессивный, подозрительный, дружелюбный, зависимый, подчиняемый).

О видах поведения мы уже говорили (ролевое, нормативное, массовидное, вербальное, реальное, статусное, престижное и т.д.). Любой профессионал должен уметь строить свое поведение в различных социальных ситуациях и с различными людьми, понимая и принимая установившиеся взаимоотношения между людьми.

И, наконец, **инструментальные** качества любого профессионала: аккуратность, трудолюбие, исполнительность. Их характеристика связана с конкретными действиями, которые определяются оптимальностью и адекватностью.

Говоря о трех составляющих профессионала (профессиональных знаниях и умениях, коммуникативных способностях и личностных качествах) следует сказать, что профессионализму и методам и способам коммуникации можно научить, а личностные качества каждый человек формирует в себе сам.

Никто не будет возражать против того, что в вуз приходят уже в основном сложившиеся личности, имеющие свое мировоззрение, позиции, сформированную меру ответственности за свои поступки перед обществом и т.д. Вместе с тем, в вузе продолжается социализация личности, приобретающая черты социальной профессиализации, под которой мы будем понимать, во-первых сознательное усвоение отношений со своей средой; во-вторых, утверждение ролевого поведения; в-третьих, осознание мотивов и регуляторов поведения других.

Как институт социализации вуз сегодня несколько трансформирован, что выражается в некоторой дисгармонии ценностно-нормативного механизма социализации, в распаде системы социального контроля, в дисбалансе организационных и стихийных каналов социализации в пользу стихийности. Молодой человек, приходя в вуз, оказывается как бы один на один с новой для него социальной средой, представляющей собой некое социокультурное пространство, складывающееся из взаимоотношений студентов, преподавателей, обслуживающего и административного персонала. Вузовская социальная среда - это некая модель общества, куда должен научиться включаться молодой человек.

Это означает, что каждый должен научиться сам строить отношения с другими. Строить отношения — это значит развивать коммуникативные качества и умения, которые имеют еще и оценочную сторону: отношение к тому или иному субъекту, личности индивидуальности. Отношения с другими и отношения к другим - вот предмет обучения коммуникативным навыкам и умениям, которые лежат в основе социальной профессиализации.

Научить общительности можно и нельзя одновременно. Если общество в целом, социум как, отмечал еще И.Кант, обладает качествами общительности, то появившегося в нем отдельного человека надо этому учить, ибо он представляет собой необщительное существо, и учится общению в процессе включения в социальные процессы.

Коммуникативные качества и умения связаны: с установлением различных контактов с другими людьми; со стремлением к расширению среды общения; с участием в общественных и групповых мероприятиях, удовлетворяющих одну из базовых потребностей - признания, без которой человек не в состоянии стать человеком.

Что представляют собой коммуникативные качества и умения? (Слайд 19)

Прежде всего, это формирование «Я-позиции» и «Вы-позиции» при взаимодействии с другими, что связано с умением понять себя и другого. Кроме того, это умение организовывать пространство межличностного взаимодействия. Характер коммуникации зависит от дистанции, которую партнеры занимают относительно друг друга. Именно дистанция обуславливает удовлетворение потребности в безопасности, которую испытывает каждый человек. Выбор оптимальной дистанции и позиции партнеров в общении является одним из важнейших признаков коммуникативной грамотности.

Второй признак коммуникативной грамотности состоит *в умении эмоционального самовыражения, которое связано с осознанием и проявлением чувств.*

Практика работы со студентами показывает, что осознание своих чувств дается им с трудом, следовательно, с трудом распознаются эмоции и чувства других. Владение невербальными способами самовыражения и понимания других - необходимое условие коммуникативного взаимодействия.

Третий признак коммуникативной грамотности - *вербальное общение, знание и реализация закономерностей восприятия вербальной информации* (правил «хорошего слушания» и «говорения»).

Четвертый признак - *умение ставить вопросы: открые и закрытые, простые и сложные; владение искусством полемики*.

Пятый признак связан с *инициативой и личным обаянием в общении, от которого во многом зависит результат*.

Шестой - определяется *способностью ориентироваться в типах контактов и препятствий, которые искажают информацию при общении партнеров друг с другом.*

**Выводы**:

* 1. Личностные характеристики человека имеют системный характер. Они складываются в результате включения человека в разнообразные и разноуровневые социальные процессы – общественные и социальные, межличностные и межиндивидуальные,экономические, политические, идеологические, нравственные, эстетические,
	2. В социально-психическую структуру личности входит: «Я-концепция», направленность, личностные притязания, «значимые другие».
	3. В социальную структуру личности включаются социальные роли и социальный статус
	4. В вузе продолжается социализация личности, в результате которой профессионал развивает в себе шесть групп личностных качеств: коммуникативные, поведенческие, организационные, деятельностные, операциональные умения и навыки и интеллектуальные качества.
	5. Компетентность в общении определяется владением различными стилями общения - конвенциальным, примитивным, манипулятивным. Они актуализируют общение, определяющее здоровье личности и конструктивность межличностных взаимоотношений.

Итак, мы с вами сегодня рассмотрели ***личностную структуру специалиста высшей квалификации и ее формирование в учебном процессе.*** На следующей лекции мы поговорим о групповых процессах, состояниях и свойствах.

**Лекция 4**

**Групповые процессы, состояния и свойства**

1. Понятие социальной группы. Социально-психологические черты студенческой группы.

2. Групповые процессы (идентификация, коммуникация, конформность, формирование групповых норм)

3. Групповые состояния (конфликт, сплоченность,групповая поляризация, психологический климат)

4. Групповые свойства (совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы)

5. Основные методы психологии (наблюдение, опрос, тесты, эксперимент, моделирование, социометрия, интервью, беседа, игра)

Обратите внимание на **Слайд 1-2** . Если вы помните, на прошлых занятиях мы рассматривали основные психические процессы, состояния и свойства, а также личностную структуру специалиста. Сегодня мы поговорим о групповых процессах, состояниях и свойствах, выделим проблемные места, которые могут стать точками возникновения барьеров в педагогической деятельности на уровне группы. (**Слайд 3**)

 Если мы вернемся к алгоритму чтения лекции, то первой нашей с вами задачей является *обозначение проблем.* Чтобы это сделать зададим несколько вопросов:

 -что вы знаете о социальных группах, что такое «малая социальная группа», как она формируется;

 - каковы социально-психологические черты студенческой группы;

 - в какой мере психологический климат в группе влияет на учебный процесс;

 - как оценить эффективность деятельности группы;

 - какие методы психологии вы можете использовать в своей педагогической деятельности.

 Задав эти вопросы, нам необходимо для их решения рассмотреть *механизмы распознавания различных групповых свойств, процессов и состояний*.

Сформулируем *основное противоречие* четвертой лекции: для того, чтобы выстроить эффективное групповое взаимодействие, основанное как на учете личностных характеристик коммуникантов, так и особенностей их взаимодействия в студенческой группе, нам необходимы как теоретические, знания в области психологии и педагогики так и практические навыки, которые сложились у каждого человека. Это известное и вечное противоречие между теорией и практикой. (**Слайд 4**)

 В качестве *основной идеи*, которая поможет наметить основные пути разрешения этого противоречия, мы будем использовать подход, основанный на выделении барьеров на уровнях:

- **единичного** – психологические процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №2);

- **особенного -** поведенческие процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №3);

- **всеобщего -** групповые процессы, состояния и свойства (лекция и семинар №4).

Обратите внимание на **Слайд 5** *Понятие социальной группы. Социально-психологические черты студенческой группы****.***

В рамках общественных наук под **социальной группой** понимается реально существующая общность, в которой люди собраны вместе, объединены совместной деятельностью или находятся в сходных условиях жизни и поэтому осознают свою принадлежность к данной общности.

Начнем с характеристики социальных групп, определение которых дано в Энциклопедическом социологическом словаре.

«Социальная группа - это совокупность людей, имеющих общий социальный признак и выполняющих общественно-необходимую функцию в общей структуре общественного разделения труда и деятельности»

**Группа социальная** –  совокупность индивидов, характеризующаяся общими интересами, установками и ориентациями, нормативной регламентацией их совместной деятельности в рамках определенного пространственно-временного континуума

Понятие группа обобщает сущностныехарактеристики коллективных субъектов общественных отношений. Понятие группа является родовым по отношению к понятию «класс», «социальный слой», «коллектив», «нация» и другим общностям.

Все социальные группы можно проклассифицировать по различным основаниям:

***1) По численности:***

- *малая группа* - небольшое число людей (от 2-3 до 20-30 человек), которые хорошо знают друг друга, заняты каким-либо общим делом и находятся в прямых взаимоотношениях между собой.Характерны общие цели, задачи деятельности, психологические и поведенческие особенности. Представляет собой элементарную ячейку общества. Примеры социальных групп: семья, школьный класс, экипаж самолета, компания друзей и др.;

- *большая группа* - многочисленная совокупность людей, занимающих одинаковое положение в структуре общества и имеющих вследствие этого общие интересы. Примеры социальных групп: нация, класс, страта и др.

***2) По характеру взаимодействия:***

- *первичная* группа - группа, в которой взаимодействие носит непосредственный, межличностный характер и предполагает взаимную поддержку. Примеры социальных групп: группа друзей, сверстников, соседей и др.

- *вторичная группа* - группа, взаимодействие в которой обусловлено достижением конкретной цели и носит формально-деловой характер. Примеры социальных групп: производственно-хозяйственные организации, профсоюзы, политические партии и др.

- *номинальная группа* (социальная категория) - искусственно сконструированная группа, которая выделяется для целей статистического учета населения. Примеры социальных групп: пассажиры пригородных поездов, покупатели стирального порошка «Аист», проживающие в отдельных и коммунальных квартирах и др.;

- *реальная группа* - группа, критерием выделения которой служат осознаваемые людьми реальные признаки (пол, возраст, национальность, доход, профессия, место жительства). Примеры социальных групп: мужчины, женщины, русские, дети, учителя, горожане и др.

- *виртуальная группа* – многочисленные группы возникающие посредством интернет.

***3) По способу организации и регулирования взаимодействия:***

- *формальная* (официальная) группа - группа, создающаяся и существующая лишь в рамках официально признанных организаций. Примеры социальных групп: школьный класс, футбольная команда «Спартак» и др.;

- *неформальная* (неофициальная) группа - группа, обычно возникающая и существующая на базе личных интересов ее участников, которые могут совпадать или расходиться с целями официальных организаций. Примеры социальных групп: поэтический кружок, клуб любителей бардовской песни, организация болельщиков футбольного клуба «Зенит» и др.

В совокупности социальные группы образуют социальную структуру общества. Каждый человек входит в различное число групп, с которыми у него складываются прямые и косвенные контакты. Именно через включение в социальные большие и малые группы личность включается в общество. (см.**Слайд 6**).

 Нас интересует малая группа, к которой относится студенческая группа, кафедра, группа аспирантов, занимающаяся в данном случае усвоением вопросов психологии и педагогики высшей школы. Дадим общую *характеристику группы. Для любой малой группы свойственны*:

* взаимоотношения и коммуникация между членами (взаимоотношения не обязательно бывают хорошие, они могут быть даже конкурентными и враждебными);
* общепризнанные для членов цели, интересы и задачи (без коммуникации общие цели не дают группы, например, *толпа на автобусной остановке*);
* общепринятая для членов система ценностей и норм поведения;
* выработанный членами группы набор поведенческих ролей и моделей коммуникативного поведения в определенной ситуации (например, на лекции: *староста*).
* распределение и принятие определенных ролей в рамках группы: каждый из членов обладает определенным статусом (*лидер – ведомый, преподаватель – студент*);
* роль и *identity* каждого члена группы может поддерживаться дополнительно вербальными и невербальными маркерами (*товарищ, знаки отличия, форма* и т.п.).

В динамике группы выделяют следующие стадии (**Слайд 7**), через которые группа определенным образом структурируется. Во вновь создаваемой группе выделяют:

1. стадию структурации- знакомство, контроль, ритуал, включение, борьба за лидерство.
2. стадию ролевого распределения - обмены негативностями, агрессиями, кристаллизации лидерства.
3. работа - фазис решения проблем, обмена деятельностными позициями, привязанностями и доверием.
4. переструктурация - обновление группы, смена деятельности, обновление членства.

Динамика межличностных отношений в группе определяет процесс превращения группы в коллектив, которая зависит от того, как каждый член группы приспосабливается, адаптируется к групповой жизни и как проходит его социализация в ней.

***Первая фаза*** межличностных отношений - это коммуникативное *ориентирование* и зависимость каждого члена от группы. Здесь каждый пытается группу как бы приспособить к себе. Происходит обмен экспектациями, в результате которого происходит разделение труда и ответственности в группе. Эта фаза имеет образное название — «песчаная россыпь» или группа-конгломерат.

***Вторая фаза*** связана *репертуарно-ролевым самоутверждением* в группе. Ее можно определить как фазу психологической дифференциации, на которой группа представляет собой так называемую «мягкую глину», из которой можно делать все, что угодно.

***Третья фаза*** - *функционирования и сотрудничества*. Здесь происходит стабилизация конфликтности, формируются групповые ценности и целевые стратегии. Осознается значимость групповой сплоченности. Солидарность с некоторыми членами возникает на основе симпатий, оппозиций, целевых стратегий. Но здесь же появляется и манипуляция солидарностью, возникают проблемы индивидуальной защищенности в группе, осознаются границы открытости, искренности в отношениях, определяются функциональные роли. Эта фаза кооперации.

***Четвертая*** - *фаза функционирования группы* как коллектива, осуществляющего целенаправленную деятельность. Группа1 становится социокультурной ценностью и образует команду, осуществляющую совместное проектирование, совместное принятие решений. В ней оптимально развиты прямые и обратные связи между членами. На этой фазе развития группа-коллектив получила образное название «горящий факел». Но на этой фазе развитие группы не заканчивается. Удержаться на уровне коллектива достаточно сложно. В развитии коллектив может превратиться в корпорацию, с которой начинается процесс старения группы, ее умирание и переструктурация.

Особо рассмотрим студенческую группу, с которой имеет дело преподаватель высшей школы. (**Слайд 8**).

***Студенческая группа***

Студенческая группа – это малая группа, как правило, состоящая из 15 – 25 человек. Можно рассматривать студенческую группу как общность людей, выделившуюся из целостной социальной системы (молодежь) и определенной на основе обучения в высшем образовательном учреждении.

В тоже время, студенческая группа – это не многочисленная общность людей, находящаяся в непосредственном личном контакте и взаимодействии, а ограниченная во времени группа, существующая только в период обучения. В процессе учебы в группу могут вступать новые участники (студенты, вышедшие из академического отпуска, переведенные с других специальностей), а также участники малой группы могут исключаться из нее (отчисление, уход в академический отпуск).

Группы студентов вуза имеют не только общие для любой группы социально-психологические черты, но и обладают специфическими признаками, которые обусловлены особенностями конкретных задач вуза, характером повседневной деятельности студентов.

Эти признаки следующие:

- учебные группы в вузе характеризуются однородностью возрастного состава;

- слиянием в единый процесс обучения и воспитания;

- сравнительно высокой степенью самоуправления;

- интенсивностью общения;

- наличием достаточно четкой регламентации отношений;

- наличием функциональной зависимости членов группы, определяемых системой субординационных отношений;

- структура межличностных отношений в учебных группах вуза характеризуется неравномерностью количественного состава статусных категорий и динамичностью, что дает возможность ее оптимизации путем целенаправленных педагогических воздействий

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т.д.); во-вторых, учебный коллектив - относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. (**Слайд 9**)

 Поскольку каждая студенческая группа в тот или иной момент находится на определенном уровне своего развития, рассмотрим критерии, по которым определяют **уровень его социальной зрелости**. Отечественные исследователи А. Лутошкин и Л. Уманский предлагают для этого использовать такие показатели, как организационное единство, психологическая единство, подготовленность группы, нравственная направленность.

Организационное единство группы заключается в ее способности к деловому объединению для решения общегрупповых практических задач. Признаками организационного единства является согласованное взаимодействие и взаимопомощь членов группы, их стремление к сотрудничеству как внутри группы, так и с другими объединениями в высшем учебном заведении или вне его.

Психологическое единство - это общее настроение, тон группы, который создает эффект защищенности для каждого ее члена. Тремя сторонами психологического единства академической группы выступают интеллектуальная, эмоциональная и волевая.

Интеллектуальная сторона проявляется в способности находить общий язык, приходить к одинаковым суждениям и выводам из важнейших вопросов групповой и внегрупповой деятельности, понимать общую ответственность за нее.

Эмоциональная сторона характеризует общую атмосферу взаимоотношений, уровень дружелюбия, взаимной толерантности к недостаткам других.

Волевая сторона психологического единства группы отражает способность ее членов преодолевать препятствия, настойчиво продвигаться к цели, мобилизовать силы в трудные моменты, сдерживать в интересах группы свои чувства.

Подготовленность группы включает в себя опыт совместной деятельности, который накопила группа, приобретенные ею умения действовать всем вместе. Понятно, что подготовленность группы как интегральное образование органично сочетает личный опыт, знания и умения всех ее членов. Но это вовсе не означает, что подготовленность членов всегда свидетельствует о подготовленности групповую: одновременное пребывание студентов на занятиях хотя и создает условия для совместной деятельности, но еще не является показателем подготовленности группы.

Нравственная направленность групповой деятельности является одной из важнейших характеристик уровня социальной зрелости группы. Студенческая группа может быть сплоченной, подготовленной к совместной деятельности, сосредоточивать усилия на преодолении трудностей, но назвать ее коллективом можно будет лишь тогда, когда ее направленность будет совпадать с моральными нормами высшего учебного заведения и общества в целом. Следовательно, для анализа моральной направленности группы следует проанализировать ее моральные ценности и ведущие мотивы деятельности. (**Слайд 10** Групповые процессы (идентификация, коммуникация, конформность, формирование групповых норм)

Рассмотрение групповых процессов начнем с *идентификации*, которая связана со следующими характеристиками:

* социальная направленность на овладение профессией
* общность социально обусловленных потребностей, интересов, целей и задач, перспектив и обязательств
* достижение высоких результатов в учебной и другой деятельности студенты идентифицируют себя со своей учебной группой

НО! в рамках студенческой группы неизбежно возникают микрогруппы, которые образуются в соответствии с личностными интересами входящих в нее студентов, и, с которыми они также идентифицируются.

Согласно теории социальной идентификации личность каждого человека складывается как под воздействием его истории и опыта (личностная идентификация), так и под влиянием членства в различных видах социальных групп (Joshua Searle-White).

Когда человек идентифицирует себя с группой, в некотором смысле эта группа становится его частью. Можно утверждать, что одновременно могут существовать разные идентификации даже в условиях одной студенческой группы.

Каждый человек может быть частью множества «групп интересов», в зависимости от того, с кем он себя идентифицирует: «я и студенческая группа», «я и мои друзья в студенческой группе» и т.д. При этом в разное время в зависимости от ситуации, значимость этих групп не будет равна по силе - просто одна из групп становится важнее, чем другие в какой-то период времени.

Со временем в студенческом коллективе создаются довольно устойчивые внутригрупповые связи, которые оказывают сильное влияние и на межгрупповое общение. Таким образом, идентификация крайне важна для понимания истинных источников поведения членов группы во время внутригрупповой коммуникации.

Взаимодействия студентов друг с другом постоянно активизирует у них различные идентификации. Общение может быстро перетекать из внутригрупповой плоскости в межгрупповую, причем в рамках одного и того же набора участников. Это означает, что в каждый момент в зависимости от идентификации с той или иной группой, студенты различным образом воспринимают друг друга.

Дело в том, что природа межгруппового восприятия заключается в упорядочивании когнитивных структур, связывании их в единое целое; это не простая сумма восприятия чужой группы индивидами, но именно совершенно новое качество, групповое образование.

Межгрупповое восприятие обладает двумя структурными характеристиками: для группы-субъекта восприятия это «целостность», которая определяется как степень совпадения представлений членов этой группы о другой группе («все» и так-то или «не все» думают о другой группе так-то). Относительно группы-объекта восприятия это «унифицированность», которая показывает степень распространения представлений о другой группе на отдельных ее членов («все» в другой группе такие или «не все»).

Динамические характеристики межгруппового восприятия также отличаются от динамических характеристик межличностного восприятия. В частности межгрупповые социально-перцептивные процессы обладают большей устойчивостью, консервативностью, поскольку их субъектом является не один человек, а группа, и формирование таких процессов не только более длительный, но и более сложный процесс, в который включается как индивидуальный жизненный опыт каждого члена группы, так и опыт «жизни» группы. Диапазон межгруппового восприятия значительно более узок по сравнению с тем, что имеет место в случае межличностного восприятия: образ другой группы формируется непосредственно в зависимости от ситуаций совместной межгрупповой деятельности.

**Слайд 11**

**Коммуникация** является сложным и многогранным социальным процессом, который связан с передачей информации от одного субъекта к другому при помощи различных средств.

Информация может передаваться различными способами: устно, письменно, по средствам сети интернет, телефонной сети и т.д. Для каждого человека (или группы людей) существуют свои, наиболее удобные, способы передачи и приема информации. Например, выступая в качестве адресанта, то есть отправителя сообщения, человеку удобнее выложить необходимую информацию в сети интернет; встав же на место адресата, наибольшее предпочтение многие отдадут сотовой связи, письменному сообщению или личному контакту (устной речи).

Различные коммуникационные каналы в формальных и неформальных группах и организациях объединяются в коммуникационные сети.

*Коммуникационная сеть* – это соединение определенным образом участвующих в коммуникационной деятельности.

Целями коммуникационной сети являются:

* обеспечение эффективного обмена информацией;
* совершенствование межличностных отношений в процессе обмена информацией;
* создание информационных каналов;
* регулирование и рационализация информационных потоков.

Создаваемые сети бывают ( **Слайд 12-13**):

Вертикальные: сверху – вниз ( постановка целей и задач) и снизу – вверх (обратная связь); горизонтальные (обмен мнениями) и диагональные (получение дополнительной информации). Делятся на централизованные и децентрализованные и характеризуются скоростью, точностью, устойчивостью.

Для уменьшения возможных шумов в организации целесообразно иметь минимальное число каналов связи в сети коммуникаций. Основными типами коммуникационных сетей считаются: последовательная, веерная, круговая. В таблице представлена характеристика устоявшихся коммуникационных сетей.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | последовательная | веерная | круговая |
| Скорость | хорошая | хорошая | медленная |
| Точность | хорошая | хорошая | хорошая |
| Устойчивость | устойчивая | устойчивая | неустойчивая |
| Потребность в руководителе | умеренная | высокая | отсутствует |

Рассмотрим в качестве ячейки группу студентов в количестве 27 человек, где отправителем выступает староста, а адресатом должен стать каждый из участников группы. Для начала, нужно рассмотреть и оценить существующую схему коммуникации. Она достаточна проста: в центре, в роли информатора, находится староста, остальные 26 человек выступают лишь получателями.

Преимущество данной схемы в том, что каждому адресату сообщение поступает «из первых рук», не подвергаясь искажению. Тем не менее, недостатки легко объясняется большим объемом работы адресанта, несовпадение наиболее удобных способов передачи информации и ее приема также оказывает негативное влияние на уровень коммуникации.

Очень важно понимать, что эффективной коммуникативной деятельности мешают различного рода барьеры, называемые коммуникативными барьерами. В таблице представлены типы барьеров и их проявление.

|  |  |
| --- | --- |
| Тип барьера | Проявление |
| Личностные | Различие в ценностях, компетентность, негативный прошлый опыт, вредные привычки. |
| Физические | Отвлекающий шум, расстояние. |
| Семантические | Различное понимание значений слов, изображений, мимики и жестов |
| Организационные | Многоуровневость, норма управляемость, неопределенность обязанностей |
| Временные | Дефицит времени |
| Информационные перегрузки | Многообразие информации невозможность ее упорядочить |
| Различие в статусе | Боязнь высказать мнение и задать вопрос. |

В коммуникативной деятельности особую роль играет такое человеческое качество как конформность (**Слайд 14-15**). Каждый наверняка вспомнит случаи из собственной жизни, когда его поведение было не согласовано или даже находилось в противоречии с его установками, убеждениями или моральными принципами. Здесь и появляется понятие конформности.

Когда психологи говорят о конформности, они рассматривают поведение индивидуума, соблюдающего нормы определенной группы, членом которой он является.

Порой конформность сильно сказывается на нашем поведении и в некоторых случаях может заставить действовать в противоречии с нашими установками, этикой и моралью. Поэтому явление конформности и вызывало большой интерес у исследователей человеческого поведения и желание изучить этот феномен.

1. Конформность — подверженность групповому давлению и изменение своего поведения под влиянием других лиц, группы. Следует различать внушаемость и конформизм.

***Внушаемость*** - это непроизвольная податливость человека мнению группы (человек и сам не заметил, как изменились его взгляды, поведение, это происходит само собой, искренне).

***Конформизм*** — это сознательная уступчивость человека мнению большинства группы для избежания **конфликта** с ней.

Различают: *а) внутреннюю личную конформность* (усваиваемая конформная реакция) — мнение человека действительно меняется под воздействием группы, человек соглашается, что группа права, и изменяет свое первоначальное мнение в соответствии с мнением группы, впоследствии проявляя усвоенное групповое мнение, поведение и при отсутствии группы;

*б) демонстративное согласие с группой* по разным причинам (чаще всего, чтобы избежать конфликтов, неприятностей лично для себя или близких людей, при сохранении собственного мнения в глубине души (внешняя, публичная конформность).

В середине 50-х годов, Соломон Эш (Solomon Asch) решил заняться систематическим изучением проблемы конформности.

Эш хотел выяснить, как сильно необходимость приспосабливаться влияет на наше поведение. Проявления конформности часто затрагивают такие общие и сложные понятия, как установки, этика, мораль и система убеждений.

Но Эш решил сконцентрировать свое *внимание* на наиболее очевидной форме: конформности восприятия. Он проводил изучение этого явления в контролируемых лабораторных условиях на примере простых задач визуального сравнения. Если конформность - такая мощная сила, как считали Эш и многие другие, то можно было предполагать, что экспериментаторам удастся манипулировать поведением членов группы, используя ее влияние на каждого из них.

Таким образом, Эш провел хорошо спланированную серию экспериментов, построенных по одной и той же методике. Визуальным материалом в эксперименте служили карточки с изображениями линий, используемые попарно. В каждой паре на одной из карточек были изображены три вертикальных отрезка разной длины (сравниваемые отрезки), на другой - один отрезок-образец, равный по длине какому-нибудь из нарисованных на первой карточке.

Испытуемому говорили, что он принимает участие в исследовании зрительного восприятия. Экспериментатор, показывая пару карточек, предлагает определить, какой из трех сравниваемых отрезков имеет ту же длину, что и образец. Но отвечают на этот вопрос сначала другие участники.

Каждый дает правильный ответ, и когда очередь доходит до испытуемого, он, безусловно, отвечает так же. Далее процесс повторяется. На следующей стадии эксперимента, когда отвечают другие, все они выбирают не тот отрезок. Другие испытуемые в лаборатории - помощники экспериментатора.

Они создают экспериментальную ситуацию с самого начала. Каждый испытуемый принимал участие в такой серии экспериментов несколько раз. Приблизительно 75% из них в конце концов приходили к согласию с группой.

По обобщенным данным эксперимента, испытуемые соглашаются с неправильными ответами группы в каждом третьем случае. Чтобы дополнительно убедиться в том, что испытуемые могли правильно определить истинную длину линий, каждого из них просили записать свой ответ после того, как они сами сравнили длину отрезков. Испытуемые дали 98% правильных ответов.

Результаты работы Эша чрезвычайно важны для психологии в следующих двух аспектах. Во-первых, они продемонстрировали реальную силу социального давления, причем впервые это было сделано так четко и научно обоснованно. Во-вторых, его работа породила целую волну исследований, которые не прекращаются по сей день.

Конформность констатируется там и тогда, где и когда фиксируется наличие конфликта между мнением индивида и мнением группы и преодоление этого конфликта в пользу группы. Мера конформности – это мера подчинения группе в том случае, когда противопоставление мнений субъективно воспринималось индивидом как конфликт. Как говорилось раннее, различают внешнюю конформность, когда мнение группы принимается индивидом лишь внешне, а на деле он продолжает ему сопротивляться, и внутреннюю (иногда именно это и называется подлинным конформизмом), когда индивид действительно усваивает мнение большинства. Внутренняя конформность и есть результат преодоления конфликта с группой в ее пользу.

Исследования В. Н. Куликова (1978) показали, что эффект внушения, направленного на члена коллектива, намного превосходит воздействие на относительно изолированную *личность*. Объясняется это тем, что при внушении в коллективе на личность действует каждый член коллектива, т. е. имеет место множественное взаимовнушение. При этом большое значение имеет *численный состав группы*. Если на субъекта воздействуют два-три человека, эффект группового давления почти не проявляется; если три-четыре человека – эффект проявляется, однако дальнейшее увеличение численности группы не приводит к увеличению конформности.

Кроме того, имеет значение *единодушие группы*. Поддержка субъекта даже одним членом группы резко повышает сопротивляемость групповому давлению, а иногда и сводит его на нет. Члены группы, испытывающие привязанность к ней, легче поддаются ее влиянию. Имеет значение *статус высказывающего суждение*: чем он выше, тем большее оказывается влияние, а также в каких условиях проявляется конформизм: люди проявляют больший конформизм тогда, когда должны отвечать публично, в присутствии других людей, чем когда они отвечают письменно, зная, что никто, кроме экспериментатора, этот ответ не прочтет.

Важно также, сделал человек предварительное заявление или нет. Как правило, люди не отказываются от своего публично высказанного мнения, если их после высказывания убеждают в его ошибочности. Именно поэтому бесполезно апеллировать к спортивному судье по поводу неправильно принятого им решения или к экзаменатору по поводу «несправедливо» выставленной отметки. Самое большее, на что можно рассчитывать, – это изменить его по прошествии какого-то времени.

При этом возможны следующие варианты его отношения к данной проблеме: 1) сознательное, свободное принятие норм и ценностей группы; 2) вынужденное принятие под угрозой санкций группы; 3) демонстрация антагонизма по отношению к группе (по принципу «белой вороны»); 4) осознанное, свободное отвержение групповых норм и ценностей с учетом возможных последствий (вплоть до ухода из группы).

Теперь обратимся к **формированию групповых норм** (**Слайд 16-17**)

Функционирование норм непосредственно связано с социальным или групповым контролем над поведением индивида. Любая группа, существующая достаточно продолжительное время, вырабатывает для себя определенную систему специфических норм.

Признаком сформированности определенных групповых норм выступает однозначное реагирование членов группы на поведение ее участников. В групповых нормах находит отражение то, что, по мнению членов группы, должно быть сделано или не сделано в конкретных ситуациях.

Нормы выражают собой сложившуюся в группе систему требований, в которой фиксируются основные моменты, регулирующие деятельность и общение, взаимные права и обязанности, образцы поведения и границы их возможных вариаций.

**Групповые санкции**

Групповые санкции - механизмы, посредством которых группа вынуждает или стимулирует своего члена к соблюдению групповых норм.

Санкции могут быть двух типов: запретительные и поощрительные, негативные и позитивные.

Арсенал средств, которые группа может использовать в качестве санкций в отношении своих членов, не выполняющих групповых норм, достаточно широк. Свое поощрение группа выражает похвалой, поддержкой, подчеркнутым вниманием к словам конкретного индивида, символами уважения и статуса (например, правом начинать совместную трапезу), и, наконец, предоставлением индивиду престижных или дефицитных ресурсов, которыми располагает группа.

В то же время запретительные санкции, наоборот, направлены на то, чтобы связать нежелательное для группы поведение индивида с неприятными для него переживаниями и ограничениями. Эти санкции включают насмешки и презрение коллег, угрозы и даже остракизм, т. е. полное игнорирование «нарушителя».

В исключительных случаях группа способна применять и прямую физическую агрессию к тем, кто откровенно нарушает ее нормы.

Обычно нормы формируются по мере того, как члены группы приходят к пониманию поведения, необходимого для успеха группы. Конечно, какие-либо чрезвычайные события могут ускорить этот процесс и привести к форсированному образованию новых норм. В той или иной мере формирование большинства норм определяется следующими событиями или факторами:

1. Открытыми заявлениями, сделанными членами группы (обычно лидером или человеком, выразившим преобладающее мнение). Так. один из членов группы может предложить ввести новое правило, согласно которому никто из членов группы не может пользовался служебным телефоном по личным вопросам.

2. Критическими событиями в истории группы. Так, несчастный случай с работником, получивший тяжелую травму на рабочем месте, может создать прецедент для формирования групповой нормы, в соответствии с которой работники предупреждают и подсказывают друг другу, как избежать возможной опасности.

3. Правом первого. Те поведенческие нормы, которые существовали в момент образования группы, как правило, надолго определяют ее дальнейшую жизнедеятельность («Как назовешь яхту, гак она и поплывет»).

4. Прошлым опытом членов группы. Члены группы всегда приносят с собой определенные поведенческие нормы, в соответствие с которыми они действовали в других группах.

Этим объясняется и то радушие, с которым обычно группы принимают в свои члены людей со сходным жизненным опытом и образованием. Это повышает вероятность того, что ожидания, которые приносят с собой «новички», соответствуют тем нормам, которые уже существуют в группах.

Однако группы не формируют нормы для каждой новой ситуации. Нормативное поведение особенно актуально и важно для группы в ситуациях, которые являются значимыми для деятельности и самого существования группы. Поэтому групповые нормы особенно важны в следующих случаях:

1. Когда они способствуют выживанию группы. Группы не любят проигрывать, потому они укрепляют те нормы, которые повышают шансы на успех. Они стараются защитить себя от других групп и индивидов.

2. Когда нормы повышают предсказуемость поведения членов группы. Нормы, которые позволяют прогнозировать индивидуальное поведение, позволяют взаимодействовать с большей эффективностью, предвидя каждое действие партнера и соответственно реагируя.

3. Когда нормы снижают вероятность межличностных проблем. Значимыми являются те нормы, которые обеспечивают удовлетворенность потребностей и снижают вероятность дискомфорта и межличностных конфликтов.

4. Когда нормы выражают основные ценности группы и определяют ключевые моменты групповой идентификации. Нормы, которые делают очевидными и понятными ценности группы и ее исключительные характеристики, помогают ее сплочению и обеспечивают единство усилий, что связано (**Слайд 18) с групповыми состояниями (конфликт, сплоченность ,групповая поляризация, психологический климат)**

***Конфликт***

Психологи определяют конфликт как отсутствие согласия между двумя или более сторонами - лицами или группами.

В психологии известны различные типологии конфликтов.

По характеру принятия решений:

* конструктивные (функциональные);
* деструктивные (дисфункциональные).

По содержанию:

* реалистические (предметные)
* нереалистические (беспредметные)

По составу участников:

* внутриличностные;
* межличностные;
* между личностью и группой;
* межгрупповые.

Все перечисленные выше конфликты встречаются в высших учебных заведениях, как в студенческих группах, так и на кафедрах. Рассмотрим более подробно проявление каждой разновидности конфликта в студенческой группе.

*Конструктивные* (функциональные) конфликты приводят к принятию обоснованных решений и способствуют развитию взаимоотношений в студенческой группе, в то время как деструктивные (дисфункциональные) конфликты препятствуют эффективному взаимодействию и принятию решений. К примеру, в ходе работы над одним проектом возникают проблемы. У всех студентов существует свой взгляд на решение проблемы. Конструктивный конфликт приведет к правильному решению, а деструктивный будет препятствовать решению проблемы.

*Реалистические* конфликты вызываются неудовлетворением определенных требований или несправедливым распределением между участниками каких-либо преимуществ. Нереалистические конфликты имеют своей целью открытое выражение накопившихся отрицательных эмоций, обид, враждебности, то есть острое конфликтное взаимодействие становится здесь не средством достижения конкретного результата, а самоцелью. К примеру, одного студента назначили представителем в профком от группы, другому это не понравилось, он считает, что больше подходит для этой

должности. В результате возникает реалистический конфликт. Положение в этой ситуации усугубляется еще и тем, что у студентов уже существовала взаимная антипатия, которая и послужила

началом нереалистического конфликта.

*Межличностный* конфликт в студенческой группе проявляется достаточно ярко: либо в форме простого деятельностного конфликта, либо в форме псевдоконфликата (ложного, надуманного), либо в форме эго-конфликта (отстаивание личных позиций). Например, в процессе работы над проектом могут столкнуться две различные точки зрения по написанию проекта – это и есть эго-конфликт, т.е. конфликт порожденный отстаиванием своего мнения.

Достаточно часто в студенческих группах встречается такая разновидность конфликта, как конфликт между личностью и группой. Такой конфликт возникает тогда, когда кто-либо из членов студенческой группы нарушает сложившиеся нормы поведения или общения. Так, например, в группу студентов с высоким уровнем этической культуры был переведен студент с более низким уровнем. Неэтичное поведение нового сокурсника, проявляющееся в личных оскорблениях в адрес других студентов, вызвало негативную реакцию всей группы. В результате чего разразился конфликт между личностью и группой.

Такого рода конфликты могут протекать и по другому сценарию, например, между группой и старостой, который (-ая) пытается использовать авторитарный стиль руководства группой.

Межгрупповой конфликт - это конфликт между малыми группами, существующими в учебном заведении. Достаточно часто происходят конфликты между студенческой группой и студенческим профкомом, деканатом, кафедрой или другой студенческой группой.

Рассмотрим тактики поведения в конфликтной ситуации, выбор которых зависит от определенного контекста. (**Слайд 19**)

*1****. Настойчивость (принуждение****)* - чаще используется в ситуации, когда один студентпытается заставить принять свою точку зрения во что бы то ни стало, его не интересуют мнения и интересы его сокурсников. Обычно такая стратегия приводит к ухудшению отношений между конфликтующими сторонами, но такая стратегия может быть эффективной, если она используется в ситуации, угрожающей невыполнению задания данного группе или препятствующей достижению ею своих целей.

***2. Уход (уклонение)*** – используется в случае, когда студент стремится уйти от конфликта. Такое поведение может быть уместным, если предмет разногласий не представляет большой ценности или если сейчас нет условий для продуктивного разрешения конфликта, а также тогда, когда конфликт не является реалистическим.

***3. Приспособление (уступка****)* – целесообразен в ситуации отказа студента от собственных интересов, готовности принести их в жертву другому, пойти ему навстречу. Такая стратегия может быть целесообразной, когда предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с противоположной стороной.

*4. Компромисс* – выбирается, когда одна сторона принимает точку зрения другой, но лишь до определенной степени. При этом поиск приемлемого решения осуществляется за счет взаимных уступок. Способность к компромиссу в учебном процессе высоко ценится, так как уменьшает недоброжелательность и позволяет относительно быстро разрешить конфликт. Однако компромисс может впоследствии привести к неудовлетворенности сторон из-за половинчатости решений и стать причиной новых конфликтов.

*5. Сотрудничество* – дает положительные результаты, когда студенты признают право друг друга на собственное мнение, когда обе стороны готовы понять позицию другого. В этом случае есть возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход. Эта стратегия основана на убежденности участников в том, что расхождение во взглядах — это неизбежный результат индивидуальных проявлений личности. При этом установку на сотрудничество обычно формулируют так: «Не ты против меня, а мы вместе против проблемы», что определяется сплоченностью (См. **Слайд 20-21)**

***Сплоченность.***

Сплоченность группы - это показатель, определяющий наличие в группе связей особого типа, характеризующих социально-психологическую общность людей, единство взглядов и стремление к общей цели. Сплоченность определяется степенью, в которой члены группы поддерживают друг друга, полагаются на помощь коллег, стремятся к пребыванию в рядах коллектива. Чем выше сплоченность, тем сильнее стремление отдельных членов группы быть в ее составе, выше ее привлекательность для них и единство всех ее членов.

*Сплоченность* - это заинтересованность членов группы в ее существовании. Для участников сплоченных групп характерно желание оставаться в группе.

Группы могут быть разными по степени сплоченности, и со временем степень сплоченности может меняться. Несмотря на то, что сплоченность является очень важным фактором, группе необязательно быть сверхсплоченной для того, чтобы выжить. Участники группы могут жить и работать вместе в течение продолжительного периода времени без высокой степени сплоченности.

На рис. 1. показаны факторы, влияющие на сплоченность группы, и те результаты, к которым приводит сплоченность.

Рассмотрим факторы и результаты сплоченности группы. Развитость коллектива можно проанализировать на основе следующих показателей:

1. мобильность при выполнении коллективных дел, стремление к решению творческих задач и активное участие каждого в их решении;

2. дружеские взаимоотношения, внимание друг к другу (готовность помочь, уважение достоинства, отсутствие отверженных, способность приходить к взаимопониманию без ссор и обид);

3. мажорное мироощущение (желание студентов всегда быть вместе, удовольствие от общения, жизнерадостность, бодрость, собранность, отсутствие жалоб и ябедничанья, чувство юмора);

4. отрицательное отношение к нарушениям норм, принятых в коллективе;

5. ответственность за коллективное дело;

6. самостоятельное выдвижение общественно значимых целей и достижение их на основе самоуправления коллектива (свидетельствует о становлении активной гражданской позиции студентов, их стремлении заботиться о других. Деятельное добро становится нормой жизни коллектива.);

7. трудовые навыки коллектива.



**Слайд 22**

***Групповая поляризация*** (от лат. polarisatia - сдвиги, смещение к полюсу, краю) - социально-психологическое явление, характеризующееся тем, что в ходе групповой дискуссии изначально разноречивые мнения отдельных членов группы к завершению обсуждения не сглаживаются, а, напротив, обостряются, разделяя группу на две противоборствующие, полярные по своим позициям группировки. Компромиссные мнения при этом как бы исчезают, остаются только крайние.

Гипотеза групповой поляризации предсказывает, что обсуждение усилит первоначальные установки, общие для членов каждой подгруппы. Если люди изначально склонны высказываться «за» (например, при решении вопроса, пойти ли на риск в серьезном деле), обсуждение только укрепит их позицию. Если они высказывались «против», то после обсуждения будут возражать еще сильней.

В качестве примера такой параллели можно привести явление, которое специалисты по педагогике называют «феноменом подчеркивания»: со временем исходные различия между двумя группами учащихся еще более усугубляются. Если студенты колледжа X изначально были более интеллектуальны, чем студенты колледжа Y, то к концу срока обучения этот разрыв увеличится. Из целого ряда предложенных теорий групповой поляризации лишь две прошли научное испытание.
 **Информационное и нормативное влияние**

***1.Информационное влияние****.*  Благодаря хорошо аргументированным доводам по ходу групповой дискуссии формируется банк идей, в большинстве своем отражающих доминирующую точку зрения. Идеи, содержащие общие знания членов группы, будут высказываться во время дискуссии чаще, но даже если и не будут упомянуты, все равно окажут кумулятивное влияние на групповое решение

***2. Нормативное влияние****-в*торое объяснение поляризации, базируется на сравнении самого себя с другими людьми. Как утверждает Леон Фестингер, автор весьма влиятельной **теории социального сравнения**,человеку свойственно желание оценивать собственные суждения, способности и умения, сравнивая их с суждениями, способностями и умениями других людей. Лучше других нас убеждают члены нашей «референтной группы» – группы, с которой мы себя. Более того, желая понравиться, мы можем высказываться более категорично, обнаружив, что другие разделяют нашу точку зрения, что связано с таким явлением как психологический климат. (См.**Слайд 23**)

**Социально-психологический климат коллектива** – это совокупность всех влияний членов коллектива друг на друга, а также психологических условий, которые позволяют или мешают удовлетворению социальных потребностей его членов. К этим условиям относятся:

* внутригрупповая информация, которая удовлетворяет потребности в знании и ориентировке;
* признание (принятие), уважение друг друга;
* групповые факторы, которые позволяют человеку реализовать свой интеллектуальный и эмоциональный потенциал, сыграть ту роль, для которой он способен и подготовлен;
* возможность чувствовать себя свободным, иметь статус, не ущемляющий его самооценку.

Характеристики   благоприятного социально-психологического климата (Слайд 24***)***

1. В группе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между работниками, оптимизм в настроении; отношения стоятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; членам коллектива нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями.

2. В группе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам.

3. В группе высоко ценят такие черты личности как принципиальность, честность, трудолюбие и бескорыстие.

4. Члены группы активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в труде и профессиональной деятельности.

5. Успехи или неудачи отдельных членов группы вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов группы.

6. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Характеристики неблагоприятного социально-психологического климата: (**Слайд 25**).

1. В группе преобладают подавленное настроение, пессимизм, наблюдаются конфликтность, агрессивность, антипатии людей друг к другу, присутствует соперничество; члены группы проявляют отрицательное отношение к более близкому отношению друг с другом; критические замечания носят характер явных или скрытых выпадов, люди позволяют себе принижать личность другого, каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению остальных.

2. В группе отсутствуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, он заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», здесь презрительно относятся к слабым, нередко высмеивают их, новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним часто проявляют враждебность.

3. Такие черты личности, как принципиальность, честность, трудолюбие, бескорыстие, не в почете.

4. Члены коллектива инертны, пассивны, некоторые стремятся обособиться от остальных, группу невозможно поднять на общее дело.

5. Успехи или неудачи одного оставляют равнодушными остальных членов группы, а иногда вызывают нездоровую зависть или злорадство.

6. В группе возникают конфликтующие между собой группировки, отказывающиеся от участия в совместной деятельности.

7. В трудных случаях группа не способна объединиться, возникают растерянность, ссоры, взаимные обвинения; группа закрыта и не стремится дружить с другими группами.

Итак, можно сделать вывод, что *социально-психологический климат* – это интеграл более частных групповых состояний. Он не возникает спонтанно, а является результатом усилий многих людей – куратора, преподавателей и членов группы.

Рассмотрим **факторы, влияющие на социально-психологический климат студенческой группы** (**Слайд 26**).

*1) ведущий вид деятельности - учеба*

Специфика учебных задач состоит в том, что они обычно не распределяются между студентами, а решаются каждым из них в полном объеме. Если на производстве общие задачи расчленяются на частные, соответствующие специальностям в рамках того или иного разделения труда, то в учебном процессе общая задача группы за некоторыми исключениями (ролевые, имитационные игры и т.п.) является также и задачей каждого отдельного студента.

Эта нерасчленяемость учебных задач, а то и отсутствие такого понятия, как общая задача группы, не стимулирует коллективную деятельность, учебное взаимодействие студентов. Отсюда – климат индивидуализма, препятствующий развитию общей образовательной среды группы и вуза.

В то же время сходство решаемых учебных задач является важным фактором сближения студентов, помогает им понять индивидуальный стиль учебной работы друг друга, обмениваться опытом, правильно оценивать своих товарищей и практиковать взаимопомощь.

*2) цель - обеспечение благоприятных условий для овладения каждым учебной программой вуза и всесторон­ней подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности*

Реализация этой цели достигается тем, что, во-первых, группа создает обстановку взаимодействия, взаимопомощи и коллективного труда, которая стимулирует индивидуальную  активность, и, во-вторых, студенты как члены коллектива приобретают опыт решения своих внутриколлективных проблем, практически знакомятся с социально-психологическими механизмами регулирования совместной жизни и де­льности и, таким образом, готовят себя к успешной работе по руководству коллективом в будущем.

*3) композиция (межличностные, социальные, статусные различия)*

Сегодня в студенческих группах представлены различные социальные слои современного общества.

Условно можно разделить студентов, входящих в состав академической группы по принадлежности к трем статусным слоям: высокому, среднему и низкому. Для студента, имеющего высокий статус, среднестатусные и низкостатусные однокурсники, а для студента, занимающего средний статус – низкостатусные - не являются равными  как в формальном, так и неформальном взаимодействии, и, более того, иногда оказываются в подчиненном положении. Они для «вышестоящего» подчас просто непривлекательны. Высокостатусный член группы – это носитель неформальной власти. Его мнение по значимым групповым вопросам является определяющим. При этом эмоционально-личное отношение к вышестоящему студенту может  быть и негативным, и позитивным. Высокостатусные студенты могут находиться в дружеских отношениях друг с другом, но могут и остро конкурировать.

Среднестатусные члены студенческой группы большинстве случаев дружат между собой. Иногда они примыкают к подгруппам последователей конкурирующих лидеров. Случается, что эта категория студентов вообще не контактирует друг с другом.

Для аутсайдеров студенческое сообщество теряет свою привлекательность, контакты с сокурсниками перестают быть личностно значимыми. Это приводит к появлению референтных групп вне вуза.

Таким образом, социальное неравенство оказывает свое воздействие на социально-психологический климат студенческой группы.

*4) этнический фактор*

Студенты некоторых национальностей иногда держатся обособленно, проявляют нетерпимость в общении. Для них важна адаптация в коллективе, эффективность которой зависит от множества факторов: социально-культурной дистанции между населением принимающей среды и студентами, которые оказываются в меньшинстве, индивидуальной психологической гибкости, особенностей родной культуры, религиозных убеждений, языковых способностей и др.

*5) простота организационной структуры*

студенты, они и есть студенты, которые в пределах одной учебной группы не дифференцируются по специальностям и специализациям, тем более по «должностям» и рабочим функциям, как в трудовом коллективе. Все в формально-должностном отношении равны, и только старосты немного выделяются из этого слоя.

*6) формирование «с нуля»*

Студенты-первокурсники не вливаются в уже существующие группы, а создают свои собственные, хотя и на основе традиций, существующих в вузе, (институте, факультете), в том числе и под влиянием особых традиций старших курсов.

*7) санитарно-гигиенические факторы: оснащение аудиторий, обеспеченность учебной и научной литературой, разработанность программ обучения и т.д.*

*8) куратор*

Оказать положительное воздействие на формирование здорового социально-психологического климата в группе может ее куратор. Все преподаватели могут способствовать оздоровлению социально-психологической атмосферы, предлагая группам групповые задачи,  предполагающие взаимную ответственность. Созданию благоприятной атмосферы в группе способствуют игровые формы обучения и социально-психологические тренинги.

Работа куратора направлена, в первую очередь, на адаптацию студента к условиям вуза, создание доверительных отношений в группе, на формирование социально одобряемого поведения студента, на профессиональное самосовершенствование. Куратор выполняют диагностическую функцию, когда он знакомится со своей группой. Куратор информирует студентов о вузовских событиях, организует общение с интересными людьми.  Куратор часто встречается со своими студентами, и встречи эти превращаются в товарищеские беседы.

Обратим внимание на **групповые сво**йства (совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы ( **Слайд 27**)

*Социально-психологическая совместимость* в группе означает, что данный состав группы возможен для обеспечения группой ее функций, что члены группы могут взаимодействовать. Это один из важнейших внутренних факторов, влияющих на психологический климат в группе.

***Психологическая совместимость*** — способность к совместной деятельности, в основе которой лежит оптимальное сочетание в коллективе личностных качеств участников.

Психологическая несовместимость – это не просто различие в ценностных установках, отсутствие дружеских связей, неприятие друг друга. Это неспособность в критических ситуациях согласовать свои действия, несинхронность умственных и двигательных реакций, значительные различия во внимании, мышлении и других и приобретенных свойствах личности, которые могут препятствовать совместной деятельности.

Совместимость в группе не бывает абсолютной. Она всегда касается какой-либо конкретной деятельности или сферы взаимодействия. Есть более высокие и более низкие уровни совместимости. Высокие уровни могут влиять на низкие и тем самым улучшать общий климат группы. Например, сходство ценностных ориентаций может сдерживать конфликтность на уровне несовпадения частных вкусов, двигательных реакций и т.д.

**Выделяют три уровня совместимости:**

• *Психофизиологический уровень* совместимости имеет в своей основе оптимальное сочетание особенностей системы органов чувств (зрение, слух, осязание и т.д.) и свойств темперамента. Этот уровень совместимости приобретает особое значение при организации совместной деятельности. Холерик и флегматик будут выполнять задание в разном темпе, что может повлечь за собой сбои в работе и напряженность в отношениях между рабочими.

*• Психологический уровень* предполагает совместимость характеров, мотивов, типов поведения.

*• Социально-психологический уровень* совместимости основан на согласованности социальных ролей, социальных установок, ценностных ориентации, интересов.

Двум субъектам, стремящимся к доминированию, будет сложно организовать совместную деятельность. Совместимости будет способствовать ориентация одного из них на подчинение. Вспыльчивому и импульсивному человеку больше подойдет в качестве напарника спокойный и уравновешенный сотрудник. Психологической совместимости способствуют критичность к себе, терпимость и доверие по отношению к партнеру по взаимодействию, но часто встречается такое явление как **несовместимость**. (**Слайд 28).**

**Обычно в коллективе несовместимы «трудные люди», с которыми тяжело работать и кем трудно управлять:**

1. Ленивые, не любят работать

2. Трудоголики, делающие из себя «жертву» начальства и коллег, угнетающие своей активностью

3. Эмоционально несовместимые с партнером или с группой:

Злые, от них идет «волна» недоброжелательства;

Возбудимые, вносят элемент психологической нестабильности;

Бесчувственные, не дают естественного эмоционального фона сопереживания;
4.Аморальные
5. Беспомощные, ничего не могут, боятся действовать, жертвы обстоятельств, запуганные, уклоняющиеся, ожесточенные, обороняющиеся.

6. Индивидуалисты, стремящиеся действовать в одиночку

7. Ориентированные только на выполнение задачи, не желающие принимать во внимание проблемы других.

Но в любом коллективе всегда возникает лидер, что ведет к возникновению еще одной проблемы в группе – проблеме лидерства, а соответственно и его разнообразию. В этом случае мы имеем дела со стилем лидерства. (**Слайд 29)**

***Стиль лидерства***

Опираясь на классификацию ключевых качеств современного лидера (предложенную А.К. Тихоновым) и адаптированную модель харизматического лидерства, мы выделили ***критериальные качества***, предполагая наличие которых, мы проведем письменный опрос (анкетирование):

***1) Коммуникативные качества***. Коммуникативные качества помогают эффективно взаимодействовать с другими людьми, и без них лидер просто не мыслим, - это коммуникация. При этом коммуникативность следует отличать от общительности. Коммуникабельность для лидера связана с необходимостью устанавливать рабочий контакт с членами группы, а общительность - это больше удовлетворение собственной потребности в общении и скорее является средством самовыражения. К коммуникативным качествам относятся: коммуникабельность, умение мотивировать, вдохновлять, убеждать.

***2) Системные навыки***. Системные навыки - это навыки управленца, руководителя. Формальный лидер студенческой группы является базовым звеном институтского самоуправления, а само понятие «самоуправление» подразумевает использование его членами методов руководства и менеджмента. В этом ему помогут такие качества, как:

- видение (позволяет создавать образ нового, ещё не реализованного будущего и показывать его членам группы);

- целеполагание (позволяет сформулировать видение в совершенно конкретный осязаемый результат.);

- чувствительность к изменениям (способность улавливать изменения и точно реагировать на них);

- гибкость (позволяет для каждой конкретной ситуации иметь возможность поступить наиболее эффективно);

- целеустремленность, настойчивость (позволяет, столкнувшись с трудностями, не останавливаться, а двигаться дальше, используя весь свой лидерский потенциал);

***3) Внутренние качества*** - это те механизмы, которые формируют лидерство, это именно тот базис, на котором строится всё остальное. Можно сколько угодно казаться быть лидером, пытаться демонстрировать свои лидерские задатки, но если человек не чувствует себя таковым, если в нём нет убеждённости в том, что он готов вести за собой, ему просто не поверят. В основе данной убежденности, как правило, лежат:

- уверенность в себе (определяется как некоторое базовое состояние, с которым ассоциируется лидер);

- дерзновенность (в отличие от состояния уверенности, позволяет не только чувствовать, но и действовать);

- проактивность (умение упреждать, создавать события);

- самообладание (включает в себя целый ряд таких качеств, как стрессоустойчивость, умение держать удар, выдержанность, которые, так или иначе, связаны с критическими ситуациями, что, в свою очередь, сопряжено с проявлением сильных негативных эмоций);

- внутренняя целостность (как совокупность всех представленных выше качеств в гармоничном соотношении друг с другом).

Рассмотрим еще одно качество группы, связанное с **сотрудничеством и соперничеством** (**Слайд 30**).

В любых группах и организациях сотрудничество может достигаться двумя путями: коллаборацией и координацией.

***Коллаборация*** подразумевает, что члены группы разделяют общую ответственность за результаты своей работы.

***Координация*** же предполагает прочную взаимосвязь между субъектами, выполняющими отдельные части какой-либо задачи.

Поскольку коллаборация требует от группы большей зрелости, сплоченности, взаимного доверия, ее внедрение в учебный процесс высшей школы представляет для преподавателей достаточно сложную задачу. Тем не менее, воспитательный процесс в высшей школе нацелен на совершенствование динамики студенческих групп, поэтому педагогический состав ВУЗа должен обращать внимание на оба показателя сотрудничества.

Сотрудничеству обычно противопоставляется соперничество, конкуренция за лучшие показатели в учебе и общественной работе между студенческими группами. С прагматической точки зрения результат зависит от победы в конкурентной борьбе. Однако, с позиций межличностного взаимодействия студентов, сотрудничество часто не обосновано приносится в жертву соперничеству.

***Плюсы конкуренции***

* повышение эффективности
* стимулирование разработки новых идей
* формирование каналов передачи информации

***Минусы конкуренции***

* подмена целей
* затрудняется выполнение сложных задач
* у одного студента концентрируются наиболее успешные приемы работы, и заставить его поделиться опытом практически невозможно - он не хочет помогать конкурентам.
* исчезает чувство причастности к команде

В пользу сотрудничества в студенческих группах можно привести следующие аргументы:

 1. Условием успеха в групповой учебно-профессиональной деятельности является эффективное распределение обязанностей, что практически невозможно, если студенты действуют против друг друга. Сотрудничество использует все преимущества синергетического эффекта, когда результат работы превосходит просто сумму затраченных каждым членом группы усилий. Соперничество всегда рождает в людях взаимную подозрительность и враждебность, разрушая синергетический эффект.

 2. Нацеленность только на соперничество между студенческими группами редко имеет результатом высокое качество учебы и работы т.к. добиваться его и стремиться опередить конкурентов - разные вещи.

Теперь рассмотрим **Эффективность деятельности группы** (**Слайд 31**)

***1. Учебная деятельность***:

- успеваемость (% обучающихся на «хорошо» и «отлично»; % неуспевающих студентов);

- учебная дисциплина (пропуски занятий, опоздания и т.д. - % от общего числа учащихся в группе);

- сохранение контингента (отчисление студентов в течение года).

***2. Научно-исследовательская деятельность****:*

- участие в работе исследовательских групп и кружков (% участников от общего числа учащихся группы);

- участие в студенческих конференциях (% участников от общего числа учащихся группы);

- участие в научных конкурсах, викторинах, олимпиадах (% участников от общего числа учащихся группы).

***3. Общественно-полезная деятельность:***

- участие в акциях милосердия (институтские, городские, областные,

государственные) – количество акций, в которых участвовали студенты группы;

- уборка территории и т.д. (% участников от общего числа учащихся группы).

*4. Спортивно-оздоровительная деятельность*:

- посещение спортивных секций в институте и за его пределами (% участников от общего числа учащихся группы);

- участие в спортивных соревнованиях (% участников от общего числа учащихся группы);

- отношение к здоровому образу жизни – активная пропаганда здорового образа жизни, проведение акций против курения, наркомании и алкоголизма (% студентов от общего числа учащихся группы).

***5. Культурно-массовая деятельность****:*

- участие в художественной самодеятельности - конкурсы, концерты, КВН и др. (% участников от общего числа учащихся группы, а также количество мероприятий, в которых участвовала группа);

- посещение театров, музеев, выставок (% студентов от общего числа учащихся группы, а также количество заведений, которые посетила группа);

- инициатива группы по организации и проведению культурно-массовых мероприятий (количество организованных и проведенных мероприятий).

***6. Организация свободного досуга***:

- участие в традиционных праздниках, студенческих вечерах (% участников от общего числа учащихся группы);

- проведение внутригрупповых мероприятий (количество проведенных

мероприятий);

- участие в работе клубов по интересам (% участников от общего числа учащихся группы).

***7. Социально-психологический климат*** в группе (уровень сплоченности членов группы).

***8. Правонарушения*** (% студентов, совершивших правонарушения, от общего числа учащихся группы).

**Выводы:**

1.Малые социальные группы являются элементом социальной структуры общества и специальным предметом исследования микросоциологии, на результаты которой должна опираться педагогика и психология высшей школы.

2.Основными малыми социальными группами в вузе являются студенческие группы и кафедры, объединяющие преподавателей по специальностям вуза, общественным и естественно научным дисциплинам, осуществляющими профессиональную подготовку студентов. Если студенческие группы однородны по возрастному составу студентов, то кафедры включают в себя разных по возрасту, статусу, уровню профессиональной и педагогической подготовленности людей.

3. Рассмотрев групповые процессы, состояния и свойства группы как ячейки общества перед нами всегда стоит задача от общих знаний, которая дает наука, перейти к осмыслению конкретных проблем, возникающих в практике взаимодействия в тех или иных малых группах, куда мы включены и посредством которых взаимодействуем с обществом.

**Лекция 5. Формирование и развитие интеллекта специалиста**

1. Понятие и виды интеллекта

2. Диагностика интеллекта

3. Актуализация интеллекта в практической деятельности преподавателя и студента

**Слайд 3**

*Начнем с обозначения проблемных вопросов:*

* что вы знаете об интеллекте
* какие бывают виды интеллекта
* как оценить уровень интеллекта
* что такое «социальный интеллект», как он формируется
* какой уровень интеллекта студентов и преподавателей
* какие методы вы можете использовать в своей деятельности для развития интеллекта (См. **Слайд 4-5)**

 Один из исследователей интеллекта И.С. Ладенко отмечает, что **интеллект** представляет собой *способность приобретать и сохранять знания, обучаться на собственном или заимствованном опыте, формулировать задачи и отыскивать их решения, гибко реагировать на изменяющиеся условия, принимать решения в нестандартных ситуациях, формулировать гипотезы, уточнять или опровергать их*» . Можно с этим определением согласиться, а можно его и дополнить. В современной литературе понятий «интеллекта» множество и общей точки зрения нет.

По нашему мнению, **интеллект** – **интегральное качество личности** – сложная динамическая (развиваемая и саморазвивающаяся) **система,** помогающая человеку лучше адаптироваться в окружающем мире, успешно и активно познавать этот мир, эффективно с ним взаимодействовать, сохраняя человеческое достоинство и уважение к другим людям.

Выделяют четыре аспекта **интеллектуального развития общества**:

* формирование интеллектуальной культуры специалистов;
* развитие самоорганизующейся интеллектуальной деятельности коллективов;
* создание и поддержка интеллектуальных организаций;
* разработка и освоение интеллектуальных технологий

Чтобы разобраться в этом, обратим внимание на результаты исследований различных ученых.

**Теория первичных умственных способностей** (**Слайд 6**) В 1938 году американский психолог Л. Терстоун предположил, что интеллект включает в себя 7 независимых факторов, которые он назвал первичными умственными способностями:

1. Умение слушать и понимать смысл услышанного

2. Умение выражать свои мысли словами

3. Математические способности

4. Память

5. Скорость восприятия информации

6. Навык рассуждения

**Теория множественных ин**теллектов ( **Слайд** 7). Предложена в 1983 психологом Гарвардом Говардом Гарднером. По его представлениям существует несколько различных интеллектов, независимых друг от друга. Согласно этой теории каждый человек обладает определенной комбинацией интеллектов:

1. Лингвистический интеллект

2. Логически-математический интеллект

3. Пространственный интеллект

4. Музыкальный интеллект

5. Физико-кинестетический интеллект

6. Межличностный интеллект

7. Глубоко личный интеллект

**Вербальный интеллект**

Это способность разговаривать, владеть языком, расширять словарный запас. Умение хорошо понимать и использовать речь является важным компонентом успеха в любой области, где требуется контакт с людьми. Психологи выявили прямую взаимосвязь между красноречием человека и уровнем его жизни. И действительно, можно скорость продвижения по служебной лестнице св хорошо поставленной речью, умением красиво говорить: взять просто выучить больше слов и использовать их в общении в нужном месте и нужное время.

Речь - это способ передачи мыслей другим людям. Чем больше человек знает и понимает слов, тем более сложные мысли может сформулировать. Чем богаче словарный запас и красивее речь человека, тем с большим удовольствием его будут слушать другие, поэтому языковые навыки являются основной составляющей интеллекта.

**Логический интеллект**

Эта одна из основных составляющих интеллекта. Это способность логически мыслить, правильно расставлять приоритеты, верно определять направление и последовательность действий, умение видеть причинно-следственные взаимосвязи между событиями. Умение просчитывать действия на несколько шагов вперед. Умение строить алгоритмы и разрабатывать стратегии и планы достижения целей.

Эти способности позволяют составлять детальные продуманные планы, что является незаменимым качеством в достижении успеха. Это качество позволяет предугадать, как будут развиваться события, в зависимости от ваших действий. Стратегическое мышление, умение видеть взаимосвязи, строить планы и просчитывать жизнь на несколько шагов вперед играет очень важную роль в жизни.

**Математический интеллект**

Эта форма интеллекта определяет способность мастерски оперировать числами: складывать, вычитать, делить и умножать.

Практически в любой сфере деятельности приходится сталкиваться с числами, поэтому эта составляющая интеллекта так же играет очень важную роль. IQ-тесты тестируют лишь вербальную и математическую составляющую интеллекта. Они охватывают лишь узкий спектр навыков.

**Визуально-пространственный интеллект**

Это способность видеть и создавать формы, очертания и образы в своем воображении. Такого рода интеллектом обладает архитектор, инженер, художник, дизайнер или человек, развивший в себе способность к четкой визуализации. Например, архитектор может сначала в уме, а за тем на бумаге спроектировать прекрасные здания, которые затем люди с математическим интеллектом превращают в точные чертежи для постройки.

Это тот самый интеллект, который используется для визуализации и представления своих целей, прежде чем воплотить их в реальность.

**Музыкальный интеллект**

Моцарт или Бетховен, возможно, были плохими спортсменами или неважно учились в школе, но, тем не менее они обладали способностью сочинять мелодии и создали самую прекрасную классическую музыку всех времен. Многие выдающиеся музыканты и популярные певцы нашего времени плохо учились в школе, но смогли развить свои необычайные способности создавать и исполнять музыку. Они поднялись в этой области на невероятную высоту.

**Физический интеллект**

Эта форма хорошо развита у выдающихся спортсменов, способных к необычайной синхронизации времени, координации движений и незаурядно владеющих своим телом. Они могут провалиться в школе на экзаменах по языку и математике, но при этом достичь невероятных успехов в спорте.

Многих людей подводит их уверенность в своей неспособности заниматься спортом или определенными видами физической деятельности. Но следует знать, что при добросовестной работе с инструктором и постоянной практике можно вполне прилично освоить некоторые виды спорта - такие как плавание, катание на коньках или лыжах. В действительности, это зависит лишь от желания. У человека гораздо больше физических способностей, чем он может себе представить.

**Межличностный интеллект**

Это способность общаться, вести переговоры, оказывать влияние и убеждать других людей. Она характеризуется высокой степенью восприятия чужих мыслей, чувств, убеждений и желаний. Человек с развитым межличностным интеллектом обладает способностью эффективно взаимодействовать с людьми, чтобы заставить их сделать то, что ему нужно.

Преуспевающие менеджеры, лидеры разного уровня и даже военные офицеры обычно обладают межличностным интеллектом, развитым до очень высокой степени. В результате люди стремятся сотрудничать с ними для достижения совместных целей.

**Внутриличностный интеллект**

Это способность осознать себя - понимать, кем вы являетесь, а кем нет. Благодаря этому интеллекту человек точно знает, чего он хочет. Люди с высоким уровнем внутри личностного интеллекта хорошо справляются с самоанализом. Они размышляют над своими убеждениями и чувствами. Они умеют держать себя в руках, легко проходят через стрессы и различные переживания. Они спокойны и умеют жить в гармонии с собой. Благодаря тому, что они лучше понимают себя, они лучше ладят и с другими людьми.

**Интуитивный интеллект**

Это способность чувствовать правильность или ошибочность того или иного мнения и получать идеи и озарения в обход логики или жизненного опыта. Женская интуиция считается более сильной, чем мужская. Но когда те и другие проходят тест и им предлагают вопросы на интуицию, они набирают совершенно одинаковое количество баллов.

Интуитивный интеллект - врожденное качество, которое можно при желании развить.

**Абстрактный интеллект**

Эту форму так же называют концептуальной. Таким интеллектом обладал Альберт Эйнштейн, который увидел себя верхом на луче света, а в результате смог сформулировать теорию относительности - совершенно новое революционное явление в области физики. Таблица химических элементов приснилась Менделееву во сне и стала основой для современной химии.

**Критериями интеллектуальной зрелости** могут выступать особенности познавательного потенциала человека (**Слайд 8**).

1) широта умственного кругозора (в противовес «закапсулированному» мировосприятию);

2) гибкость и вариативность в оценке событий (в противовес черно-белому мышлению);

3) готовность к восприятию необычной информации (в противовес догматизму);

4) умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (следствий) – в противовес способности мыслить лишь в терминах «здесь и теперь»;

5) способность выявлять существенные, объективно значимые аспекты исследуемого (в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции);

6) возможность мыслить в категориях вероятного (в противовес игнорированию возможности существования «невозможных» событий).

**Низкий уровень развития интеллекта** (**Слайд 9**)

-Узость (и «закапсулированность») кругозора

-«Черно-белая» (без нюансов, по принципу: или… – или) оценка событий, явлений, фактов

-Догматизм, консервативное, безусловное (некритическое) принятие положений, мнений, учений или норм в качестве постулатов или практических принципов, слепая вера в их непогрешимость

-Склонность мыслить в терминах «здесь и теперь»

-Эгоцентрическая, субъективная познавательная позиция

-Игнорирование возможности существования «невозможных» событий

**Высокий уровень развития интеллекта**

-Широта кругозора

-Гибкость и многовариантность оценок

-Открытость и готовность к принятию и осмыслению необычной и даже противоречащей общепринятым знаниям информации

-Умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствия)

-Способность выявлять существенные, объективно значимые (для всех) аспекты происходящего

-Способность мыслить в категориях вероятного знания.

Но есть еще такое понятие как **социальный интеллект** (**Слайд 1**1**)**, который понимается как способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Сам термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 году для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия.

В 1937 году Г. Оллпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов).

В социальном интеллекте можно выделить *эмоциональный интеллект*, ибо эмоции человека – это его реакция на внешние воздействия социальной среды.

Ниже приведены 5 зон **эмоционального интел**лекта (**Слайд 12-13)**., который можно рассмотреть на примерах о проявлениях сформированного и не сформированного эмоционального интеллекта, в котором можно выделить 5 зон.

***1. Адекватное восприятие себя*** (способность осознавать и признавать свои эмоции): эта способность отвечает за

* умение отделить собственные проблемы от проблем окружающих; понимать и принимать себя самого, настоящего.
* позволяет иметь собственное мнение, а не поддаваться внушению со стороны;
* уметь оценивать ситуацию объективно, а не субъективно; понимать какие ситуации и люди способны личность разбалансировать.
* четко понимать и признавать свои социальные и личные роли.

Когда личность умеет понимать и признавать что именно с ней происходит, она перестает обвинять кого-то более значимого в своих неудачах; такая личность не станет обижаться; у подобных личностей есть четкое представление о себе и своих собственных целях, а главное планомерное, поэтапное их достижение. По сути, речь идет о том, что личность осознает: «я у себя есть».

***2. Управление собой и своими эмоциями***: когда личность понимает свои эмоции и чувства, она может ими управлять. Очень важная часть: не контролировать, а именно управлять и проживать, т.е. использовать их во благо себе. Эта способность отвечает за адекватное распределение внутрипсихической энергии, а не катектирование (потеря) энергии в случае контроля.

Таким образом: усталость, стрессы, конфликты адекватно переживаются, за счет отсутствия проекций, переносов, вытеснений, отыгрышей. Личность способна вести адекватный, зрелый диалог и выстраивать межличностные отношения. Собственные сопротивления осознаются и прорабатываются самостоятельно.

Личность проживает каждую секунду своей собственной жизни, не застревает «во вчера»: «со мной плохо обошлись, я несчастен»; не переносится « в завтра»: «начну жизнь по-новому». Это способность быть «здесь и теперь».

***3. Способность к самомотивации***: это личностное творчество и оптимизм. Личность на данном этапе умеет самостоятельно работать над выбором, поиском оптимальных путей выхода из сложных жизненных ситуаций, самостоятельной постановкой цели и путей поэтапного достижения цели. Появляется мудрость.

Личность, находящаяся на данном уровне эффективно выходит из депрессивных состояний. Данные личности самоуправляемы. Любую ситуацию личность разворачивает в свою пользу: «я научился делать то-то» или «теперь я знаю как». Нет страха совершить ошибку, есть возможность получать опыт в любой ситуации.

Итак, на данном этапе развития эмоционального интеллекта, мы получаем личность способную к диалогу, самомотивации, и самостоятельности. Личная ответственность сформирована. Такой преподаватель или студент не будет обижаться и бунтовать, ждать, когда на него обратят внимание, ждать задач, требовать неадекватных оценок со стороны других людей. Более того, подобный преподаватель, сьудент готов к карьерному росту, если сделал такой осознанный выбор.

*4.* ***Способность понимать эмоции, чувства и потребности других людей: человек готов к идентификации (сочувствию****).* Как известно способностью к идентификации обладают только зрелые личности. В идеале преподаватель – это зрелая личность, готовая к управлению другими людьми ( в данном случае студентами в учебном процессе), именно к управлению. Управление, как мы знаем – это способность влиять на индивидуумы и группы людей таким образом, чтобы они выполняли свою работу и выполняли ее с удовольствием. На данном этапе развития человек понимает, что управление другими людьми, это не всегда престиж и удовольствие, это прежде всего ответственность, и преподаватель должен быть готовым брать на себя ответственность за других людей осознанно. Более того, преподаватель не должен строить ожиданий (иллюзий) относительно своих студентов.

***5. Умение создавать продуктивные длительные отношения***со студентами (способность управлять эмоциями других людей): логически вытекает из пункта четвертого, добавляется лишь умение считать эмоции других людей. На данном этапе преподаватель становится как бы «финансистом» в области человеческих эмоций. Он не должен строить ожиданий, а значит, не конфликтовать и не разрывать с другими людьми контакта из-за своих не состоявшихся ожиданий.

**Диагностика интеллекта** (**Слайд 14**).

В психодиагностику прочно вошло понятие коэффициент интеллектуальности (IQ) в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития. Этот коэффициент вычислялся на основе диагностического обследования путем деления так называемого "умственного возраста" (по числу выполненных заданий теста) на хронологический, или паспортный, возраст и умножения полученного частного на 100.

Величина выше 100 говорила о том, что испытуемый решал задания, предназначенные для более старшего возраста, если IQ оказывался ниже, делался вывод о том, что испытуемый не справляется с соответствующими его возрасту заданиями. С помощью специального статистического аппарата вычислялись границы нормы, т.е. те значения IQ, которые свидетельствовали о нормальном интеллектуальном развитии человека определенного возраста. Эти границы располагались от 84 до 116.

Если IQ получался ниже 84, это рассматривалось как показатель низкого интеллекта, если выше 116 - как показатель высокого интеллектуального развития. За рубежом, особенно в США, тесты интеллекта получили очень широкое распространение в системе народного образования. При поступлении в учебные заведения разного типа и на работу тесты используются как обязательный инструмент в арсенале методик практического психолога.

Среди наиболее известных тестов интеллекта, использующихся отечественными психологами, можно назвать тесты Д.Векслера, Р.Амтхауера, Дж.Равена, Стэнфорд -Бине. Эти тесты имеют хорошую надежность и валидность (хуже со стандартизацией на нашей популяции), однако у них есть ряд недостатков, снижающих их эффективное использование. Главным из них является неотчетливость их содержательного наполнения. Авторы тестов не объясняют, почему включают те или иные понятия, логические отношения, графический материал. Они не стремятся доказать, должны ли люди определенного возраста и уровня образования владеть задаваемыми тестом интеллектуальными навыками, знать отобранные слова, термины. В некоторых случаях, несмотря на то, что проводится адаптация тестов для российской выборки, остаются задания, отдельные термины, которые менее понятны людям, выросшим в нашей культуре.

Для преодоления этих недостатков традиционных тестов коллективом сотрудников Психологического института РАО был разработан Школьный тест умственного развития - ШТУР, построенный на новых принципах [Психологическая... - 1990]. Тест предназначался для учащихся 7 - 9-х классов, однако хорошо зарекомендовал себя и в работе с абитуриентами при приеме в высшие учебные заведения. Тем же коллективом авторов (М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К.М.Гуревич, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова, А.М.Раевский, Н. А.Ференс) был создан специальный Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников - АСТУР.

Тест включает 8 субтестов: 1. Осведомленность. 2. Двойные аналогии. 3. Лабильность. 4. Классификации. 5. Обобщение. 6. Логические схемы. 7. Числовые ряды. 8. Геометрические фигуры.

Все задания теста составлены на материале школьных программ и учебников и предназначены для изучения уровня умственного развития выпускников средней школы. При обработке результатов тестирования можно получить не только общий балл, но и индивидуальный тестовый профиль испытуемого, свидетельствующий о приоритетном овладении понятиями и логическими операциями на материале основных циклов учебных дисциплин (общественно-гуманитарного, физико-математического, естественно-научного) и преобладании вербального или образного мышления.

Таким образом, на основе тестирования можно прогнозировать успешность последующего обучения выпускников в учебных заведениях разного профиля. Наряду с особенностями умственного развития тест позволяет получить характеристику скорости протекания мыслительного процесса (субтест "лабильность"), что является свидетельством наличия у испытуемого определенной выраженности свойств нервной системы (лабильность - инертность). Ниже приводятся примеры субтестов, входящих в тест АСТУР.

1. Осведомленность. От испытуемого требуется правильно дополнить предложение из пяти приведенных слов, например: "Противоположным к слову "отрицательный" будет слово - а) неудачный, б) спорный, в) важный, г) случайный, д) положительный".

2. Двойные аналогии. Испытуемому необходимо определить логические отношения, существующие между двумя понятиями, при условии, что в обеих парах по одному понятию пропущено. Необходимо подобрать пропущенные понятия таким образом, чтобы между первым словом задания и первым словом одной из данных на выбор пар было такое же соотношение, как между вторым словом задания и вторым словом этой же пары. Например:

"Стол: х = чашка: у

а) мебель - кофейник

б) обеденный - посуда

в) мебель - посуда

г) круглый - ложка

д) стул - пить"

Правильным ответом будет "мебель - посуда".

3. Лабильность. В субтесте требуется в очень короткий период времени быстро и без ошибок выполнить ряд простых указаний, например, таких: "Напишите первую букву своего имени и последнюю букву названия текущего месяца".

4. Классификации. Даются шесть слов. Среди них нужно найти два, только два, которые можно объединить по какому-то общему признаку. Например: "а) кошка, б) попугай, в) дог, г) жук, д) спаниель, е) ящерица". Искомые слова будут "дог" и "спаниель", поскольку их можно объединить по общему признаку: и то и другое слово обозначает породу собак.

5. Обобщение. Испытуемому предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего (найти наиболее существенные признаки для обоих слов) и записать это понятие в бланк для ответов. Например, "дождь - град". Правильным ответом будет слово "осадки".

6. Логические схемы. Испытуемому предлагается расположить в логическую схему от общего к частному несколько понятий. То есть требуется построить "дерево" логических отношений, обозначив место каждого понятия соответствующей буквой, а отношения между ними - стрелкой. Например:

"а) такса, б) животное, в) карликовый пудель, г) собака, д) жесткошерстная такса, е) пудель".

7. Числовые ряды. Предлагаются числовые ряды, расположенные по определенному правилу. Необходимо найти два числа, которые были бы продолжением соответствующего ряда.

Например: "2468 10 12 ? ?"

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следующие числа будут 14 и 16.

8. Геометрические фигуры. Этот субтест диагностирует особенности пространственного мышления испытуемых и включает разнообразные задания на понимание чертежей, определение геометрических фигур по разверткам и др.

Проведение теста занимает около полутора часов. Тест проверен на надежность и валидность.

**Актуализация интеллекта** *в практической деятельности преподавателя и студента*(Слайд 15)

 Развитие интеллекта в учебном процессе любой образовательной системы, на наш взгляд, целесообразно осуществлять, опираясь на структуру интеллекта, разработанную М.А. Холодной /138/. Она рассматривает интеллект как умственный, ментальный опыт (МО) человека и выделяет в его структуре четыре блока:

-*интеллектуальные способности,*

*-интеллектуальный контроль,*

*-интеллектуальные критерии*

*-когнитивный опыт*

 При этом ментальный опыт – это активная и гибкая система психических механизмов это и фиксированные формы опыта (то, что человек узнал в прошлом), и оперативные формы опыта (то, что проявится в МО этого человека в настоящем), и потенциальные формы опыта (то, что проявится в его МО в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем).

Среди ***интеллектуальных способностей*** выделяются: конвергентные, креативные, обучаемые и познавательные стили.

***Конвергентные способности*** проявляются в эффективности переработки информации, в правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации. Они характеризуются уровневыми, комбинаторными и процессуальными свойствами интеллекта. При этом уровневые свойства интеллекта отражают достигнутый уровень развития познавательных психических функций (вербальных и невербальных): скорость восприятия, оперирование пространственными представлениями, объем оперативной и долговременной памяти, концентрация, распределение внимания.

Конвергентные способности проявляются: *в комбинаторных свойствах интеллекта* как способность к выявлению разного рода связей, соотношений и закономерностей, способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинно-следственных, смысловых) компоненты опыта; в процессуальных свойствах интеллекта в качестве элементарных процессов переработки информации, а также операций, приемов и стратегий интеллектуальной деятельности.

***Креативность*** (Слайд 17) – высокий уровень генерации идей, которая определяется такими свойствами, как: 1) беглость (количество идей, возникающих в единицу времени); 2) оригинальность (возможность производить редкие идеи, отличающиеся от общепринятых познавательных стандартов); 3) восприимчивость (чувствительность к деталям, противоречиям, неопределенности); 4) метафоричность (возможность создавать фантастические идеи при сохранении, тем не менее, определенной связи с исходной проблемной ситуацией, умением в простом видеть сложное, а в сложном – простое и т.д.)

 ***Обучаемость*** – способность к приобретению и освоению знаний, может быть имплицитной и эксплицитной.

**К *познавательным стилям* относятся:**

***когнитивные*** (стили восприятия и переработки информации: импульсивность – рефлексивность, полезависимость – поленезависимость, аналитичность – синтетичность, высокая-низкая дифференциация, высокая-низкая ассоциативность и др.);

***интеллектуальные* (**стили представления и решения проблем: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический);

***эпистемологические***  (стили формирования индивидуальной картины мира: эмпирический, рационалистический, метаморфический).

***Интеллектуальные стили*** (стили мышления по А.А. Алексееву /2/) – это особого рода интеллектуальные способности, проявляющиеся на уровне постановки и решения проблем. Личность, у которой доминирует соответствующий интеллектуальный стиль, называют синтезатором, идеалистом, прагматиком, аналитиком или реалистом.

***Эпистемологические стили*** – это индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения к происходящему, проявляющиеся в индивидуальной «картине мира».

***Интеллектуальный контроль*,** или метакогнитивные способности, предполагает возможности человека произвольно управлять своими когнитивными ресурсами. При этом под метакогнитивной осведомленностью понимается знание личностью своих сильных и слабых сторон, осмысление протекания своей собственной умственной деятельности, а также сознательное применение приемов настройки и стимулирования собственного интеллекта. Регулятивные процессы осуществляют координацию различных форм познавательной активности – смену стратегий переработки информации, сдерживание или полное прекращение тех или иных интеллектуальных операций, предсказание, планирование.

***Интеллектуальные критерии, или интеллектуальные интенции***, характеризуются предпочтениями в выборе определенной профессиональной (предметной) деятельности, наличием особого чувства направления поиска, наличием особого рода убеждений, связанных с появлением чувства необходимости, верой в существование определенных принципов, которым подчиняется природа изучаемого объекта, изначальная вера в истинность

определенного взгляда на вещи.

***Когнитивный опыт*** характеризуется способами кодирования информации, когнитивными схемами, семантическими, психическими понятийными и архетипическими структурами. При этом: *способы кодирования информации*– это способности представлять информацию на разных языках ( чувственно - сенсорном, визуально - пространственном, речемыслительном) и переводить ее с одного языка на другой; *когнитивные схемы* – это обобщенная и стереотипизированная форма хранения прошлого опыта относительно строго определенной предметной области (знакомых объектов, известных ситуаций и т.д.). Они отвечают за прием, сбор, преобразование информации в соответствии с требованиями воспроизведения устойчивых, типичных характеристик происходящего;

***семантические структуры***– это индивидуальная система значений слов, понятий, определений;

***психические понятийные структуры*** – интегральные психические образования, включающие компоненты: словесно-речевой, визуально-пространственный, чувственно-сенсорный, мнемический (память), операционно-логический и аттенционный (внимание).

**«*Собственно-интеллектуальная одаренность*** – это, безусловно, не дар (как, впрочем, и не продукт социализации), а результат длительного процесса выстраивания и роста и индивидуальных когнитивных ресурсов личности, направление которого определяется специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность склада его ума».

Но не только психологию интересует интеллект. Не менее значимым являются социологические исследования интеллекта. В данном ракурсе, интерес представляют модели ***социологического*** исследования состояния и развития интеллектуального потенциала студентов разработанные Данковой Ж.Ю. в диссертационном исследовании, где представлены следующие модели:(**Слайд 19)**

1. **Ф*акторная* модель** для выявления системы детерминант интеллектуального потенциала, среди которых выделены следующие:

- макросоциальные факторы: глобальные и региональные связи и отношения людей;

- мезосоциальные факторы: организованная среда конкретного высшего учебного заведения;

- микросоциальные факторы: социальные связи и отношения людей в рамках первичного окружения;

- индивидуально-социальные, личностные факторы: личностные качества, характеризующие направленность интеллекта на определённую профессию, на выбор норм поведения и жизненной позиции в обществе.

2. ***Структурная* модель** является совокупностью параметров разного порядка врожденных и приобретенных – физических, духовных, социальных, психических.

3. ***Динамическая моде****ль* развития интеллектуального потенциала представляет данный процесс в развитии и выделяет три этапа – этап адаптации студента, этап интеллектуального саморазвития и этап профессиональной идентификации.

Что дают социологические исследования интеллекта? Интеллект представлен в социологии как социальное явление, как результат социализации, адаптации и идентификации личности с социальной средой. Кроме того, в социологии он может быть изучен: как результат функционирования социальных институтов – семьи, школы, государства и др.; как фактор и ресурс развития этих же институтов, социально-территориальных общностей; как средство гуманизации образования и индивидуализации обучения.

**Гуманизацию образования** следует понимать как обращение к личности, индивидуальности школьника, студента, создание условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей человека, для формирования всесторонне развитой и гармонической личности.

В проблеме гуманизации образования можно выделить два основных аспекта: ***гуманитаризация*** образования и ***индивидуализация***обучения. При этом под гуманитаризацией образования понимается, например, не только изучение студентами технических вузов различных гуманитарных дисциплин, но и введение элементов гуманитарных компонентов в учебный процесс по общенаучным, общетехническим и специальным дисциплинам. Это предполагает знакомство студентов, изучающих какую-либо дисциплину, с историей развития науки, основными научными школами, выдающимися учеными и открытиями, важнейшими достижениями и перспективами развития соответствующей отрасли знаний.

Индивидуализация обучения, с нашей точки зрения, является важнейшим аспектом гуманизации образования и предполагает обучение студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей и склонностей к определенной профессиональной деятельности; применение технологий, методов и форм обучения; такой организации учебного процесса, которые обеспечивают наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей студентов, развитие их интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей, личности в целом.

**Выводы:**

* 1. Говорить и размышлять о человеческом интеллекте – это значит соотносить социальное и индивидуальное, характеризующее как общество , находящееся на определенном уровне развития, так и отдельного человека. На эту тему можно размышлять, а можно попытаться и измерять соотношение социального и индивилуального. В первом случае преподаватель должен на свое мировоозение и мировоззренческие взгляды других людей, а во втором случае его должны интересовать результаты диагностики психологии и социологии.
	2. С данными диагностических исследований можно соглашаться, возражать и удивляться им. Но так или иначе они дают пищу для размышлений как преподавателю , так и студенту для того, чтобы попытаться построить свою систему ценностей, опредеделяющих индивидуальное поведение в социуме в целом и и в своем ближайшем окружении. Как сказал один из исследователей интеллектуального потенциала В.К.Левашов, ценностный взгляд на свое существование в обществе и оценка жизни других людей, событий далеких и близких будет составлять состояние умов, которое является фактором развития культуры и определяет выживание и дальнейшего развития российского общества и государства.[[13]](#footnote-14)

**Лекция 6.**

**Образовательный процесс: воспитание, обучение, развитие**

1.Студент как субъект образования, обучения и развития

2.Воспитание и самовоспитание субъектов образовательного процесса

3.Педагогическая культура и этика преподавателя

Начинаем вторую часть лекций, посвященных собственно педагогике высшей школы, т.е. образовательному процессу в вузе, его формам и методам, образовательным технологиям, проектированию новых образовательных технологий. В этой связи обратимся к размышлениям об образовании Руководителя центра социологии, образования, науки и культуры Института социологии РАН Давида Львовича Константиновского. Его выступление посвящено презентации Выпуска вестника института социологии в 2010 году. Но обозначены основные тенденции высшего образования, которые и на сегодняшний день не теряют своей актуальности. Ежегодно в институте социологии РАН проводятся под его руководством проводятся «круглые столы», посвященные трансформации института образования в нашей стране.

Рассмотрим основные положения социологов, которые для педагогики высшего образования имеют особое значение. Это значит, что нам необходимо обратить внимание на субъектов деятельности: преподавателя и студента, процесс деятельности, в который они включены как два основных актора, – образование в целом и учебный процесс в частности.

Начнем с характеристики **Образования как процесса**.

***Образование*** - целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) – Закон РФ об образовании

***Обучение*** - целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ЗУН ([знания](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F), [умения](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5), [навыки](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8)), развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов.

 ***Развитие*** - процесс, направленный на изменение материальных и духовных объектов с целью их усовершенствования.

**Учебная деятельность** - активное взаимодействие субъекта с образовательной средой, направленное на:

1) овладение глубокими системными знаниями и обобщенными способами учебных действий в сфере научных понятий,

2) саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, человек сам ничего не меняет в этих знаниях. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает студента на самого себя, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем стал". Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности - это поворот человека на самого себя…".

В единстве преподавания и учения заключается основная сущностная дидактическая характеристика обучения. Студент в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения, как субъект учебной деятельности. Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению: планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале, чёткую организацию упражнений по их формированию.

**Слайд 6**

**.*Субъект***- носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе. В общем виде субъект образовательного процесса понимается как лицо, обладающее информацией, юридическими правами, проявляющее активность и избирательность, а также использующее свои возможности в реальной жизнедеятельности.

К основным субъектам вузовской жизнедеятельности нами отнесены: руководство вузов (ректорский корпус), преподаватели, студенты, родительское сообщество, общественные организации. Очевидно, что каждый из указанных субъектов имеет свои взгляды, интересы и функции в системе высшего образования. Мера проявления зависит от позиции в вузовской структуре, ситуации, потребностей как системы в целом, так и отдельных ее подсистем. Баланс этих интересов часто выступает важным управленческим моментом в жизни вуза.

Ректорский корпус (ректор, проректоры и деканы) осуществляет общее руководство, принимает важные решения и тем самым задает основные направления деятельности вуза, регулирует вопросы приема студентов на бюджетной и платной основе, создает новые направления подготовки и решает другие важные вопросы. Значение этой социально-профессиональной группы в условиях постоянных изменений заметно растет. Но главными субъектам вузовской жизнедеятельности, ее смыслом являются студент и преподаватель.

**Слайд 7**

*1****.Преподаватели*** высшей школы вносят свой субъектный вклад на уровне разработки учебных курсов и программ, поиска новых направлений подготовки, а также в процессе трансляции норм и традиций вуза, ориентирующих выпускников на профессиональные образцы поведения и деятельности. Именно преподавательский состав создает определенное качество обучения, придает вузу тот статус, который фиксируется формально (процедурами аттестации) и существует неформально в виде общественной оценки и востребованности вуза. Позиция преподавателей важна для вуза и с точки зрения его научной деятельности, публикаций, выпускников магистратуры, аспирантуры и докторантуры. Не случайно одним из важнейших критериев рейтинга любого вуза остается процент докторов и кандидатов наук в его составе.

2**. *Родительский корпус*** в вузе практически не представлен, но, несмотря на это, он имеет огромное влияние на его жизнедеятельность, хотя это влияние носит опосредованный характер. Основное воздействие этого участника вузовской жизнедеятельности ощущается в экономическом аспекте – финансировании обучения студентов, выбирающих как платную основу, так и бюджетную. Главное воздействие семьи состоит в ее сильнейшей мотивации на дальнейшую учебу детей, на получение ими высшего образования. Для осуществления этой цели современная семья вносит вклад в социокультурный капитал школьников, обеспечивая знание компьютера, иностранных языков, общекультурную подготовку. Незримый, опосредованный вклад семьи вузы все чаще ощущают при выборе семьей конкретного учебного заведения, когда ведущими критериями для нее становятся данные ЕГЭ и рейтинг - бренд вуза.

Родители будущих студентов, ориентированы, скорее, на представления о важности образования как такового и престижность позиции вуза. Если учесть, что родители современных студентов получали опыт образования и профессионального выбора в кардинально отличных социальных условиях, можно сделать вывод, что и позиция семьи ориентирована на стратегию получения «выгодного», то есть перспективного образования, укрепляющего, по мнению родителей, шансы на успешность на рынке труда. Можно сказать, что цель семьи заключена в надежности полученного образования, где критериями выступают престиж вуза и качество образования. Но, к сожалению, родители ориентируют своих детей исходя из прошлого своего опыта, когда им было столько же лет, сколько сейчас их детям. Поэтому их ориентации отстают как минимум на 10 лет. Родители плохо себе представляют, чем сегодня живет вуз, как там ведется преподавание и обучение, но вместе с тем они являются пусть и опосредованно, но участниками образовательного процесса.

**Слайд 4**

3**. *Студент*** как субъект образования, обучения и развития. Практически – это общий социальный портрет студента. Кто это? Студент - (нем.) усердно учащийся, «штудирующий». Студенческий возраст (18—25 лет) представляет особый период в жизни человека, прежде всего, в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития»

Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI—XII вв.

Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное — неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе. При этом установлено, что большинство студентов положительно относятся к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации.

В то же время студенчество — социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество — центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятеля», профессионала, что учитывается преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе.

 В БГТУ им. Шухова 10 лет существовала психолого-социологическая служба, которая занималась не только социологическими исследованиями состояния образовательной и воспитательной деятельности в вузе, но и оказывала практическую помощь преподавателям и студентам в образовательном процессе.

**Слайд 5**

**Слайд 8**

Студенты в настоящее время предстают в качестве субъектов образовательного процесса в наименьшей степени по сравнению с руководством и преподавателями. Наиболее явно их позиция проявляется в выборе вуза, факультета, специальности, мотивации на учебу, более полном использовании возможностей, как самих вузов, так и потенциала преподавателей. В последние годы студенты стали активно проявлять себя и в области образования, и в сфере своей жизни (общежития, питание, досуг). Их позиции в рамках, заданных вузом, позволяют проявить свой потенциал, личностные интересы и способности в выборе курсовых и дипломных работ, спецкурсов, выборе рабочих мест в процессе учебы, в общественной жизни. Потребности студентов в последние годы стали для вузов ориентиром в формировании учебных программ (особенно это касается магистратуры), ориентации их на новые направления, области практического знания, ранее не представленные в учебных планах. Заметной стала реакция студентов на состояние общежитий, качество питания и другие их нужды.

Начальным этапом становления студента как самостоятельной личности (имеющей право выбора и им пользующейся), становится момент выбора вуза и профессии-факультета. Исходным, базовым фактором в момент учебы в вузе выступает современное отношение студенчества к учебе как основному виду деятельности студента, соответствующему его статусу и позиции (речь идет о студентах дневного обучении). Давно миновали времена, когда студент только учился. Сегодняшний студент очень часто совмещает учебу с подработкой, иногда и с постоянной работой. Вынужденность такого поведения сталкивает исследователей с объектом уже иного типа – более активным, гибким, часто менее ответственным перед учебными обязательствами, с системой ценностей, подверженной ситуативным колебаниям. Создание собственной, приемлемой для личности системы установок и ценностей происходит именно в субъектном поле как области выбора, столкновения различных ценностных позиций с последующим возникновением различных паттернов, которые в свою очередь претерпевают изменения под воздействием обстоятельств, проблем и реакции личности на них.

Эмпирическими референтами субъектности для нас выступают активность и самореализация студентов в различных сферах их жизнедеятельности. В ситуации изменения системы высшего образования, рынка труда (наличие рабочих мест, их структура, требования работодателей), общей ситуации в стране, внимание к этой активной, настроенной на поиск группе, представляет особый интерес.

Так, для части студентов, ведущей целью выступает ориентированность на учебу в избранном ими направлении, для других – успешная учеба как будущий потенциал для трудоустройства, для третьих – включение в практическую деятельности на раннем этапе учебы и т.д. Этот поиск, конструирование собственного пути и демонстрируют их выбор как субъекта, активно и самостоятельно проектирующего свои жизненные траектории.

В самом процессе обучения студенты проявляют себя при выборе тематики курсовых и дипломных работ, спецкурсов, поиске и выборе рабочих мест, в процессе учебы и практики, форм внеучебной деятельности. Потребности рынка труда и самих студентов в последние годы становятся для вузов ориентиром в формировании учебных программ (особенно для магистров), направленности их на области практического знания, ранее не представленные в учебных планах.

Современный студент уже пытается конструировать свою жизнь в той мере, в какой современный вуз это допускает. И это есть реальность, которую необходимо изучать, на которую необходимо реагировать.

**Слайд 9-10**

***Движущими силами личностного развития студентов*** как субъектов образовательного процесса вуза становятся возникающие противоречия между:

* образовательными ситуациями среды и личностными реакциями на них (реальность и потребность);
* способами саморазвития и технологиями образования (опыт и технологии);
* уровнем личностного развития и способами организации образовательного процесса (результат и процесс);
* соотношением предопределенности и неопределенности (цель, перспектива);
* проектированием и реальностью (установка, реалии);
* оценкой и самооценкой (рефлексия);
* стремлением и достижением (цель, результат);
* целями и опытом;
* установкой и подготовкой;
* опытом и оценкой (достижения, рефлексия);
* самореализацией и актуализацией (делаю, осознаю);
* традицией и инновацией (достижения, нововведения).

Личностное развитие студентов как субъектов образовательного процесса вуза во многом зависит от степени индивидуализированности этого процесса, реализации траекторий личностного развития. Студент, обладая своим собственным субъектным опытом, стремится использовать его в конкретных ситуациях. Эти специфические характеристики определяют и специфику педагогики вузовского преподавателя.

**Слайд 11-12**

Формирование студента как субъекта учебной деятельности – это процесс не одномоментный, а представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента. А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная выделяют несколько последовательных стадий этого процесса.

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность четвёртой стадии – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных

Для преподавателя любой дисциплины важно знать параметры изменений, которые происходя в процессе профессиализации в вузе.

**Слайд 13-14**

Параметры студента в качестве субъекта образовательного процесса:

* осознание и принятие целевых установок педагогического процесса;
* обладание ключевыми компетенциями;
* овладение приемами самостоятельной учебной деятельности;
* стремление к достижению высоких результатов успеваемости;
* сознательное развитие рефлексивности творческого мышления;
* ориентация на разностороннее саморазвитие, самосовершенствование, самоорганизацию, саморегуляцию личности как предпосылки успешного профессионального становления;
* целенаправленное профессиональное самообразование и само воспитание; стремление к свободному владению профессиональными навыками;
* подготовка к конкуренции на рынке профессиональных услуг;
* проектирование перспективы роста и самоутверждения;
* оптимистическое преодоление естественных трудностей процесса обучения и приобщения к профессии;
* стремление к творческой реализации личностных проектов;
* активная позиция в выборе разнообразных социальных ролей.

Но об этих параметрах должен знать как преподаватель, так и студент. Возникает вопрос : а как это сделать. Если студент делает это на интуитивном уровне, то для преподавателя этого мало, ему необходимо овладеть специфическими педагогическими методами познания другого человека, знакомится с результатами социологических исследований, посвященных результатам деятельности вуза по формированию не только специалиста, но и человека, обладающего сформированными установками, мотивами, ценностными ориентациями.

К сожалению, не все студенты готовы быть такими подлинными «субъектами», и многих из них приходится еще долго готовить к тому, чтобы они стали настоящими студентами. В связи с этим возникают очень непростые вопросы:

-Как лучше формировать у студентов готовность быть «субъектами учебно-профессиональной деятельности?

-Как работать в группах студентов, среди которых кто-то все-таки готов выступить в роли подлинных «субъектов», а кто-то вообще не желает занять активную позицию (ему проще оставаться «потребителем» знаний, как его приучили к этому в школе.

Интересные мысли о деятельности преподавателей высказал в начале прошлого века Гессен Сергей Иосифович (20-е г.г. 20 в.). Он считал, что университетский курс должен быть направлен прежде всего на "овладение методом научного исследования" и что это "может быть достигнуто только путем вовлечения учащихся в самостоятельную исследовательскую работу". "Высшая научная школа, или университет, есть поэтому нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть ***преподавание через производимое на глазах учащихся исследование***… Учащийся не просто учится, но занимается наукой, он - studiosus. Оба они… двигают науку вперед. ***Учение и исследование здесь совпадают, и это касается как студентов, через учение приступающих в университете к самостоятельному исследованию, так и профессоров, через исследование продолжающих свое никогда не кончающееся учение"***.

Таким образом, важнейшим условием приобщения студентов к самостоятельным исследованиям является, по верному замечанию С.И. Гессена, пример "никогда не кончающегося учения" самих профессоров и преподавателей, пример их постоянного размышления над важными проблемами своей науки. "Поэтому первая задача учителя в классе, в аудитории, в лаборатории, - это мыслить научно, применять метод как живое орудие мысли. Только постоянная напряженность мысли, с которой преподаватель использует на деле, в живой работе метод научного познания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью вставшие вопросы, встречая неожиданные затруднения, указывает путь для решения возникающих то у одного, то у другого недоумений, - только такая деятельность мысли способна приобщать ученика к методу познания", - писал С.И. Гессен, имея в виду не только университетское, но даже и среднее образование.

Образовательный процесс в вузе не должен сводиться к "пересказу" учебников и к "изложению" известных в данной науке положений, отраженных в учебниках и задачниках. "Не учебник и не задачник стоят в центре подлинного преподавания, а учитель с его неослабевающей бодрствовать мыслью. Учебник и задачник являются лишь условно полезными пособиями…". Задача преподавателя - с помощью собственных рассуждений "по поводу преподаваемого предмета" заинтересовать учеников и побудить их самостоятельно исследовать проблему, используя в том числе и учебники, и книги в библиотеке.

Но, к сожалению, реформирование высшей школы, жесткое следование стандартам, студенты часто не получают главного, что должна давать им высшая школа (приобщать к методу научного познания), у них еще и формируется убежденность, что преподаватель вообще "обязан" им все пересказывать и разжевывать, т.е. формируется заведомо пассивная позиция "объекта педагогического воздействия"… Поэтому сами студенты (по возможности с заинтересованными преподавателями) вынуждены как-то вырываться из замкнутого круга и повышать в себе степень самостоятельности и ответственности за свою учебную деятельность.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию.

Существенным показателем студента, как субъекта учебной деятельности, является его умение выполнять всё её формы и виды.

Однако по данным В.Т. Лисовского (а это было уже давно) большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18-20 % лекционного материала). А сегодня студенты могут писать только под диктовку. Студенты не умеют выступать перед аудиторией, вести спор, давать аналитическую оценку проблем. На материале исследования этого учёного было показано, что 37,5 % студентов стремятся хорошо учиться, а 53,6 % не всегда стараются, а 8 % не стремятся к хорошей учёбе.

Слайд 15

Остановимся подробно на тех формах учебно-познавательной деятельности вуза, в которых и формируется студент как субъект учебной деятельности.

***Слушание, осознание, усвоение*** (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях). Студентам, особенно на первом курсе, трудно воспринимать речевую информацию (так, например, одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Для преподавателя важно в таких случаях чувствовать аудиторию и реагировать на затруднения студентов, изменять темп лекции, тембр и громкость речи, повторять и уточнять сказанное.

***Чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации***. Студенту важно обучиться рациональному чтению, которое представляется научно обоснованной технологией, обеспечивающей чтение и персонификацию максимального объёма информации за кратчайшее время с минимальными затратами труда. Производительность чтения зависит от его скорости, а скорость должна сочетаться со сложностью, типом чтения и его новизной.

***Конспектирование*.** Эта форма работы осуществляется студентами при прослушивании лекции и при чтении литературы. Приёмы работы при такой форме работы могут быть разными: студенты могут записывать без осмысления, записывать главное и одновременно осмысливать записанное, вести опорный конспект с более глубоким осмыслением текста. Существует несколько способов конспектирования.

***Выполнение упражнений, решение задач***. Основная цель такой формы работы – формирование умений при изучении конкретных дисциплин. До ещё недавнего времени в высших учебных заведениях существовало мнение, что задачи и упражнения следует практиковать в сфере изучения естественно-научных, технических и точных дисциплин. Однако образовательная практика убедительно доказала ошибочность такого мнения. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам. Несмотря на их различный характер, они необходимы для развития аналитического мышления студентов, для развития их самостоятельности.

***Проведение опытов***. Изучение естественно-научных дисциплин предусматривает проведение студентами опытов в лабораторных условиях. Это обязательная форма учебной работы, предусмотренная учебным планом вуза. Проведение опытов требует, чтобы студенты были подготовлены теоретически, хорошо знали лабораторное оборудование, материалы и технологию организации опытной работы. Ценность такой формы работы состоит в том, что студенты приобретают умения и навыки проведения научного исследования, углубляют свои теоретические знания, у них развивается пытливость, ответственность, самостоятельность, что является непременным условием формирования студента как субъекта учебной деятельности.

***Учебные исследования*** являются важнейшей формой работы, формирующей студента как субъекта учебной деятельности. Такая форма работы стала обязательной в вузе со второй половины XX века. К этим учебным исследованиям относятся курсовые и дипломные работы, рефераты, различные проекты и др. Выполнение учебных исследований требует от студентов высокой степени самостоятельности и познавательной активности, способствует развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, а также пробуждает и углубляет интерес к той или иной науке.

***Выполнение творческих учебных заданий***. Развитие творческих способностей, умение мыслить и действовать самостоятельно является залогом успешности формирования студента как субъекта учебной деятельности. Творческие способности проявляются в способности студента мыслить нетрадиционно, искать новые подходы к решению учебных и научных проблем.

**Слайд 16**

1. **Воспитание и самовоспитание субъектов образовательного процесса**

Образование осталось без воспитания, что противоречило опыту мировой педагогики. Отказ от воспитания вызвал изменения в структурах, связанных с образованием и воспитанием: были ликвидированы комсомольские и пионерские организации, но ничем новым не заменены, перепрофилировались научно-исследовательские институты в области воспитания, сворачивались исследования по проблемам воспитания в научных коллективах и т. д.

Престиж же социальных, гражданских, коллективистских качеств резко снизился. В итоге в системе ценностных ориентаций молодежь как бы «зависла» между традиционными ценностями нашего бытия (соборность, коллективизм) и западными моделями индивидуализма, т. е. между ориентациями на общественное и эгоистическое, сугубо личностное.

В этих условиях среднее и высшее образование в стране лишилось системы воспитания и сколько-нибудь ясно сформулированной цели воспитания, что привело к дезориентации педагогов. В сложившейся ситуации, как отмечает А. В. Бондарь, возник вакуум в целенаправленном воспитательном воздействии со стороны государства и его общественных институтов (системы образования, семьи) на молодое поколение. Но процесс социализации, личностное становление молодежи — объективный процесс. Поэтому вакуум начал заполняться: а) спонтанным влиянием среды (неформальная среда общения молодежи и т. д.); б) новыми ценностями социального бытия; в) хлынувшим потоком информации с Запада и собственных СМИ, которая часто далека от гуманистического содержания.

Особенно сложным является вопрос о воспитании студентов вузов. Ведь студенты — это фактически взрослые люди. А правомерно ли воспитывать взрослых людей?

Некоторые авторы утверждают, что ответ на вопрос этот зависит от того, как понимать воспитание. Если воспитание понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ только отрицательный. Если как создание условий для самореализации личности в ходе вузовского обучения — то ответ может быть изначально положительным.

Поэтому в современной педагогике и психологии начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному воспитанию личности в соответствии с выбранным идеалом, в котором выражены требования общества, а как к созданию условий для ее самореализации. Сторонники такого подхода опираются на положение гуманистической психологии, запрещающее любые прямые воздействия на личность, какие бы цели они ни преследовали. Главная задача воспитания — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается молодому человеку из-за ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и не освоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору.

Воспитание как педагогическое явление – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

•формирование – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершенному результату;

•развитие – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;

•саморазвитие – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

•самовоспитание – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

**Слайд 17**

Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в целостной структуре образовательного процесса выражается в нескольких аспектах.

1.Оба эти процесса протекают в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, ПТУ, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2.Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т.д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

3.В ходе процесса обучения, направленного на освоение научных знаний, всегда имеет место воспитательный аспект (недаром в рамках любой формы обучения планируется воспитательная цель), реализуемый через содержание учебного материала, методику его подачи, характер педагогического взаимодействия.

Целью процесса обучения является передача знаний, умений и навыков, т.е. формирование интеллектуальной культуры личности; цель воспитательного процесса – освоение норм поведения, т.е. формирование поведенческой культуры личности.

Процесс обучения строго регламентирован, поскольку имеет четкие временные границы, осуществляется на основе обязательных учебных планов, его результаты замеряются на основе четкой нормы оценок; процесс воспитания не имеет четкой регламентации, во многом хаотичен, не ограничен во времени, не имеет конкретных качественных и количественных показателей.

**Слайд 18**

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер его протекания.

1.Воспитание – целенаправленный процесс. Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с нею, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2.Воспитание – многофакторный процесс, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов, осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.

3.Воспитание – субъективный процесс, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.

4.Воспитание – процесс, характеризующийся отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.

5.Воспитание – непрерывный процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.

6.Воспитание – комплексный процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо, уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7.Воспитание – двусторонний процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс.

**Слайд 19**

Главной целью и результатом воспитательного воздействия на личность является самовоспитание – сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных.

Самовоспитание представляет собой относительно самостоятельный процесс, движущими силами которого выступают противоречия: а) между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением; б) между желанием изменить себя и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

В силу этого самовоспитание во многом зависит от психолого-педагогической подготовки учащихся к работе над собой. Основой самовоспитания является волевой компонент. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества, корректируя при этом свои привычки, взгляды, поступки.

В самовоспитании как процессе работы над собой прослеживается ряд этапов.

1.Мотивационный. На этом этапе у учащегося должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости прилагаемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания в определенной степени зависит от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость от достигнутого успеха.

2.Программный. На этом этапе определяются программа самовоспитания, последовательность работы по самосовершенствованию.

3.Поисковый. Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

4.Рефлексивный . На этом этапе происходит оценка саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

**Слайд 20**

***Методы воспитания и самовоспитания студентов***

Метод воспитания (от греческого «методос» - путь) - это способ реализации целей воспитания. Методы воспитания являются главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательного процесса.

Под методами воспитания также понимают способы взаимодействия педагогов и студентов, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников. Методы воспитания - это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение человека для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) с другими людьми.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сущностная сфера** | **Доминирующий метод воспитания** | **Метод самовоспитания** |
| Интеллектуальная Мотивационная Эмоциональная Волевая Саморегуляции Предметно-практическая Экзистенциальная | Убеждение Стимулирование Внушение Требование Коррекция Воспитывающие ситуации  Метод дилемм | Самоубеждение Мотивация Самовнушение Упражнение Самокоррекция Социальные пробы Рефлексия |

***Методы воздействия на интеллектуальную*** *сферу направлены на* формирование взглядов, понятий, установок. Это, прежде всего, методы убеждения.

**Убеждение** предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, студенты воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом студенты, оценивая полученную информацию, или утверждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, студенты формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности сегодня для этого используются *отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Рядом ученых создаются хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения студентов. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных дискуссий.*

Убеждению соответствует *само убеждение* - метод самовоспитания, который предполагает, что студенты осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют собственный комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самой личностью.

*Методы воздействия на мотивационную сферу* включают ***стимулирование*** - методы, в основе которых лежит формирование у студентов осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие его компоненты, как *поощрение и наказание*.

***Поощрением*** выражается, положительная оценка действий воспитуемых. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: *одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение.* Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Поощрение должно быть естественным следствием поступка студента, а не следствием его стремления получить поощрение. Важно, чтобы поощрение не противопоставляло студента остальным членам коллектива. Оно должно быть справедливым и, как правило, согласованным с мнением коллектива. При использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого.

***Наказание*** *-* это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки студентов, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Известны следующие виды наказания: *наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения.* Перечисленное может реализоваться в различных формах: по логике естественных последствий, наказания-экспромты, традиционные наказания.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство студента. Это сильнодействующий метод. Поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение студента.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей - пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору мотивов и целей, т. е. тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

***Методы воздействия на эмоциональную сферу*** предполагают формирование у человека необходимых навыков в управлении своими чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу студента, является *внушение* и связанные с ним приемы аттракции.

***Внушение*** может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа - критику. Внушать - это значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию людьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом *самовнушения*, когда студент пытается сам себе внушить ту или иную эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации?»

***Методы воздействия на волевую сферу*** предполагают: развитие у студентов инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т. д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения.

***Требование*** существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются *упражнения* - многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений - устойчивые качества личности - навыки и привычки.

Использование ***упражнения*** признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях. Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позиций других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения - качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

***Методы воздействия на сферу саморегуляции*** направлены на формирование у студентов навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков *анализа жизненных ситуаций*, обучение студентов навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование *навыков честного отношения к самим себе и другим людям*. К ним можно отнести *метод коррекции поведения*. Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых студент внесет изменения в свое поведение, в отношение к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка студента с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать положительный пример.

Коррекция невозможна без ***самокоррекции*.** Опираясь на идеал, пример, достойный подражания, сложившиеся нормы, студент часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

***Методы воздействия на предметно-практическую сферу*** направлены на развитие у студентов качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют *методами воспитывающих ситуаций*. Это те ситуации, в процессе которых студент ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др.

Модификацией метода воспитывающих ситуаций является ***соревнование,*** которое способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности студента к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования студент достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность студента, но и формирует у него способность к самоактуализации, которую можно рассматривать как метод самовоспитания.

***Методы воздействия на экзистенциальную сферу*** направлены на включение студентов в систему новых для них отношений. У каждого студента должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые в дальнейшем не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой - «труд души». *Метод дилемм* заключается в совместном обсуждении моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу студенты приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Одним из методов самовоспитания является *рефлексия,* означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношения к нему окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти с ним.

**Слайд 21**

1. **Педагогическая культура и этика преподавателя**

Профессиональная этика – это вид трудовой морали, выступающий в виде норм, правил поведения, оценок морального облика представителей различных профессий, объектом труда которых является личность или социальные группы.

***Специфика профессиональной этики педагога заключается в следующем:***
1) объект труда – человек;

2) педагог всегда несет моральную ответственность за будущее человека;

3) труд педагога психологически и организационно сложен;

4) педагог – пример в нравственном воспитании личности, человек высоких моральных идеалов.

**Слайд 22-24**

В культуре педагогического труда выделяют следующие его компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Их содержательное наполнение трактуется следующим образом.

***Конструктивный***

1. Проектирование содержания будущей деятельности.
2. Отбор и проектирование системы и последовательности предстоящих действий преподавателя.

3. Проектирование системы и последовательности действий обучаемых.

4. Отбор и композиция учебно-воспитательного материала.

***Организаторский***

1. Организация изложения материала.

2. Организация поведения преподавателя.

3.Организация деятельности обучаемых и педагогического сотрудничества преподавателя с ними.

***Коммуникативный***

1. Установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучаемыми.

2. Создание благоприятного микроклимата в отношениях с преподавателями.

3. Проявление способности и склонности к нравственному воздействию на обучаемых.

***Гностический***
1. Систематическое изучение литературы.

2. Использование и апробирование в своей работе новейших достижений науки и передового педагогического опыта.

3. Постоянное совершенствование своего педагогического мастерства.

4. Поиск и творческое использование новых методов и приемов работы.

**Слайд 25**

В педагогической литературе имеются две типологические классификации преподавателей. Первая принадлежит известному педагогу В.Н. Сороке-Росинскому. Он делил преподавателей на несколько групп в зависимости от стиля поведения, отношения к работе, характера.

*1.* ***Педагоги-теоретисты****.* У них теория, идея всегда преобладает «в ущерб реальному миру вещей и практике». Сильная сторона таких педагогов – хорошее знание предмета преподавания и его методики, добросовестная подготовка к занятиям. Эти педагоги часто ищут новые пути и приемы работы, но слабы в практике, невнимательны к конкретному обучаемому. Они инициативны, но, легко отрываясь от реального мира, могут впасть в прожектерство.

*2.* ***Педагоги-реалисты****.* В противоположность теоретистам они хорошо разбираются в мире вещей и людей, тонко чувствуют настроения обучаемых. Их слабое место – неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем главное. Иногда близкие отношения с обучаемыми приводят к некоторой фамильярности, к ослаблению дисциплины.

*3.* ***Педагоги-утилитаристы****.* Сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Но обучаемые для них – лишь объекты воздействий. Их «конек» в работе – не объяснение, не спрос, а тренировка в закреплении и повторении пройденного. Они мастера на всякого рода оформления.

 *4.* ***Педагоги-«артисты», интуитивисты****.* Их отличительная черта – способность действовать по вдохновению, по интуиции. В этом их сила, в этом их слабость. Они ведут занятия увлекательно, эмоционально, однако зависимы от настроения. Иногда плохо готовятся к занятиям. У них бывают и великолепные, и просто неряшливые занятия.

Выделенные четыре группы редко встречаются в чистом виде. В.Н. Сорока-Росинский указывал, что встречаются и педагоги, которых невозможно отнести к той или иной группе. Они могут быть добросовестными преподавателями, чуткими воспитателями, но как личности не обладают яркой индивидуальностью, не привлекают к себе учащихся, мало запоминаются

Доктор педагогических наук Э.Г. Костяшкин. В основе его типологии – внеучебная работа. При этом он учитывает не только отношение преподавателя к внеучебной педагогической работе, но и органический склад его личности, доминирующую психическую особенность характера, уровень профессиональной педагогической этики и т. д.

Э.Г. Костяшкин выделил четыре типа: интеллектуальный, эмоциональный, волевой и организаторский. Уже сами названия показывают, что данная классификация отражает, прежде всего, общий психический склад личности преподавателя.

***Интеллектуальный тип*** отличается склонностью к научной работе, творческим подходом к делу, к анализу своего опыта, ведению наблюдений и т. д. Этот тип преподавателей более результативен в работе с обучаемыми, особенно в малых группах, а также в индивидуальной работе.

***Волевой тип*** педагога характеризуется четкостью и организованностью в работе, повышенной властностью, высокой требовательностью и к себе, и к обучаемым. Педагог этого типа скорее руководитель, чем советчик. Его уверенность увлекает обучаемых. Их покоряет его характер, сила и властность. Однако в работе с обучаемыми такой преподаватель может быть недостаточно тактичным, что нередко приводит к конфликтным ситуациям.

***Эмоциональный тип*** отличается особой нравственной чувствительностью, тонким пониманием внутреннего состояния обучаемого. Преподаватель такого склада успешно работает с трудными обучаемыми, добиваясь успехов там, где командный тон и аппеляция к сознанию бывают безрезультатными или бессмысленными.

***Организаторский тип*** сочетает в себе отдельные свойства других типов и потому наиболее универсален. Особенностью преподавателей этого типа является профессиональная ответственность за деятельность всех обучаемых.

**Слайд 26**

Наиболее полно профессионально-этическая мера целесообразности представлена в *признаках (чертах)* ***педагогического такта*:**

·-требовательности без грубости, унижения личного достоинства и мелочной придирчивости;

- естественности, простоте общения, не допускающей фамильярности и панибратства;

- принципиальности и настойчивости без упрямства;

- внимательности и чуткости без подчеркивания этого;

- юморе и иронии без насмешливости, унижающей достоинство личности подчиненного сотрудника;

-воздействии в форме убеждений, внушений, предупреждений, предложений и наказаний без подавления и унижения;

-умении выражать распоряжения, указания и даже просьбы без упрашивания или высокомерия;

-способности обучать и воспитывать без подчеркивания своего превосходства в знаниях и уровне профессиональной подготовленности;

-умении слушать, серьезно подходить к формулировке ответа на вопрос.

**Выводы:**

**1.**Дав характеристику образованию, обучению, учебной деятельности как процессам вузовской деятельности, мы определили с одной стороны движущие личностного развития студентов, которые имеют несколько стадий: адаптацию к условиям вуза, идентификацию к требованиям учебной деятельности, самореализацию в учебном процессе, самопроектирование профессионального становления, а с другой - специфику действий преподавателя.

**2.** Отвечая на вопрос о правомерности воспитания студентов, которые являются взрослыми людьми, мы исходили из того, что процесс воспитания в вузе имеет свою специфику. Если средняя школа воспитывает обучая, то вуз, обучая воспитывает, что ставит перед преподавателем задачу раскрыть перед студентом широкое поле нравственных выборов при решении жизненных проблем, которые любому человеку приходится самостоятельно решать в социуме. Мы выделили следующие особенности воспитательного процесса – его целенаправленность на жизнь в социуме, опирающаяся на нравственные нормы, его ориентированность на объективные и субъективные факторы, отдаленность его результатов во времени, непрерывность, комплексность, двусторонность (преподаватель-студент), связь с самовоспитанием, которые имеют особые методы.

**3**. В культуре педагогического труда мы выделили следующие компоненты - конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический и дали две типологических характеристики преподавателей. К первому типу относятся преподаватели – теоретики, преподаватели – реалисты, преподаватели – утилитаристы, преподаватели – артисты. Вторая типология: преподаватели – интеллектуалы, организаторы, волевые, эмоциональные. Любой тип преподавателя связан с профессионально-этической мерой целесообразности, что проявляется в педагогическом такте.

**Лекция 7. Формы и методы организации учебной деятельности**

1. Проблемы и перспективы организации учебной деятельности в вузе
2. Новые роли преподавателя в условиях современного российского вуза
3. Лекция, семинар, лабораторные, курсовые работы, коллоквиум, практикум , зачеты, экзамены, тестирование как формы учебной деятельности

**Слайд 4**

Начнем с осмысления основной проблемы трансформации образования, которая связана с интеграцией в общемировой процесс образовательной деятельности и его противоречиями в каждой национальной образовательной системе. Официальной датой рождения Болонского процесса (БП) является 19 июня 1999 г., когда в итальянском городе Болонья министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию, направленную на создание европейского образовательного пространства. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003г. на Берлинской конференции, обязавшись до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса.

Внедряя лишь элементы Болонского процесса, наши реформаторы оставляют за бортом базисные основы европейской системы образования, такие как:

* автономия университетов,
* финансовые и материальные ресурсы,
* порядок набора студентов,
* статус и условия работы преподавательского корпуса,
* самостоятельное определение студентами своей образовательной траектории,
* принципиально иная схема организации учебного процесса.

**Слайд 5**

Российская система образования (и каждый университет в отдельности) - иерархическая организационная структура, которая характеризуется:

* жесткой централизацией управления,
* узкой специализацией каждого из членов бюрократической организации,
* строго формальными, юридически закрепленными, нормами отношений между ними.

Тогда как западная система образования и университеты в западных странах – сетевая организационная структура, где:

* иерархия децентрализована (вплоть до феномена расщепленного лидерства - имеется несколько лидеров по отдельным аспектам работы организации),
* широкая специализация и ответственность участников,
* неформальные отношения не менее или даже более важны, нежели формальные.

**Слайд 6**

В отечественной системе образования университет (не важно, государственный или частный) по всем без исключения направлениям своей деятельности подчинен множеству вышестоящих бюрократических организаций – от министерства, казначейства и налоговых служб до соответствующего УМО и муниципальных органов управления. Фактически он лишен какой бы то ни было самостоятельности. При этом требования разнообразных надзорных и контролирующих органов никак не скоординированы и менее всего ориентированы на реальное качество образовательного процесса.

В результате он в принципе не способен вырабатывать и проводить самостоятельную образовательную политику.

Как отмечает Е. В. Балацкий, глубина иерархии в российских университетах намного больше, чем в западных. Если *в российских вузах - 5 иерархических уровней*, связанных между собой бесконечной системой документации: ректор → проректоры, курирующие соответствующее направление деятельности → декан → заведующий кафедрой → преподаватель), *в американских вузах* – 2 (декан → преподаватели).

**Слайд 7**

Отечественная университетская бюрократия – работники учебного управления, НИЧ, отдела кадров, бухгалтерии, охраны и т. п. подчинены своему начальнику, проректору и ректору, то есть их статус в университетской иерархии выше статуса преподавателей. Соответственно строятся отношения – вместо роли обслуживающего персонала вузовские чиновники по отношению к преподавателям также берут на себя роль начальства.

К этому добавляется неопределенность статуса преподавателя по отношению к студентам. С одной стороны сохраняется авторитарный принцип взаимодействия между преподавателем и студентами и вообще – всего учебного процесса. С другой стороны, и студентам, и преподавателям внушается, что образование сегодня – это услуга, и студент, как ее заказчик и потребитель, имеет право предъявлять свои запросы и от его оценок должна зависеть не только зарплата преподавателя, но и продление трудового контракта. Проводимые под видом обратной связи опросы студентов по поводу качества работы преподавателей часто непрофессиональны и некорректны, их результаты никем серьезно не анализируются и не обсуждаются, зато в нужных случаях используются администрацией для давления на неугодных. В результате часть преподавателей начинает заискивать перед студентами, проявлять излишний либерализм, другая, наоборот, усиливает диктат, формализм.

Ситуация многоступенчатой и всесторонней зависимости, сопровождаемой поистине тотальной бюрократизаций (необходимостью чуть ли не еженедельно писать разнообразные отчеты, программы, заявки, служебные и докладные записки, заполнять формы, ходить по инстанциям) порождает естественную реакцию саботажа или, используя терминологию Р. Мертона, ритуальную модель адаптации большинства преподавателей. Видя, что его работа сводится в основном к формальностям, а реальная педагогическая и научная работа в действительности никого не интересует, и не влияет ни на статус, ни на зарплату, среднестатистический преподаватель сам начинает формально относиться к своей деятельности и к студентам.

Российский студент фактически располагается на еще более низком – шестом уровне иерархии, поскольку реально подчинен всем пяти названным выше уровням. В то время как его западный собрат – только двум – преподавателю и учебному управлению факультета (и на совершенно иных условиях). Он сам решает, какие занятия, каких преподавателей ему посещать. Не будучи при этом ограничен рамками факультета (конечно, некоторые базовые, обязательные курсы он освоить должен, но опять-таки: когда ему это захочется), он может сдавать экзамен, когда ему угодно, прерывать учебу и снова возобновлять и т. д. В европейских вузах не является обязательным нормативом закончить учебу в определенный срок, никто не осуждает студентов, которые проходят курс вторично или в третий раз, более того, они делают это зачастую добровольно.

Преподаватель, равно как и администрация вуза, не может ни к чему принудить студента, как то: заставить посещать занятия в обязательном порядке, лишить статуса студента за не сданный экзамен (исключение составляют случаи нарушения базовых университетских правил, например, эссе, лабораторная работа или диссертация, которая является плагиатом – причина для отчисления)

Наши студенты, как и прежде, не имеют права выбирать преподавателя в рамках каждой дисциплины, они обязаны посещать занятия под страхом наказания, объем курсов по выбору минимален и выбор зачастую формален, сдавать экзамены можно только в установленный вузом срок, организованно, в составе академической группы. В свою очередь, сталкиваясь с диктатом, формализмом, равнодушием, и ощущая свое полное бесправие и невозможность что-либо изменить, они также принимают ритуальную модель поведения, главная цель которой – получить диплом, а не знания.

Именно противоречия статусов, а вовсе не низкая оплата труда или мизерные стипендии являются, на наш взгляд, главным отрицательным мотивирующим фактором и основной причиной нарастающего кризиса отечественного образования.

Приведем результаты некоторых социологических исследований. В 2010-2011 гг. среди студентов бакалавров 1 и 4 курсов вузов г. Екатеринбурга (N=1038) основными параметрами мирового стандарта образования студенты назвали:

- наличие системы многоуровнего образования (80,5%),

- высокий уровень качества обучения (69,8%),

- наличие прогрессивных технологий обучения (52,8%).

**Слайд 8**

Две трети студентов (65,1% опрошенных) ответили, что не знают, что такое Болонский процесс. Причем среди студентов 1 курса таких 74,1%, а среди студентов 4 курса – 51,9%. Это, несмотря на то, что наши респонденты сами являются участниками реформ, проводимых в рамках Болонского процесса (все они являются студентами бакалавриата).

Те респонденты, кто ответил, что знает, что такое Болонский процесс, основными его целями назвали:

* переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура) - 43,5%
* придание европейского измерения высшему образованию - 21,9%
* обеспечение необходимого качества высшего образования - 16,9%
* создание общеевропейского образовательного и исследовательского пространства - 16,4%

**Слайд 9-10**

Для студентов основными источниками информации о проводимых реформах в сфере высшего профессионального образования являются

- Интернет (26,4%),

- референтная группа (друзья, знакомые, сокурсники) (21,9%),

- телевидение (18,1%).

Среди основных недостатков двухуровневой системы высшего профессионального образования респонденты отметили:

- расхожее мнение о том, что бакалавриат – неоконченное высшее образование - 67,7%

- бакалавров плохо берут на работу - 42,4%

- обучаясь сначала в бакалавриате, а потом в магистратуре, студентам приходится два раза изучать одно и то же - 42,4%.

**Слайд 11**

Интерес представляет мнение [О.Н. Яницкого](http://www.isras.ru/?page_id=538&id=101),( Институт социологии РАН), который отмечает следующее:

**1.** В зоне влияния евро-атлантической цивилизации и культуры грядет формирование единого образовательного пространства, университеты становятся наднациональным институтом. Он обратил внимание на слова английского социолога Э.Гидденса о том, что «университеты, действующие в рамках конкретных территорий, не имеют будущего». Началась интеграция российских вузов в эту систему. Философия образования этого пространства двоякая: эссенциализм (essential, то есть наиболее существенное, фундаментальное) плюс прагматизм, то есть передача основных знаний и умений, позволяющих студенту ориентироваться в быстро изменяющемся мире.

**2**. Существенным инструментом формирования этого пространства является функциональная грамотность, которая подразумевает владение корпусом общих фундаментальных знаний и свободное владение как минимум одним–двумя иностранными языками для свободного общения студентов и аспирантов за пределами страны (обмен, стажировка, совместные гранты  и т.д.). Студенты также должны владеть основными правилами игры в разных обществах и культурах.

**Слайд 12**

**3.** Отсюда вытекает ряд требований к институту российского высшего образования:

(1) он  должен «смотреть» не только на Запад, но и на Юг и Восток;

(2) необходимо преодоление разрыва книжного и практического образования, что, в частности, обеспечивается соучастием студента в образовательном и исследовательском процессах;

(3) необходимо личное общение преподавателя и студента как непременное условие развития функциональной грамотности и  межкультурного диалога;

(4) обязательное использование в этих целях огромного образовательного ресурса, накопленного организациями гражданского общества (НКО, общественными советами, консалтинговыми и экспертными фирмами и т.д.);

(5) надо как можно скорее переходить от раздачи финансовой помощи студентам и вузам к модернизации всей системы высшего образования.

**Слайд 13**

**4.** Пути модернизации – принципиальный пункт.

«Все говорят: деньги, деньги! Есть вещи поважнее денег. Самые главные болезни – другие, например, кадровая деградация… Поколение которое знает и сохраняет традицию, уже практически через 3–5 лет уйдет, не успев передать эстафету. Профессиональные школы умирают быстро, а на их возрождение уходят десятилетия».

Как предсказывает Яницкий О.Н., через 10–15 лет вузы буквально съедят науку, так как из-за демографической ситуации «аспирантов первого года обучения и вчерашних выпускников уже нужно будет направлять в лекционную аудиторию выступать в роли “профессоров”, которых станет катастрофически не хватать для обеспечения образовательного процесса в высшей школе…Учтем при этом, что нынешнее постепенное снижение числа абитуриентов после 2015 года сменится увеличением».

**5.** Образовательный процесс должен быть не «пакетным», а проблемно-ориентированным. Если же образовательный процесс построен по принципу слоеного пирога (одно знание накладывается на другое, третье и т.д.), то мы ставим студента в трудное положение: для решения конкретной задачи он должен извлекать и трансформировать книжное знание в проблемное сам.

Как показывает мой опыт, отмечает О.Н.Яницкий, он сам этого сделать не может, потому что у него учебное знание в одном «ящичке» мозга, а знание-для-дела в другом. Первый, как правило, переполнен, а второй – почти пуст. Как отмечали студенты, получаемые ими знания часто наслаиваются, но не расширяют кругозор, так как во многих курсах повторяется одна и та же информация, она не углубляется, а именно наслаивается. И это общая проблема. Вот пример из истории прикладной науки. Когда в 1960-х гг. американцы увидели, что СССР их обгоняет в ракетно-космической гонке, они разработали технологию перевода книжного знания в проблемное, так называемую систему PERT. Суть ее – в построении сетевого графика соединения разных знаний для максимально быстрого согласованного их перевода в прикладное, затем – в  проектирование и т.д. с целью запуска баллистической ракеты в нужный день и час. Ту же самую методику обучения я видел, посещая многие университеты Англии в 1980–90-х гг.

Как говорят сами студенты, «самое лучше образование – практическое с периодическими «методическими вставками». Не начитывание общедоступного текста, а общение в форме дискуссии, на которую “навешивается” теория, плюс возможность нам высказываться и не бояться ошибиться!». И такая точка зрения уже не раз высказывалась в литературе по проблемам образования.

6. К сожалению, при всех положительных сторонах Болонского процесса он грешит усилением «дисциплинарности» (по М. Фуко), то есть навязыванием студенту все новых правил и профессиональных кодов. Боюсь, что введение ЕГЭ отразится и на высшем социологическом образовании. Снова процитирую А.Абрамова: «Поскольку ЕГЭ имеет судьбоносный характер для ребенка и его родителей, «средняя школа превращается в институт “натаскивания”. Это тот  случай, когда хвост виляет собакой.  И введение ЕГЭ развращает школу».

**Слайд 14**

**7.** Теперь – об этой самой практике. Сначала: общие соображения. Важно наиболее ранее преодоление психологического диссонанса между обучением и жизнью: обучение – это стабильность, жизнь – неопределенность и риск; обучение - это общение с преподавателями, жизнь – столкновение с самыми разными людьми, которые тебе ничего не должны. Отсюда – боязнь студентов столкновения с реальной жизнью, с одной стороны, и нежелание работодателей брать окончивших на работу (если они заранее не опробованы в деле), с другой.

(1) студент должен представлять, для чего может понадобиться получаемое им знание; (2) понимать, как стыковать это знание с другим, то есть обучаться междисциплинарной коммуникации; (3) как это междисциплинарное, практически ориентированное знание может быть включено, встроено в систему социального действия; (4) то есть нужен проблемно-ориентированный, сценарный  и контекстуальный подход. С моей точки зрения, лучше всего это реализуется методом learning by doing, от начала некоторого проекта и до выдачи его результатов.

Поскольку с нашей точки зрения любой преподаватель должен быть немного социологом, следующее положение О.Н.Яницкого имеет смысл рассмотреть особо.

**Слайд 15**

**9.** Теперь – о некоторых способах реализации и деталях предлагаемого подхода в рамках системы социологического образования. Чему специально учат социологов?

Первый и наверное самый главный принцип: использовать любую возможность для расширения диалога со студентами как метода обучения и как средства их личностного развития. Пока что дидактика продолжает наступать, хотя ее формы становятся все более разнообразными. Интернет хорош как справочник, но как учитель он еще находится в детском возрасте. Причем ясно обозначилась зависимость: чем больше дидактики («вертикальной коммуникации») в процессе преподавания, тем чаще студенты и вообще молодые люди «бегут» во всемирную паутину, где можно сразу общаться на равных.

Второй – это раннее вовлечение студентов в исследовательские и образовательные проекты как младших партнеров (а не как статистов), начиная с написания заявки на грант и до составления итоговых отчетов. Вся страна и мир живут по принципу проекта (гранта), но студенты в массе своей не имеют ни малейшего представления об этом важнейшем элементе социального порядка. Возможно они что-то и «проходили» («сдавали»), но ни теоретически-прикладных ни технологических умений для написания, скажем, заявки на грант, у них нет.

Третий – это то, что раньше называлось научной организацией труда. А точнее, речь идет об усвоении студентом элементарных навыков научной работы, ее организации и технологий. Если мы хотим готовить себе смену, то хотя бы те, кто имеет склонность к научной работе, должны уметь составить план работы, написать отчет, вести протоколы, четко формулировать свои мысли, реферировать научную литературу и т.д. и т.п. Но, вообще говоря, эти навыки необходимы практически для любой офисной работы.

Это, в свою очередь, означает, что часть студентов должна быть включена в научную жизнь Института, его центра или сектора. К сожалению, несмотря на то, что зачастую вуз и институт находятся в одном здании, студенты – редкие гости на научных семинарах и конференциях. И это не их вина – об этом должны заботиться администрации вуза и института.

Четвертый – я снова и снова возвращаюсь к проблеме «функциональной грамотности». Чтобы не отстать окончательно хотя бы от наших западных коллег, мы должны учить студентов навыкам научного общения на иностранных языках, переписке, участию в on-line международных конференциях. Это действительно нужный всем стандарт, но им опять же мало кто владеет. Сложнее, но необходимо, готовить их к обучению и стажировке в Европе, США и Китае.

Наконец, необходимо личное общение преподавателя и студента как условие  для развития функциональной грамотности и  диалога культур. Я бы сказал больше: необходимо возродить русскую (она же и европейская) традицию ученичества, когда знания и навыки передаются от старшего к младшему непосредственно, когда у студента или аспиранта есть возможность задать вопросы и вступать в спор с профессором.

Все это возможно, если наше общество постепенно будет преодолевать навязанную ему ультралиберальными идеологами логику потребительского общества. Потому что эта логика иррациональна: «ученики» подчиняются сертифицированным учителям, чтобы потом получить собственные сертификаты (то есть дипломы) и сертифицировать других, и так – до бесконечности.

Думаю, не случайно некоторые западные социологи используют понятие «дружелюбного социального института», то есть такого, который поддерживает накопление индивидуального социального капитала, самоорганизацию человеческих сообществ, а не навязывает человеку все новые потребности. Образовательный стандарт не должен противостоять творческому поиску и креативному мышлению.

**Слайд 16-18**

**2.Новые роли преподавателя в условиях современного российского вуза**

*«Выживает не самый сильный, не самый умный, а тот, кто лучше всех откликается на происходящие изменения»*

*Чарльз Дарвин*

***Каковы же новые роли Преподавателя вуза?***

-Субъект процесса передачи знаний и формирования профессиональных компетенций и субъект организации этого процесса;

-Субъект научного поиска, достижения научно-методических результатов и организатора НИРС;

-Субъект процесса формирования социально-личностных компетенций, гражданского воспитания, подготовки выпускников к трудоустройству и будущей карьере;

-Субъект научно-производственного процесса, процесса организации практикоориентированной, проектной деятельности студентов;

-Субъект интернационализации всей деятельности университета;

-Субъект системной, целенаправленной деятельности единого коллектива, субъекта коллективного взаимодействия, направленного на достижение единого результата;

-Субъект инновационного процесса, процесса всеобщего творчества.

**Слайд 19**

В связи с этим рассмотрим квалификационные характеристики вузовского преподавателя, которые различны в национальных системах образования. Например, как происходит **ПОСТРОЕНИЕ РЕЙТИНГА**

*Соросовских профессоров и доцентов (фонд Дж. Сороса*):

-успешность научных исследований, результаты которых цитируются мировым научным сообществом в научных периодических изданиях;

-оценка их педагогических качеств студентами.

*Опыт вузов*:

-ученая степень, должность, звание, различного рода публикации и ссылки в отечественных и зарубежных источниках

-степень доверия вуза к преподавателям, читающим курсы

-популярность преподавателя в вузе

*Две группы показателей международных рейтингов вузов*

-участие в научно-исследовательской работе

-привлекательность вуза для студента

**Слайд 20**

*Англоязычные страны*

Путь:

-Стаж, опыт.

-Исследовательская компетентность (количество и качество публикаций, монография в среднем 1 в 3 года).

-Стажировки (1раз в 5 лет предоставляется свободный год, причем о месте, времени и финансировании стажировки преподаватель беспокоится сам, все это предоставлено личной инициативе), а также отзывы.

-Финансовая поддержка проектов и результаты их внедрения.

-Подготовленные студенты и докторанты.

**Слайд 21**

*США*

*Созданы условия для максимально дифференцированного учета заслуг каждого*

*-*Adjunct (буквально - «примкнувший») на полставки по контракту, более подвижны и менее оплачиваемы. Увеличивается их количество, т.к. уменьшается финансирование.

*-*Ассоциированный профессор (associate professor*)* младший преподаватель в зарубежном вузе

*-*Приглашенный профессор (visiting professor) профессор, посещающий другой коллеж или университет, то есть преподающий там в течение ограниченного (лимитированного) времени

 *-*Штатный профессор (tenure professor) Tenure - это пожизненная позиция: если ее получаешь, то уволить не имеют права, даже если попадешь в тюрьму. И это один из аттракторов университетской жизни, ибо в любом другом секторе экономики уволить могут любого. Tenure-track - "на пути к tenure" - это своего рода испытательный срок, в течение которого определяют, дать ли пожизненную позицию профессору.

-Почетный профессор (professor emeritus) В ряде университетов преподавателям, имевшим звания «полный профессор», факультетами присваивается звание заслуженный профессор (professor emeritus). Как правило, это звание присуждается при выходе профессора, внесшего существенный вклад в науку, на пенсию.

*-*Профессор-исследователь (research professor *-*должность, которая обычно предполагает только проведение научных исследований без обучения учащихся. Профессор-исследователь обычно не получает зарплату от учебного заведения, её обеспечивают внешние источники финансирования (гранты, контракты).

*-*Университетский профессор (university professor) В [США](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%A8%D0%90) «профессором» ([англ.](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) professor, со строчной буквы) называют любого преподающего на уровне колледжа, независимо от ранга. «Профессор» с использованием заглавной буквы подразумевает определённую должность [Professor](https://en.wikipedia.org/wiki/Professor).

**Слайд 22**

*Выявление квалификации профессорско-преподавательского состава*

**Конкурсный отбор**

В России существуют Требования к занимаемым должностям:

*-обеспечивать высокую эффективность*педагогического и научного процессов;

**-***соблюдать устав* высшего учебного заведения;

**-***формировать у обучающихся профессиональные качества* по избранному направлению подготовки (специальности), гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;

*-развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности*;

систематически заниматься *повышением своей квалификации*.

**Слайд 23**

В связи с новыми требованиями меняются и п*рофессиональные роли преподавателя вуза:*межличностные, информационные, функциональные. Но новые термины в наших вузах не приживаются, так же, как и старыми остаются должности. Вместе с тем необходимо все-таки назвать и роли и должности:

РОЛИ:

**-*Тьютор***(ассистент по предмету)

-*Консультант*(помощь в процессе обучения)

**-*Модератор*** (выявление скрытых возможностей студента) помочь обучаемому «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения

*-****Фасилитатор*** (содействующий) руководствуется основной ценностью - интересами развития личности студента и не ставит себе жесткие конкретные цели

-*Ментор* (наставник, помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой) оказывает помощь студентам-протеже при выполнении самостоятельных заданий, вводит их в реальные профессиональные сферы, помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой. Особенно актуальной становится позиция наставника – ментора в условиях глобальной информатизации образования, использования современных электронных образовательных программ.

**-*Мотиватор*** (направляет деятельность студента на успех)

*-Тренер* (обеспечивает деятельность по инструкции и рекомендациям, контролирует результаты) служит источником информации, организует самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций, контролирует результаты.

***Советник*** (заключает контракт со студентом на период обучения)

**Слайд 24-25**

**Слайд 26-27**

**Новые должности и новые роли ППС**

-проектировщик образовательных программ

-куратор образовательных программ

-специалист по работе с иностранными студентами

-тьютор

-академический консультант

Остановимся на академическом консультировании, которое представляет собой целенаправленное взаимодействие академического консультанта и студентов, ориентированное на оказание содействия студентам в разрешении проблем, возникающих в процессе построения и реализации индивидуального образовательного маршрута, исходя из их жизненных и профессиональных планов Цель академического консультирования студентов:содействие разрешению проблем студента в процессе построения и реализации индивидуального образовательного маршрута

**Слайд 28-30**

Кто может быть академическим консультантом: сотрудники факультета, студенты - старшекурсники, профессиональные академические консультанты, службы академического консультирования. Поле ответственности академического консультанта:

-Обсуждение и уточнение жизненных и профессиональных планов студентов;

-Выявление желаний, потребностей, возможностей студента;

-Сопровождение проектирования индивидуального образовательного маршрута;

-Способствование разрешению проблем, возникающих в процессе обучения в университете;

-Осуществление обратной связи (отслеживание посещения, обсуждение продвижений студентов, анализ возникших проблем);

-Защита интересов студентов (поддержка при появлении проблем, сопровождение при их решении и представление интересов студента в университете и др.)

**Слайд 31-32**

*Средства академического консультирования:* Личный контакт, Электронная почта, Форум, Телефон, Чат

*Этапы академического консультирования:*

*-*Диагностический (выявление и фиксация факта, сигнала проблемности, затруднения)

*-*Поисковый (Поиск причин возникновения трудности)

*-*Договорный (Проектирование действий)

*-*Деятельностный (Осуществление студентом намеченного пошагового плана)

*-*Рефлексивный (Совместное со студентом обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности)

**Слайд 33**

*Академический консультант должен*:

-Быть в курсе инфраструктуры университета, его служб, особенностей организации учебного процесса

-Знать, как личные проблемы студента могут повлиять на его академические достижения,

-Отслеживать достижения студентов в процессе обучения

-Соглашаться с отведенной ролью

* -Знать, где заканчиваются его обязанности, чтобы вовремя направить студента в другую службу, с целью качественного оказания помощи студентам,

-Относиться с пониманием к трудностям в обучении и личным проблемам студента

**Слайд 34**

* 1. **Лекция, семинар, лабораторные, курсовые работы, коллоквиум, практикум и, зачеты, экзамены, тестирование как формы учебной деятельности**

Обратим внимание на основные понятия, отражающие систему образовательной деятельности в вузе

***Форма*** *-*1) внешнее очертание, наружный вид, контур; 2) внешнее выражение какого-либо содержания.

***Организационная форма обучения***- учебные условия, в которых происходит процесс обучения.

*Формы организации обучения (ФОО) в ВУЗе -* цепь управляемых учебных ситуаций, направленных на стимулирование и развитие познавательной и практической активности студента путем постановки задач.

**Слайд 35**

ФОО делятся на:

а) коллективные (фронтальные) - лекция;

б) групповые - семинар, практику, групповая консультация, спецкурс, КПВ;

в) индивидуальные - СРС (конспекты, рефераты, доклады), курсовые и дипломные работы, индивидуальные консультации, коллоквиум.

**Слайд 36-37**

***Лекция*** ("чтение") - систематическое устное изложение учебного материала; ведущая форма обучения в ВУЗе; формирует ориентировочную основу последующего усвоения учебного материала.

На протяжении всей истории высшей школы – с момента зарождения до наших дней – ведущей организационной формой обучения является **лекция**. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, и именно лекция закладывает основу научных знаний. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое развитие в Древнем Риме, затем – в Средние века.

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой – все зависит от содержания и характера учебного материала. Но существует общий структурный каркас – план, которому необходимо строго следовать. Лекция, как правило, начинается с краткого напоминания содержания предыдущей лекции, для того чтобы связать его с новым материалом. В конце лекции подводится итог. В начале нашего курса, во введении мы изложили свою технологию чтения лекции, которой пытаемся следовать. Но обратим внимание на основные официальные требования к лекции.

**Основные требования** к лекции:

–научность и информативность (современный научный уровень);

–доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов, научных доказательств;

–эмоциональность при изложении учебного материала;

–активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;

–четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;

–методическая обработка учебного материала, выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных интерпретациях;

–изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых или неизвестных терминов и др.

**Слайд 38**

Можно выделить следующие виды лекций.
1. *По общим целям*: учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие.
2. *По научному уровню*: академические и популярные.
3. *По дидактическим задачам*: вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации, лекции-визуализации (с усиленным элементом наглядности).
4 *. По способу изложения материала*: бинарные или лекции-дискуссии (диалог двух преподавателей, защищающих разные позиции), проблемные, лекции-конференции.

**Слайд 39**

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. Мнение «противников» лекций, как основной формы обучения в вузе:

-Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

 -Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

-Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

-Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически записать слова лектора.

**Слайд 40**

***Нетрадиционные формы проведения лекций***

***Проблемная лекция*** начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от не проблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть, готовой схемы решения в прошлом опыте нет.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

1. усвоение студентами теоретических знаний;

2. развитие теоретического мышления;

3.формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

***Лекция-визуализация*** является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лучше всего использовать разные виды визуализации - натуральные, изобразительные, символические, - каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала.

***Лекция вдвоем.***В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т.п.

***Лекция с заранее запланированными ошибками.*** Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

***Лекция-пресс-конференция.*** Форма проведения такой лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями.

Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2-3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

***Лекция-беседа***, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

***Лекция-дискуссия.*** В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

**Слайд 41**

***Семинар***("рассадник знаний") - форма учебных занятий, на которых происходит обсуждение подготовленных сообщений, докладов по теме.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий и предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладения навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарских занятиях решаются следующие *задачи***:**

–развитие творческого профессионального мышления;

–познавательная мотивация;

–овладение профессиональной терминологией;

–приобретение навыков оперирования формулировками, понятиями, определениями;

–овладение умениями и навыками постановки и решения научных проблем и задач;

–отстаивание своей точки зрения.

**Слайд 42**

В ходе семинарского занятия преподаватель решает такие *учебные задачи,* как:

•повторение и закрепление знаний;

•контроль знаний;

•педагогическое общение.

Можно выделить несколько ***видов учебных семинаров***.

***Междисциплинарные.*** На занятия выносится тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессии и педагоги данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

***Проблемный семинар.*** Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

***Тематические.*** Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

***Ориентационные.*** Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п. Например, закон об образовании Республики Казахстан, студентам предлагается высказать свои соображения, свое мнение, свою точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения данного закона. Метод ориентированных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

***Системные.*** Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемой темы. Например: «Система управления и воспитания трудовой и социальной активности».

Метод системных семинаров раздвигает границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

***Спецсеминары* и *спецпрактикумы*** проводятся обычно на старших курсах в рамках более узкой специализации и предполагают овладение специальными средствами профессиональной деятельности в выбранной для специализации области науки или практики.

**Слайд 43**

***Лабораторные*** *работы*интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения, и навыки студентов в едином процессе учебно-исследовательского характера. Слово «лаборатория» происходит от латинского *labor* – «работа», «труд». Его смысл с давних времен связан с применением умственных и физических усилий для решения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной дисциплины. Как правило, во время лабораторных работ основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что определяет содержание деятельности студентов. Правильно поставленное практическое задание активизирует мыслительную деятельность студентов, вооружает их методами практической работы, стимулирует углубленную самостоятельную работу.

***Практикумы*** проводят, как правило, при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Места их проведения различны: лаборатории, мастерские, учебно-опытные участки и т.д. Практикум выполняет функцию углубления знаний, становления умений и навыков, способствует решению задач коррекции полученных теоретических знаний, а также стимулирует познавательную деятельность студентов.

**Слайд 44**

Обычно выделяют пять этапов практикума:

1)объяснение преподавателя, во время которого происходит теоретическое осмысление предстоящей работы;

2)инструктаж по технике безопасности;

3)пробное выполнение работы, во время которого 1–2 студента выполняют работу под руководством преподавателя, а остальные студенты наблюдают за процессом;

4)выполнение работы каждым студентом самостоятельно;

5)контроль, во время которого преподаватель принимает работу и оценивает ее, учитывая качество, скорость и правильность выполнения.

Во время практикума у студентов вырабатываются такие качества, как тщательность организации трудового процесса, хозяйственность, экономность, умение контролировать время и т.д.

**Слайд 45**

***Самостоятельная работа*** – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности; для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д. Высшая школа отличается от средней многими параметрами, в том числе методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель вуза лишь организует познавательную деятельность студентов, студент же сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

В вузе существуют различные *виды индивидуальной самостоятельной работы:* подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной квалификационной работы.

Отношение времени, отводимого на аудиторную работу, к времени, отводимому на самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

**Слайд 46**

Самостоятельная работа способствует:

-углублению и расширению знаний;

-формированию интереса к познавательной деятельности;

-овладению приемами процесса познания;

-развитию познавательных способностей.

**Слайд 47**

Можно выделить условия, влияющие на успешное выполнение самостоятельной работы:

–мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);

–четкая постановка познавательных задач;

–владение студентом алгоритмами, методами, способами выполнения работы;

–четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;

–предоставление консультационной помощи студенту;

–четкие критерии оценки, отчетности и т. д.;

–использование различных видов и форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, выступление на семинарах и т. д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают ***три уровня самостоятельной учебной деятельности* студентов:**

1)***репродуктивный*** (тренировочный) – тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д… Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков;

2)***реконструктивный*** – в ходе реконструктивных самостоятельных работ осуществляются перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты;

3)***творческий***, поисковый – творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и выпускные квалификационные работы).

**Слайд 48**

Эффективное управление познавательной деятельностью студентов и учебным процессом предполагает точное знание результатов обучения.

В области **контроля** можно выделить три основные взаимосвязанные *функции:*

*1)****диагностическую***– выявление уровня знаний, умений и навыков студента;

*2)****обучающую***– активизация работы по изучению и усвоению учебного материала;

*3****)воспитательную***– направление деятельности студента, помощь в выявлении пробелов в знаниях, формирование творческого отношения к предмету, стимулирование развития способностей, развитие личности студента.

**Слайд 49**

В вузах применяют следующие *формы педагогического контроля:* экзамены, зачеты, устные опросы, собеседования, контрольные работы, курсовые работы, лабораторные работы, проектные работы, рефераты, коллоквиумы, журналы наблюдений, выпускные квалификационные работы. Каждая из этих форм имеет свои особенности. Умелое сочетание разных форм контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе в целом и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени проведения педагогический контроль делится на текущий, рубежный, итоговый, заключительный.

***Текущий контроль***помогает дифференцировать знания студентов, мотивирует обучение. ***Рубежный контроль***– это проверка учебных достижений каждого студента по усвоению определенного материала перед тем, как преподаватель переходит к следующему разделу дисциплины. ***Итоговый контроль* –** экзамен (зачет) по курсу; это – итог изучения пройденной дисциплины, который выявляет способность студента к дальнейшей учебе. ***Заключительный контроль***– государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной аттестационной комиссией.

***Критерии оценки знаний:*** полнота, глубина, систематичность, оперативность, осознанность, свернутость, обобщенность, гибкость, конкретность, прочность.

***Рейтинг-контроль***- ("рассчитанная относительно оценка, положение, ранг"), накопительная (суммарная) систематическая количественная оценка по всем (или основным) этапам учебной деятельности.

***Экзамен***(лат "взвешивание, испытание") - впервые появились в Китае (ок. 200 г. До н.э.) для отбора чиновников; в Европе - средневековых университетах (11-12 вв.).

*Экзамен* - средство глубокой и неформальной индивидуальной проверки и оценки ЗУНов; определяет итог образовательной деятельности; способствует сознательной и творческой переработке учебного материала (повторение, систематизация, закрепление).

**Выводы:**

1.Выделены современные проблемы вузовского образования, которые связаны: а) с потребностью в интеграции в общемировой процесс образовательной деятельности России при неразработанности адекватных технологий преобразования бюрократической иерархизации организации российского образования к современным условиям; б) с потребностью в индивидуализации и гуманизации образовательного процесса при сохранении авторитарного стиля взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности; в) с потребностью в интеллектуализации труда преподавателя при усиливающимся процессе деградации кадров; г) с потребностью в системном и междисциплинарном расширении знаний при увеличении количества передаваемой информации не связанных друг с другом дисциплин.

2. Рассмотрены квалификационные характеристики преподавателя в различных образовательных системах ведущих стран мира и обозначена проблемная ситуация в вузах России.

3. Обозначены современные формы образовательного процесса.

**Лекция 8. Современные технологии обучения**

1. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования
2. Отличительные признаки образовательных технологий и их проектирование.
3. Основные технологии обучения (модульные, проблемные, контекстные, диалогичные, технологии сотрудничества, технология «дебаты»).

**Слайд 4**

* 1. ***Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования***

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-пе­дагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является *технологический подход****,*** *как*применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Наиболее общая, метапредметная трактовка этого понятия *состоит в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельно­сти, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.*

Термин *«технология»* - имеет латинские корни и переводится как «наука об искусстве» (texno – искусство, мастерство; logos – слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами.

*Технологический подход*в производственной сфере — представление производственных процессов как технологий стал неотъемлемой частью современного материального производства. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель высокого профессионализма деятельности.

Технологическая революция обусловила проникновение *технологизации*и в сферу социальных процессов и явлений, породила надежду на возможность управлять сложными социальными, в частности педагогическими, процессами и системами.

Применение технологического подхода и термина технология к социальным процессам, к области духовного производства — образованию, культуре — это явление новое для социальной действительности в нашей стране.

Современная система образования в теории и практике использует категорию «подход» для анализа педагогических явлений, моделирования и проектирования объектов, овладения и применения свойств педагогической деятельности. *Подход рассматривается как ведущая научная идея, лежащая в основе организации образовательного процесса, которую исследователь развивает, объясняя возможные способы ее реализации на практике.*

Для образования характерно сочетание как традиционных, так и инновационных подходов, которые детерминируются парадигмальным статусом для целей в современных образовательных стратегиях.

**Слайд 5**

Для традиционной методической системы характерны:

-ведущая роль теоретических знаний в содержании образования,

-преобладание догматического и объяснительно-иллюстративного способов обучения

-ориентация учебного процесса на деятельность преподавателя

В учебной деятельности учащихся - доминирование памяти является одной из основных причин низкой результативности этой системы обучения.

**Слайд 6**

Изменение парадигмы образования, в свою очередь, требует приведения в соответствие с нею технологической парадигмы, на основе которой разрабатываются образовательные технологии. Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попыткам «технологизировать» учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, в связи с чем в педагогике появилось направление – ***педагогические технологии****.*

Как правило, появление нового понятия в науке следует за возникновением нового явления в общественной жизни. Бурное развитие естественных наук и их прикладных направлений в XIX веке, развитие массового промышленного производства, использующего современные для того времени научные достижения, вызвали потребность в массовом обучении подрастающего поколения для участия в производственной деятельности.

 Образование из элитарного превращается в массовое и приобретает тем самым некоторые характерные черты «производственного процесса», для которого должна существовать и технология. Массовость образования породила проблемы стандартизации и унификации сырья, производственного процесса, систе Слайд 17

мы контроля качества конечного продукта.

Изменились и усложнились профессиональные задачи учителя в школе и преподавателя в вузе. Их можно представить в виде требований:

- видеть ученика в образовательном процессе;

- организовывать образовательный процесс, конструировать образовательную среду,

- обеспечивать атмосферу, способствующую учению;

- выдвигать цели профессионального роста и осуществлять самообразование;

- осуществлять эффективную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса;

- управлять образовательным процессом;

- эффективно работать с информацией.

**Слайд 7**

Технологический подход в образовании связан с термином *«технология»* и активно используется: как логически упорядоченная и воспроизводимая *система действий* субъектов, направленная на достижение образовательной цели, а также ее отражение в форме описания, как цикла выполняемых операций в логике реализации цели и ведущего метода или алгоритмического предписания, выполнение которого *гарантирует достижение цели:*

- особый *тип знаний* о гарантированном и воспроизводимом способе достижения образовательной цели в процессе деятельности субъекта;

*- научно-обоснованный проект действий субъектов* для достижения цели с необходимым для этого инструментарием.

**Слайд 8**

Различают технологический подход к обучению а) в узком смысле слова – конструирование учебного процесса на основе упорядочения целей обучения; б) в широком смысле слова – особую организацию обучения, при которой главным является четкая постановка целей обучения и последовательные процедуры их достижения.

Первыми *примерами* технологического подхода к обучению служат алгоритмизация обучения и программированное обучение. В дальнейшем его *теоретическую основу* составляют: понятие педагогической технологии и закономерностей ее функционирования; классификация и систематизация существующих педагогических технологий; технология проектирования технологий; технологизация психологических теорий – теории а) учебной деятельности и деятельностного подхода к обучению, б) поэтапного формирования умственных действий, в) развивающего обучения, г) коллективного обучения, д) личностно-ориентированного обучения, е) гуманно-личностного обучения, ж) обучения на основе опорных сигналов и т.д.

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей

**Слайд 9**

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет:

- с большей определённостью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;

-  обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;

- оптимально использовать имеющиеся в распоряже­нии ресурсы;

- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Динамика этого процесса (от индивидуального мастерства, искусства педагога, к активным методам и формам обучения в системе массового образования) показывает, что под влиянием технологического опыта других сфер деятельности (где технологией называют процесс переработки исходного материала с целью получения «на выходе» продукта с заранее заданными свойствами) технологический подход к обучению обретает новые возможности влияния на традиционный процесс обучения и повышает его эффективность. Следует отметить, что еще А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники».

*«Технологический подход к обучению»* «ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения); этапы такого конструирования: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентаций на достижение результатов (этому этапу придается первостепенное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов». Применительно к деятельности учителя он означает владение способами конструирования учебного процесса на основе четкого упорядочения целевых установок; смысл такого конструирования – более высокий результат, достигаемый быстрее и с меньшими затратами, чем раньше.

**Слайд 10**

***Современные образовательные технологии*** – означают способы реализации новой парадигмы образования. К ним можно отнести: технологию личностно-ориентированного обучения и воспитания; технологию дифференцированного (в том числе индивидуализированного) обучения и воспитания; технологию проблемного обучения и воспитания; технологию обучения и воспитания без насилия; технологию эффективной речевой деятельности; технологию диалогового обучения и воспитания; технологию рефлексивного обучения и воспитания.

В понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют большие разночтения, среди которых можно выделить **четыре позиции.**

***Первая позиция****: Педагогические технологии как производство и применение аппаратуры, учебного оборудования и ТСО*для учебного процесса. Педагогическая технология включает «от мела и классной доски» (Р. де Киффер) до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» (М. Мейер).

-*Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок*, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический *инструментарий*педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

-*Педагогическая технология – это новый тип средств обучения* (С.А. Смирнов).

-*Педагогическая технология – совокупность средств и методов* воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели («Российская педагогическая энциклопедия»).

-В глоссарии терминов по педагогическим технологиям (Париж, ЮНЕСКО, 1986) указано, что в первоначальном смысле педагогическая технология означает *использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникаций*, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды.

**Слайд 11**

***Вторую позицию*** представляют Б. Скиннер, С. Гибсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг. Они считают, что *педагогическая технология – это процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи*, включающий применение бихевиористской науки и системного анализа для улучшения обучения.

-Педагогическая технология – это систематическое использование людей, идей, учебных материалов и оборудования для решения педагогических проблем (С. Гибсон).

-Педагогическая технология - это содержательная *техника* реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

-Технология обучения - это составная *процессуальная часть*дидактической системы (М.А. Чошанов).

-Педагогическая технология - это строго научное *проектирование* и точное *воспроизведение*гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин).

-Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

-Педагогическая технология - это оптимальный *способ действия* (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир).

-Технология обучения – *это способ реализации содержания обучения*, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей (А.Я. Савельев).

**Слайд 12**

Представители **третьей позиции** (М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер) рассматривают педагогическую технологию как *обширную область знания, опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук***.**

-Педагогическая технология есть быстро развивающаяся область знания, *междисциплинарный конгломерат* с элементами а) бихевиористской психологии, б) социальной философии, в) техники, г) теории коммуникации, д) аудиовизуального образования и е) кибернетики (С. Ведемейер).

-Технология обучения (педагогическая технология) - новое направление в педагогической науке, которое занимается *конструированием*оптимальных обучающих систем, *проектированием*учебных процессов (П.И. Пидкасистый).

-Образовательная технология – это *система*, включающая представление об исходных данных и планируемых *результатах* обучения, средства *диагностики* текущего состояния обучаемых, набор *моделей* обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий (В.В. Гузеев).

**Слайд 13**

**Четвертая позиция** предтавляет *многоаспектный подход и предлагает рассматривать несколько значений педагогической технологии одновременно* (Д. Финн, А. Ламсдейн, П. Митчел, Р. Томас).

-Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

-Педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний (К.Н. Силбер).

-Педагогическая технология – это *системный метод создания, применения и определения*всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Из приведенных определений следует, что педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщенности, стереоскопичности. Пользуясь терминологией В.В. Давыдова, педагогическую технологию можно назвать *содержательным обобщением*, вбирающим в себя смыслы всех вышеприведенных определений, включая генетические корни понятия.

**Слайд 14**

*Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагоги­ческого процесса, построенная на научной основе, запро­граммированная во времени и в пространстве и приводя­щая к намеченным результатам.*

Понятия «образовательная» и «педагогическая» технологии в значительной степени перекрываются. С одной стороны, понятие *«образовательная технология****»*** (технология в сфере образования) представляется несколько шире, чем понятие *«педагогическая технология****»*** (относящаяся к сфере педагогики), ибо образование включает, кроме педагогических, ещё разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. С другой стороны, педагогика традиционно охватывает и обучение, и воспитание, и развитие, составляющие образование человека.

**Слайд 15**

* + 1. **Отличительные признаки образовательных технологий и их проектирование.**

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

-социальные преобразования и новое педагогическое мышление;

-наука - педагогическая, психологическая, обществен­ные, а также технические науки;

-передовой педагогический опыт;

-достижения технического прогресса;

-опыт прошлого, отечественный и зарубежный;

-народная педагогика (этнопедагогика).

**Слайд 16**

Педагогическая технология — явление многомерное: в теории и практике работы образовательных учреждений сегодня существует множество вариантов учебно-воспитатель­ного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что у каждого автора имеется своя конкретная технология.

*Объекты технологизации* в образовательной деятельности: цели, содержание, организационные способы восприятия, переработки, предъявления информации, формы взаимодействия субъектов, процедуры личностно-профессионального поведения, самоуправления, творческого развития.

**Слайд 17**

По*основному виду социально-педагогической деятельности*в настоящее время различают:

**-***обучающие (дидактические), воспитательные и раз­вивающие технологии;*

**-***технологии педагогической поддержки* (сопровожде­ния), заключающиеся в совместной с ребёнком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей разви­тия; технологии реабилитации как восстановления каких-ли­бо утраченных способностей или функций; технологии педаго­гической помощи- традиционный вид деятельности учителя,

**-***технологии, направленные на создание условий эффективной социализации* - самостоятельного освоения ре­бёнком общественных норм и ценностей; возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособле­ние) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохра­нение и развитие самостоятельности и индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с не­благоприятными обстоятельствами);

* *управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части***;** к ним примыкают технологии диагностики, мониторинговые, а так же коррекционные (компенсирующие);

Педагогическая деятельность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической: отсюда возникают соответствующие названия технологий.

**Слайд 18**

По *направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе* можно выделить следующие группы технологий.

*Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений***.**Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежёст­ким, демократическим управлением и яркой гуманистичес­кой направленностью содержания. К ним относятся *педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина* и др.

*Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся***.** Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.

*Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения***.** Примеры: программированное обучение, технологии диффе­ренцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, БД. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с ис­пользованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информа­ционные) технологии и др.

*Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала*: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) ПМ. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирова­ния умственных действий Н.Ф. Талызиной и М.Б. Воловича и др.

*Педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений* (технология адаптивной школы, здоровьесберегающие технологии и др.).

*Педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств*(СМК): эта новая группа технологий выделена в силу того, что применение данных средств не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но создаёт небывалые условия для его интенсификации.

*Технологии на основе усиления социально-воспитательных функций*педагогических процессов подразумевают целенаправленно организованные воздействия со стороны среды, социальных субъектов воспитания (семья, средства массовой информации и т.п.).

*Альтернативные, радикально изменяющие обучение***:**например, вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С.Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка.

-Наконец, можно выделить *целостные политехнологии авторских школ*(из наиболее известных — «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского, «Русская школю И.Ф. Гончарова, «Школа для всех» ЕЛ. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.).

**Слайд 19**

**Структура педагогической технологии**

***Горизонтальная*** структура педагогической технологии содержит три основных взаимосвязанных компонента:

1) *научный****:*** технология является научно разработанным (разрабатываемым) решением определенной проблемы, ос­новывающемся на достижениях педагогической теории и передовой практики;

2) *формализованно-описательный (дескриптивный****}:*** технология представляется моделью, описанием (вербальным, текстовым, схемным) целей, содержания, методов и средств, алгоритмов дейст­вий, применяемых для достижения планируемых результатов;

3) *процессуально-деятельностный, который* предстает как сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве *науки* (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве *системы алгоритмов****,*** способов и регулятивов деятельности, и в качестве реального *процесса*обучения и воспитания. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой (проектом, концепцией), либо описанием алгоритма (программы) действий, либо реально осуществляющимся в практике процессом.

**Вертикальная** структура данной технологии следует из общей иерархии педагогических технологий.

Любая педагогическая технология охватывает определенную область педагогической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих ее деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня.

В соответствии со структурой этой иерархии можно выделить ***четыре соподчиненных класса образовательных технологий***(адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций).

*1.* ***Метатехнологии*** представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидакти­ческие, общевоспитательные, социально-воспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении. *Примеры: технология дошкольного воспитания, технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе, технология антиалкогольного воспитания.*

*2.* ***Макротехнологии****, или отраслевые педагогические технологии*(общепедагогический и общеметодический уровень), охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины. *Примеры: технология компенсирующего обучения, технология преподавания учебного предмета.*

3. ***Мезотехнологии***, или модульно-локальные технологии**,** представляют собой технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, или направленные на решение частных, локальных дидактических, методических или воспита­тельных задач. *Примеры: технология отдельных видов деятельности субъектов и объектов, технология изучения данной темы, технологии урока, технологии усвоения, повторения или контроля знаний в границах данного модуля.*

 *4****. Микротехнологии*** - это технологий, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень). *Примеры: технология формирования навыков письма, тренинговые технологии по коррекции отдельных качеств индивида.*

Различают еще *технологические микроструктуры***:** технологические приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую *технологическую цепочку***,** они образуют микротехнологии, которые являются частью какой-то модульно-локальной, входящей соответственно в определенную отраслевую технологию, которая в свою очередь входит в состав крупной метатехнологии. *Пример: прием самовнушения* —> *микротехнология релаксации* -> *модульная технология коррекции трудновоспитуемости* —> *отраслевая технология коррекционного учреждения* -> *метатехнология реализации правительственной программы помощи детям.*

**Слайд 20**

 **Описание образовательной технологии**

Описание технологии предполагает раскрытие всех основных ее характеристик, что делает возможным ее воспроизведение. *Краткое описание образовательной технологии* можно представить в следующей структуре (по Г.К. Селевко):

*1.* ***Сущность технологии,*** отражающая главную решаемую проблему, основные качества, принципиальную идею, существо применяемой системы обучения, наконец, основное направление развития учебно-воспитательного процесса.

2. ***Целевые ориентации технологии.*** Система целей является стержнем, или лейтмотивом, удерживающим стройность технологии и придающим ей лицо. Обращение к категории «цель» характеризует позицию, ориентацию на определенную сферу развития человека. Характеризуются цели и задачи, достижение и решение которых планируется в технологии.

3. ***Концептуальная основа педагогической технологии.*** Это краткое описание руководящих идей, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функциониро­вания, в том числе философские позиции, используемые факторы и закономерности развития, научная концепция освоения опыта, применяемые методы воспитания.

*4.* ***Организационные особенности технологии (содержание и структура УВП****)*рассматриваются с позиций современных идей и теорий воспитания, принципов системности, соответствие целей социальному заказу.

*5.* ***Процессуальная характеристика (методические особенности технологии).*** Раскрываются комплексное применение и взаимодействие всех методических средств, особенности методики, диагностика, планирование.

**6. *Учебно-методическое обеспечение*** (учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения).

*7.* ***Классификационная характеристика***по Г. К. Селевко**.** *Педагогическая технология -* явление многомерное: в практике работы практически каждое образовательное учреждение сегодня по сути, вариант технологии на определенном уровне. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем наряду с общепризнанными, общегосударственными технологиями существуют и авторские, новаторские.

**Слайд 21**

Любая технология, в том числе и образовательная, должна соответствовать ряду основных ***методологических требований:***

***концептуальность*,** т.е. должна быть опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование образовательных целей;

*системность* как целостность, взаимосвязь частей и логика процесса;

***управляемость***предполагает возможность диагностичного целеполагания, планирования, проектирования, диагностирования процесса обучения, коррекции с целью достижения результатов;

***эффективность***по результатам и *оптимальность* по затратам;

***воспроизводимость*** как возможность повторения, применения в иных похожих условиях.

**Слайд 22-23**

*При проектировании технологии обучения наиболее целесообразным является следующий* ***алгоритм действий преподавателя:***

*1.* ***определение диагностических целей обучения – описание в измеряемых параметрах ожидаемого дидактического результата*;**

Первым и наиболее ответственным из них, от которого зависит результативность всего дидактического процесса, является этап целеполагания, осуществляемый на диагностическом уровне. Под результативностью в данном случае понимается степень достижения целей обучения, трансформированных в систему значимых профессиональных умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускников вуза. Диагностичность постановки означает, что дано настолько точное описание формулируемого качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств; имеется способ, инструмент, критерий для однозначного выделения диагностируемого качества, существует шкала его оценки, опирающаяся на результаты измерения.

*2.* ***обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста****;*

Следующий этап проектирования – отбор содержания учебной дисциплины. В качестве его критериев используются: целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности и профессионально подготовленного специалиста; высокая научная и практическая значимость содержания; соответствие его сложности реальным учебным возможностям студентов, времени, отводимому на его усвоение, а также наличию в вузе учебно-методической и материально-технической баз.

Опора на названные критерии при отборе содержания не исключает необходимость соотнесения их с запросами профессиональной деятельности конкретного специалиста, а также требованиями общества к личности вообще.

В.В. Краевский отмечает, что содержание образования – это категория педагогическая, она переводит социальный заказ, формируемый обществом, на язык педагогики. Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки, а преподаватель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет этот заказ.

Важным при отборе реализуемого в рамках технологии обучения содержания является оценка его объема – информационной емкости учебной дисциплины. Целью измерения последней является определение допустимых доз учебного материала, которые могут быть предложены студентам для усвоения на различных этапах обучения. Основная сложность при этом заключается в выделении семантических единиц информации, под которыми следует понимать ключевые дидактические категории, без знания которых формирование у будущего специалиста значимых профессиональных качеств не представляется возможным.

К ним относятся сложные и простые понятия, определения, следствия, законы, правила, события, факты и т.д., подлежащие усвоению. Для оценки информационной емкости содержания учебного материала целесообразно использовать метод графового моделирования, предложенный В.П. Мизинцевым. Сущность данного метода заключается в построении графо-математической модели, с помощью которой можно определить численные характеристики, отражающие объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности.

*3.* ***выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также и системы смысловых связей между его элементами****;*

Отобранное при проектировании содержание учебного материала далее подлежит структурированию. Сущность последнего состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами содержания крупной дидактической единицы (раздела, модуля, темы) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей.

Для названного этапа значение имеет выбор форм наглядного представления, как элементов содержания, так и последовательности их изучения. При проектировании технологии обучения содержание и структура учебного материала представляются в виде матриц связей, графов учебной информации, структурно-логических схем, сетевых графиков, планов проведения учебных занятий, листов основного содержания и т. п.

Их выбор обусловлен целями обучения, информационной емкостью (объемом) содержания, профессиональной подготовленностью и компетентностью самого педагога, а также особенностями структурирования содержания учебного материала и т.д.

Структурирование содержания учебного материала позволяет педагогу выделить его наиболее существенные (опорные) элементы, выявить системообразующие связи, определяющие эффективность функционирования

дидактической системы в целом, и представить их наглядно в проекте ТО.

Методику работы преподавателя по отбору и структурированию содержания учебного материала можно представить следующим образом:

-в соответствии с ГОС ВПО, ориентируясь на современное состояние развития соответствующей науки, оценить объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности, а также целей подготовки специалистов требуемого профиля и качества;

-используя методы графового моделирования, построить модель учебной дисциплины и оценить ее информационную емкость, т.е. отобрать необходимое число учебных элементов – ключевых категорий, понятий и определений в предметной области, выделить среди них те, по которым обучение следует вести на уровне знаний, умений, навыков, творческого подхода к практическому применению;

-убедиться в достаточности полученных учебных элементов для достижения целей подготовки (оценить возможности формирования у обучающихся на их основе требуемых умений, навыков и значимых профессиональных качеств);

-в соответствии с возможностями пропускной способности каналов восприятия и памяти обучающихся распределить учебный материал по объему на соответствующие разделы, модули, темы, учебные занятия, исключающие перегрузку студентов учебной работой на различных этапах обучения;

-выявить систему смысловых связей между элементами содержания и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей;

-представить систему связей элементов содержания учебной дисциплины в структурном виде, позволяющем показать логику и последовательность их усвоения студентами на различных этапах обучения.

*4****. определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов*;**

Следующим этапом проектирования технологии обучения выступает задание требуемых уровней усвоения изучаемого материала и определение исходных уровней обученности студентов. При его реализации может быть востребована классификация, предложенная В.П. Беспалько. Для этого каждому уровню обученности присваивается номер, соответствующий согласно данной классификации одному из этапов усвоения. Наиболее целесообразной формой реализации обозначенных положений является построение матриц внутрипредметных и междисциплинарных связей.

Матрица внутрипредметных связей отражает связь учебных вопросов изучаемой темы с предыдущими и последующими темами учебной дисциплины (раздела, модуля). На пересечениях строк и столбцов указывается требуемый для изучения каждой темы уровень обученности, до которого необходимо довести обучающихся.

Если рассматриваемая тема обеспечивает другие учебные дисциплины, то целесообразно строить матрицу междисциплинарных связей, которая отражает связь учебных вопросов данной темы с другими дисциплинами.

Ее построение аналогично рассмотренной ранее, но уровень обученности устанавливает преподаватель, отвечающий за учебную дисциплину, изучаемую позже. Окончательное значение требуемого уровня определяется как максимальное значение уровней, полученных из анализа матриц внутрипредметных и междисциплинарных связей.

Исходный уровень обученности целесообразно устанавливать с помощью тех же матриц, что и требуемый уровень. В этом случае на пересечениях строк и столбцов указывается цифра, соответствующая требуемому исходному уровню усвоения предшествующих тем или учебных дисциплин.

Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала ориентирует преподавателя на подготовку в вузе специалиста с гарантированным качеством. Наряду с этим, появляется возможность дифференцировать содержание учебного материала с целью создания соответствующих тестов и тестовых заданий, позволяющих организовать контроль за качеством его усвоения студентами.

При проектировании технологии обучения, с целью управления познавательной деятельностью обучающихся, педагогу необходимо предусмотреть: целеполагание с возможностью определения степени приближения к заданным целям при любом варианте управления; выработку программы управления; накопление и обработку данных обратной связи в каждый момент управления; выработку и реализацию психолого-педагогических воздействий по каналам обратной связи; определение критериев достижения поставленных целей; обоснование минимального числа ступеней управления; влияние выработанной системы управления на конечные результаты; адаптированность системы управления к возможным изменениям условий протекания учебного процесса.

*5.* ***разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению обучающимися в виде системы познавательных и практических задач;***

В дидактике разработка процессуальной стороны обучения связывается, в первую очередь, с выбором педагогом целесообразных организационных форм, методов и средств обучения. Этот выбор базируется на совокупности дидактических принципов, определяющих деятельность преподавателя по организации активного взаимодействия со студентами. В качестве таковых при проектировании рекомендуется использовать следующие: определение студента как активного субъекта познания; ориентация его на самообразование, саморазвитие; опора на субъективный опыт обучающегося, учет индивидуальных психических и психофизиологических особенностей, коммуникативных способностей личности; обучение в контексте будущей профессиональной деятельности.

*6. поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта – выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности***;**

Исходя из деятельностной модели подготовки специалиста в вузе, при проектировании технологии обучения целесообразным следует считать обращение к контекстному подходу, разработанному в трудах А.А. Вербицкого, В.С. Леднева, В.А. Сластенина и других исследователей. Его сущностной характеристикой является последовательное моделирование методической системы обучения, а также предметного и социального содержания осваиваемой студентами профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной.

В своей совокупности последние представляют собой динамическую основу перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности. Целью обучения в этом случае выступает создание таких условий, которые способствовали бы развитию у студентов творческого мышления, закреплению умений действовать в ситуациях, адекватных их будущей профессиональной деятельности. Для этого важно добиваться того, чтобы каждое новое вводимое понятие или положение, перестраивало структуру прошлого опыта обучающихся.

Однако, ориентируя последних на заучивание знаков или их систем, без понимания смысла (контекста), который в них заключается, невозможно сформировать профессионально направленное мышление и превратить учебную информацию в знания, навыки и умения. Необходим постоянный переход от абстрактных моделей деятельности к более конкретным, и от системы знаковой информации к реальным объектам. Это связано с тем, что личностный смысл активности обучающихся состоит не в усвоении названных систем, а в формировании их средствами целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Сказанное актуализирует выбор преподавателем при проектировании активных форм и методов обучения. Для этого целесообразно перенести акцент в обучении с теоретической подготовки на практическую, профессионально-ориентированное содержание представлять в виде системы познавательных и практических задач, решение которых позволяет формировать у студентов значимые профессиональные качества, необходимые им для полноценного выполнения своих будущих обязанностей.

*7****. выявление логики организации педагогического взаимодействия педагога со студентами (выбор и обоснование видов создаваемых коммуникативных ситуаций);***

Высокую эффективность применения контекстного подхода обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателем и обучающимися, а также обучающихся между собой – выступает одним из наиболее портативных средств трансформации учебной информации в профессионально значимую. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи.

Для активизации учебного процесса в рамках технологии обучения необходимо предусмотреть использование как фронтальных, коллективных, групповых, так диадических коммуникативных ситуаций. Все названные ситуации целесообразно реализовывать в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе профессиональной подготовки обучающихся, выбранных им дидактических принципов, методов и организационных форм обучения.

*8.* ***выбор процедур контроля и измерения качества усвоения программы обучения, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности****;*

Одним из наиболее трудоемких при проектирования следует признать этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции. В этот период преподавателю необходимо разработать соответствующий инструментарий, позволяющий объективно оценить уровень сформированности у обучающихся требуемых профессиональных знаний, навыков и умений, соответствие полученных результатов поставленным дидактическим целям. Наиболее целесообразным для этого следует признать использование педагогических тестов – системы заданий специфической формы и определенного содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки структуры и измерения уровней обученности студентов.

Раскроем особенности реализации педагогом отдельных этапов проектирования технологии обучения.

*9.* ***представление проекта ТО в виде технологической карты*.**

Завершающим этапом работы преподавателя при проектировании технологии обучения является разработка им технологической карты – своего рода паспорт проекта будущего учебного процесса. В ней педагогом указываются основные параметры, обеспечивающие успех обучения: диагностическое целеполагание, логическая структура проекта, дозирование учебного материала и контрольных заданий, описание дидактического процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий педагога и обучающихся, система контроля, оценки и коррекции.

Представление проекта в виде технологической карты позволяет четко представить логику и структуру освоения студентами профессионально-ориентированного содержания учебной дисциплины, а также особенности взаимодействия субъектов учебного процесса на всех этапах обучения.

**Слайд 24**

***3. Основные технологии обучения (модульные, проблемные, контекстные, диалогичные, технологии сотрудничества, технология «дебаты»).***

*1.****Модульные технологии****.* Слово “модуль” (от лат. modulus – “мера”) имеет различные значения в области математики, точных наук и архитектуры, но, в общем, он означает единицу меры, величину или коэффициент. Модульное обучение предполагает жёсткое структурирование учебной информации, содержание обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершёнными учебными блоками. В модуле чётко определены цели, задачи и уровни изучения темы, названы умения и навыки. В нём всё заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения.

Рассмотрим разницу между традиционным и модульным обучением.

**Слайд 25-27**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | **Традиционное обучение** | **Модульное обучение** |
| 1. Структура учебных программ | - в процессе обучения все учащиеся работают по одинаковой программе;-время обучения фиксировано и одинаково для всех учащихся;* перечень изучаемых тем фиксирован и одинаков для всех учащихся, независимо от исходного уровня их знаний.
 |  -для каждого обучаемого составляется индивидуальная программа обучения; -время обучения не регламентируется и зависит от того, как интенсивно изучает учащийся материал, а также от уровня его исходной подготовки и от требуемой квалификации;- перечень изучаемых тем для каждого обучаемого свой и зависит от исходных знаний и требуемого конечного уровня усвоения материала.  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | **Традиционное обучение** | **Модульное обучение** |
| 2. Функции преподавателя | Передача знаний учащимся. При этом используются индивидуальная, групповая и коллективная работа, но в общем все учащиеся работают с одним и тем же учебным материалом и решают одни и те же задачи. | Управление индивидуальной работой учащихся. Он выполняет роль консультанта, помощника, помогает правильно организовать самообучение обучающегося.  |
| 3. Роль обучающихся | В основном пассивная. обучающиеся не принимают участия в организации собственного обучения, не имеют возможности внести коррективы в свой процесс обучения. Очень часто обучаемые не осознают цели своего обучения.  | Обучаемый наравне с преподавателем организует свое обучение. Он принимает участие в формировании программы обучения, может предлагать вносить изменения в те учебные материалы, которые он изучает.  |

**Слайд 28**

Рассмотрим логику модульного занятия:

- *целеполагание;*

- *мотивация* на усвоение содержания и учебную деятельность;

- *информационный блок;*

*- отработка материала (*практика*+*"мягкие" формы контроля - само- и взаимоконтроль);

- *экспертный контроль* (контроль преподавателя), осуществляемый с коррекцией знаний и умений с постоянной рефлексией относительно целей учебной деятельности;

*- рефлексия* (оценка себя, своей деятельности, достижения поставленных целей).

**Слайд 29**

*2.****Проблемное обучение*** – это система развития студентов в процессе обучения, в основу, которой положено использование учебных проблем в преподавании и привлечении студентов к активному решению этих проблем. Цели проблемного изучения материала:

-активизация мышления учащихся;

-формирование интереса к изучаемому материалу;

-развитие интеллекта и творческих способностей

**Слайд 30**

Проблемная ситуация - интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом. Действие это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия.

***Приемы создания проблемной ситуации*:**

1.Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения.

2. Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием.

3. Шаг 1. Обнажить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку».

Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью.

4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще.

5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими.

6.Шаг 1. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими

 Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено.

**Слайд 31**

Инновационные модели обучения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Инновационные модели обучения | Ключевые особенности | Развиваемая характеристика традиционной модели обучения |
| Контекстное обучение | Интеграция различных видов деятельности студентов: учебной, научной практической. Создание условий, максимально приближенных к реальным. | Увеличение доли *практической работы студента* (с акцентом на прикладную)  |
| Имитационное обучение | Использование игровых и имитационных форм обучения | Увеличение доли *активных методов обучения* (имитация и имитационные игры) |
| Инновационные модели обучения | Ключевые особенности | Развиваемая характеристика традиционной модели обучения |
| Проблемное обучение | Инициирование самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного материала | Изменение характера учебного труда и учебной задачи (с репродуктивного на продуктивный, творческий) |
| Модульное обучение | Содержание учебного материала жестко структурировано в целях его максимального усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту | Специфическая организация учебного материала – в наиболее сжатом и понятном для студента виде |
| Инновационные модели обучения | Ключевые особенности | Развиваемая характеристика традиционной модели обучения |
| Полное усвоение знаний | Разработка вариантов достижения учебных результатов (на основе изменения параметров условий обучения) для студентов с разными способностями | Внимание на фиксации результата обучения  |
| Дистанционное обучение | Широкий доступ к образовательным ресурсам, предельно опосредованная роль преподавателя и самостоятельная и автономная роль студента | Использование новейших информационно-коммуникативных средств и технологий |

**Слайд 32**

*Усвоение материала*

-При лекционной подаче материала : не более 20-30% информации,

-При самостоятельной работе с литературой — до 50%,

-При проговаривании — до 70%,

-При личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) — до 90%.

**Выводы:**

* 1. Определены основные тенденции необходимости технологического подхода в образовательной деятельности: а) глобализация, которая инициирует формирование особой информационно-коммуникативной среды, делая доступной информацию для каждого человека планеты.; б) становление открытого общества, связанное с процессами социальной и межкультурной коммуникации ; в)**.** неопределенность общественного развития, связанная с быстротой смены ситуаций, что позволяет говорить об актуализации гуманных целей и целесообразности гуманитарных средств. Технологии, применяемые в образовательной практике, рассмотрены на четырех уровнях: концептуальном, проектном, процедурном, техническом
	2. Существенным признаком образовательных технологий является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателя). Смысл проектирования образовательных технологий состоит в том, чтобы создать вариант, удовлетворяющий заданным целям и прогнозировать результаты его применения. Основными подходами к проектированию являются: антропологический, гуманистический, системный, культурологический, личностный

**Лекция 9.**

**Проектирование новых образовательных технологий**

1. Методологические подходы к проектированию образовательных технологий :антропологический, гуманистический, системный, культурологический, личностный
2. Выбор образовательных технологий
3. Разнообразие моделей образовательных технологий: эталонная, описательная, программно-алгоритмическая, вероятностная, неопределенная.
4. Логика проектирования образовательной технологии: прогнозирование возможностей, конструирование алгоритма, моделирование стратегий
5. Стратегии появления новых образовательных технологий: технологическая интерпретация теории и анализ и обобщение опыта
6. **Методологические подходы к проектированию образовательных технологий :антропологический, гуманистический, системный, культурологический, личностный**

Осмысление методологических подходов к социальному проектированию, прежде всего, связано с философским осмыслением проблемы в целом, далее с поиском его оснований, целей и пределов применения. В данном случае это значит обозначение не общих философских принципов, а формулирование кардинальных идей и положений. К их числу надо отнести:

 В**о-первых**, положение *«надо экспериментировать*». Это означает, что преподаватель в своей деятельности должен опираться на свое понимание того, что любой человек открыт к социальным изменениям. Конечно, человек одновременно и консервативен. Но преподаватель должен на первое место ставить те черты студентов, которые позволяют задумывать нечто новое, планировать и осуществлять задуманное. Открытость студента к нововведениям – предварительное условие разработки новой образовательной технологии преподавателем. При этом необходимо ориентироваться на меру желания студентов, которая обусловлена социальными условиями, в которых он живет. Но нельзя при этом забывать такого парадоксального явления, что исходя из личностных ценностей студента и функционирующих распространенных в обществе ценностей нередко возникают ситуации, что слабый проект в восторгом принимается, а сильный отвергается.

**Во –вторых,** *проект может быть интересен не для всех, но для многих***.** Человек как целое уникален, в отдельных же свойствах и отношениях он типичен. Неопределенность и мозаичность жизненного пространства каждого человека в образовательном проектеможет быть преодолена введением такого параметра как *типичность – потребностей, жизненных траекторий, поведенческих реакций, группы людей, которые поддержат проект.*

**В-третьих,** для любого человека характерно желание переструктурировать реальность «под себя», но наличие такой социальной ценности как *солидарность* позволяет надеяться на понимание

**В-четвертых**, надо создавать только *возможный* для реализации образовательный проект. Границы проектирования образовательного проекта определяются «интересами» образовательного учреждения.

**В-пятых**, *надо искать союзников*. Субъектная ориентация ориентация образовательного проекта преподавателя должна опираться на субъектное восприятие студентов, чтобы «они», студенты, могли сказать «мы» - участники проекта.

Для того, чтобы осмыслить эти методологические положения приведем для примера два юмористических эпизода из знаменитого сатирического романа И.Ильфа и Е.Петрова «Двенадцать стульев» с точки зрения замысла предложенных Остапом Бендером проектов и ресурсов их осуществления.

 *Первый эпизод*. Остап Бендер натыкается в Васюках на шахматную секцию и говорит ее участникам: «Почему в провинции нет никакой игры мысли? Например, вот ваша шахсекция. Скучно. Назвали бы, например вашу секцию «Шахматный клуб четырех коней», или «Красный эндшпиль», или «Потеря качества при выигрыше темпа». Хорошо было бы, звучно. Переименование секции тут же состоялось и «гроссмейстер тут же собственноручно художественно выполнил на листе картона вывеску с четырьмя конями с соответствующей надписью.

*Второй эпизод*. Остап Бендер разворачивает перед васюкинцами проект проведения в их городке международного шахматного турнира. Он рисует картины приезда в Васюки знаменитых мировых гроссмейстеров. Его аргументация: созвездие шахматных имен привлечет любителей шахмат со всего мира – и средства на обновление города. Мраморные отели, железная дорога «Москва-Васюки», аэропорт «Большие Васюки» - лишь часть нарисованных бендеровским воображением объектов, которые неминуемо должны возникнуть. Он неудержим в обещаниях: «мой проект гарантирует вашему городу неслыханный расцвет производительных сил. Подумайте, что будет когда турнир закончится и когда уедут все гости. Жители Москвы, стесненные жилищными условиями, бросятся в ваш великолепный город. Столица автоматически переходит в Васюки. Сюда приезжает правительство. Васюки переименовываются в Нью-Москву, Москва – в Старые Васюки. Нью-Москва становится элегантнейшим центром Европы, а скоро и всего мира.

Образность описанных юмористических эпизодов позволит понять не только смысл обозначенных методологических положений образовательных технологий, но и сформулировать собственно методологические подходы:антропологического, гуманистического, системного, культурологического, личностного.

Смысл проектирования образовательных технологий – в создании вариантов, удовлетворяющих поставленным задачам той или иной дисциплины.

*Антропологический* *подход* связан со смыслом и назначением образования в целом или определенного предмета в системе дисциплин с интересами обучающегося человека.

*Гуманистический подход* раскрывает целевую направленность образования, социального взаимодействия между субъектами образовательного процесса, которые взаимно признают достоинство, уникальность друг друга, право на проявление творческих способностей, утвержде6ие личностного начала в качестве критерия оценки деятельности вуза.

*Системный подход* позволяет рассматривать и осуществлять процесс проектирования образовательных технологий целостно, выявляя при этом, набор различных взаимосвязанных друг с другом функций, что предполагает определенную последовательность семи действий:

- фиксацию некоторого множества элементов, среди применяемых в образовании и выполняющих определенное предназначение;

- установление специфики и классификации таких технологий;

- определение принципов, которыми надо руководствоваться при создании новых технологий;

- выделение основных признаков, позволяющих сравнивать эффективность технологий;

- выявление общих и специфичных для каждого учебного заведения действий для достижения цели;

- анализ основных функций образовательных технологий а образовательной среде;

- изучение процесса управления действиями, обеспечивающими достижение запланированных результатов.

Выполнение последовательно этих действий позволит обеспечить применение методов и подходов разных наук – педагогики, дидактики, социологии, психологии, антропологии, выделить этапы проектирования и обосновать целостную концепцию проекта.

*Культурологический* подход обеспечивает содержательный контекст условий и границы применения образовательных технологий.

*Личностный подход* обуславливает признание абсолютной ценности самого обучающегося, а не знания, которое он получает, «взращивание субъектности», приобретение опыта познания, который связан с конкретной ситуацией, ее переживанием. Знание, умения, навыки, приобретенные в предшествующих взаимодействиях с другими людьми, приобретают особую ценность.

**2.Выбор образовательных технологий.**

В качестве основы классификации образовательных технологий с учетом контекста условий конкретного вуза выступает сама *образовательная среда.* Именно она влияет на выбор технологий и стимулирует к поиску или разработку новых. Объясняется данный факт тем, что среда является компонентом организации образовательного процесса. Это та реальность, которая или возникает стихийно, или создается целенаправленно для решения определенных образовательных задач.

Специфика образовательной среды определяется условиями познавательной вне учебной деятельности, которая сложилась в вузе- библиотечные ресурсы вуза, возможности доступа в Интернет, практика проведения различных конференций. Например, В библиотеке БГТУ им. Шухова В.Г. имеются следующие базы данных: Электронный каталог, Электронный читальный зал, ЭБС издательства “Лань”, ЭБС “IPRbooks”, НЭБ “eLIBRARY”, база данных экономики и права “Polpred”, Справочно-поисковые системы:“КонсультантПлюс”, “Норма CS”, “СтройКонсультант”.

Особое значение имеет общественная деятельность в вузе, восприятие образовательной среды как «своей» и потребность в преобразовании кабинетов, аудиторий, кафедр, общежития и др., культурно-созидательная деятельность, досуговая деятельность. На выбор образовательных технологий оказывает влияние проводимые в вузе конкурсы, участие студентов и преподавателей в научной работе, принятые в образовательной среде ценности.

*Логика проектирования* новой образовательной технологии (См. логику рабочей программы по любому курсу, в том числе и по «Психологии и педагогике высшей школы») определяется, во-первых, *целью.* Она связана, прежде всего, с тем, что именно должно изменится у субъекта - представление о содержании учебной программы, методы работы в аудитории, знания, умения, отношения, направления и диапазон программируемых изменений.

Во-вторых, эту цель важно расписать в деятельностных характеристиках: что в результате он должен будет знать, что должен уметь делать каждый субъект.

В-третьих, необходимо осмыслить природу содержания учебного предмета, освоение которого предстоит технологически инструментировать в виде системы конкретных заданий или действий. Важно при этом учесть регламентацию программного содержания (Стандарт, ГОСТ), устав вуза, систему требований педагога или образовательные потребности студента, форму передачи и усвоения знаний (диалог, монолог), возможность дополнительных источников информации, ориентированность студентов либо на науку, либо на практику, на гуманитарную, естественную или техническую специфику.

В – четвертых, необходимо сформулировать стратегию педагогического действия, которая определяется представлением педагога о механизмах и условиях преобразования, развития, формирования, коррекции обучаемого. В рабочих программах это фиксируется в разделе предполагаемых компетенций, которые могут быть развиты содержанием дидактических единиц.

Сказанное позволяет выделить следующие шаги при разработке новой технологии: а) прогнозирование возможностей новой технологии в отношении достижения конкретной цели, ее предназначения и функций в образовательной среде; б) конструирования алгоритма (схемы, цикла) действий, необходимого для успешного достижения цели конкретного класса; в) моделирование стратегии действий педагога и других субъектов образовательного процесса и характера их взаимодействия в рамках сконструированного алгоритма.

Функция, предназначение технологии является ее основной характеристикой, что требует ее правильной и точной формулировки. Выявление функции – первый этап системного педагогического проектирования. Это творческий процесс, который может осуществляться различными способами: методом экспертных оценок, методики построения древа целей, на основе дискуссий или мозгового штурма. Но для того, чтобы начать создание конкретной педагогической технологии, надо создать *эталонную модель,* в основе которой лежит педагогический идеал. Концепция поиска педагогического идеала предполагает создание педагогом определенного эталона педагогических действий до начала изучения и анализа реализации реальной практики.

**3.Разнообразие моделей образовательных технологий: эталонная, описательная, программно-алгоритмическая, вероятностная, неопределенная .**

Как мы уже говорили, основной характеристикой образовательных технологий является ее предназначение, или функция, которая определяет пошаговую деятельность: Первый шаг – прогнозирование возможностей новой технологии в отношении достижения конкретной цели. Второй шаг – конструирование алгоритма. Третий – моделирование стратегий действий педагога и других субъектов образовательного процесса и характера их взаимодействий.

**Эталонная модель** и ее построение основана на концепции поиска идеала, создания педагогом определенного эталона педагогических действий. Идеальность объекта педагогического связывается с абстрагированием от всех случайных и несущественных факторов, которые влияют на деятельность педагога. При этом следует руководствоваться принципами построения эталонных систем. Например, принцип снятие функции предполагает в качестве идеальной такую ситуацию, когда вообще исчезает необходимость в применении данной технологии в образовательной практике. Принцип минимума разнообразия используется при создании новой образовательной технологии в случае ограничения числа достигаемых целей с помощью новой технологии, но обеспечивающих полноту и высокое качество результатов.

**Описательная модель** технологии отвечает на вопрос: что мы хотим делать, чтобы получить на практике новую систему для решения образовательных задач определенного класса.? Проектная деятельность педагога, направленная на достижение этой цели, осуществляется по определенному плану, который надо составить заранее.

С помощью **программно-аналитической модели** можно сравнивать последствия всех возможных действий, не выполняя их реально, «проиграть на модели». Эта модель отвечает на вопрос: «Как мы будем создавать новую группу методов и приемов для решения образовательной задачи заданного типа»? При этом большую роль играет интуиция педагога, его опыт, потенциал, ресурсы.

Одна и та же образовательная технология может быть описана различными способами. Все зависит от того, какие задачи поставил педагог. Изменение цели влечет за собой и изменение модели. В результате у разных педагогов модели технологий одного и того же типа могут быть разными. Цель моделирования новой технологии, определяет какие стороны оригинала – эмпирической системы коммуникативных взаимодействий, будут актуализированы. По структуре образовательные технологии могут быть вероятностными или неопределенными. Обусловлено это тем, что среди многочисленных факторов главным является условия, создаваемые для получения результата наивысшего качества.

 **Вероятностная модель** образовательной технологии требует знания того, какие значения выявленной группы факторов (необходимых условий, обеспечивающих высокое качество образовательных результатов) появляются и с какой вероятностью они будут значимы при уточнении пространственно-средовых и временных аспектов применения этой технологии. Следовательно, при одной и той же стратегии действий можно получить различные результаты.

**Неопределенная модель** допускает вероятность появления неконтролируемых факторов, условий, влияющих на результативность и эффективность применения той или иной модели.При разработке неопределенной модели можно оценить или спрогнозировать только границы, в пределах которых можно получить тот или иной желаемый результат ее применения в образовательной практике и использования ее возможностей.

1. **Логика проектирования образовательной технологии: прогнозирование возможностей, конструирование алгоритма, моделирование стратегий**

Проектирование образовательных технологий может обогатить и обновить следующие образовательные процессы:

- технологическое сопровождение процесса обучения, перевода студента из объекта воздействия со стороны педагога в субъект профессиональной подготовки, духовно-нравственного роста и развития профессионально-личностных качеств;

- технологическое обеспечение процесса формирования образовательной среды в вузе;

- технологическое обеспечение процесса формирования и коррекции пространства социальных отношений, возникающих в разных условиях и между разными социальными группами вуза.

Логика проектирования новой образовательной технологии начинается а) со сбора информации о технологиях конкретного вида. б)Далее устанавливаются критерии оценки эффективности и неэффективности тех или иных технологий, с помощью которых выбирается оптимальный вариант, подлежащий детальному описанию системы действий и внедрению в практику. в) Следующий шаг – реализация проекта на практике и контроль выполнения необходимых требований, предъявляемых к тем, кто проект реализует на практике. г) Только после этого составляется план реализации проекта, перечень работ и график их исполнения. Потенциал образовательной технологии содержит в себе лишь внутренние условия. Но чтобы этот потенциал реализовать, необходимы внешние условия, которые учитываются при реализации проекта. д) Далее необходима апробация, проверка спрогнозированных возможностей новой технологии. е) Затем следует оценка эффективности новой образовательной технологии.

Значение процесса конструирования новых образовательных технологий состоит прежде всего в поиске наиболее эффективных путей решения образовательных задач в деятельности педагогов и студентов, технологическом построении путей решения таких задач с учетом минимальной затраты ресурсов, сил и времени.

В инструментальном смысле технология является производной от системного применения методов для достижения поставленных целей. Целенаправленно выстраивая систему действий педагог может последовательно инструментовать выбранный путь достижения цели. Целевые действия – организованные последовательные шаги, вызывающие ожидаемую динамику. Понятие технологического шага удобно для обозначения минимально необходимого периода, в котором начинает действовать тот или иной механизм преобразований, «запущенный» с помощью того или иного метода.

В процессе реализации конкретной цели каждый технологический шаг, сделанный в рамках конкретной технологии, формирует предпосылочную основу для перехода к следующему логическому шагу в деятельности и преподавателя и студента. Из последовательности технологических шагов выстраивается технологическая цепочка в виде системных действий субъектов образовательного процесса. Каждому звену этой цепочки соответствует определенный метод, в основе которого лежат используемые средства, формы взаимодействия, позиции преподавателя и студента, используемые приемы. Таким образом, формируется устойчивая последовательность методов, «разворачивающих» спроектированный преподавателем процесс во времени и пространстве относительно конкретной цели.

Осознанность построения технологической цепочки во многом определяет степень управляемости логикой организуемого педагогом процесса. Например, если в результате того или иного шага педагога у студента сформирован новый опыт его поисковой деятельности, его можно в дальнейшем превратить в средство, вокруг которого выстроится новая система действий, стимулирующая рефлексию по этому поводу. Если технологический шаг вызвал у кого-то из студентов интерес к природе научного факта, это тоже можно использовать как инструмент, направленный на овладение навыками критического анализа научных фактов; если возник интерес к человеку – на овладение навыками самодиагностики или способов коммуникации. Если с этими промежуточными результатами непосредственно дальше не работать, то технологическая цепочка обрывается.

1. **Стратегии появления новых образовательных технологий: технологическая интерпретация теории, анализ и обобщение опыта.**

Технологический уровень осуществления педагогической деятельности требует обозначения, формулировки стратегически правильно выбранных принципов и неукоснительного следования им. По отношению к любому шагу необходимо осмыслить вопрос: почему именно он является стратегически необходимым. Здесь возможны самые разные варианты ответов.

В соответствии со стратегическим смыслом прогнозируется технологически необходимый результат каждого шага и показатели его успешности. Достигнутый в данном диапазоне результат служит предпосылкой сохранения преемственности в технологической цепочке действий субъекта к достижению поставленной цели. Чтобы технология работала успешно, конечным этапом технологической цепочки действий становится инструментовка выхода субъекта из образовательной ситуации, обеспечивающая комфортное последствие. В противном случае можно получить отрицательный результат.

 Можно говорить по крайней мере о двух основных стратегиях появления новых образовательных технологий.

**Первая стратегия** связана с технологической интерпретацией той или иной теории или концепции (социологической, психологической, педагогической), которая позволяет проектировать новые технологии в виде системы действий и реализовывать их в образовательной практике. В этом случае технология выступает средством перевода конкретной теории на язык практических действий субъектов образовательного процесса. В качестве теоретической основы может выступать теория содержания образования, теория развития мышления, теория профессионально-личностного развития (личности, позиции) и т.д. С другой стороны, появляющиеся в образовательной практике новые технологии, могут группироваться или объединяться одними и теми же теоретическими положениями (проблемного, личностно ориентированного обучения и др.), на которых основывается и строится система действий субъектов образовательного процесса (система обучения, система мотивирования, система психолого-дидактического сопровождения учебного процесса).

**Вторая стратегия** связана с анализом и обобщением опыта конкретного педагога или педагогического коллектива. Путем выделения и описания технологической инструментовки опыта решения конкретной образовательной проблемы через призму конкретной идеи появляется технология развивающего, проблемного, интенсивного и контекстного обучения. Это происходит тогда, когда педагог анализируя, оценивая и обобщая свой педагогический опыт, выходит на поиск научного обоснования, выстраивания логики своих действий и описания алгоритма или оснований для смены методов и приемов на всех этапах достижения поставленной цели. Что делает педагог в этом случае:

- описывает опыт решения образовательных задач конкретного типа, еще не нашедшего отражения и объяснения в науке;

- вскрывает противоречия своего нового опыта с установившимися положениями в науке или традиционного опыта решения такого рода задач, вскрывает однобокость тех или иных выводов или рекомендаций, предлагает новые и более современные методы решения;

- выстраивает и описывает этапы (шаги) как целостные единицы в структуре своей деятельности, описывает ведущие методы и приемы на каждом этапе;

- научно обосновывает выбранную логику в рамках конкретной теории или концепции, принципа или метода;

- описывает параметры или критерии оценки эффективности новой технологии в решении выделенной группы образовательных задач;

- описывает условия и границы ее применения в образовательной практике.

**Выводы:**

1. Проектирование новой образовательной технологии представляет собой следующие действия: а) анализ потребностей образовательной практики в новой технологии; б) разработка модели такой технологии; в) детальное описание ее специфики, идентификация с уже существующими технологиями, применяемыми в образовательной практике; г) определение основных средств и условий, необходимых для апробации разработанной модели; д) оценка эффективности новой технологии в сравнении с другими технологиями.
2. Важнейшими условиями эффективного применения технологии в образовательной практике являются: а) знание педагогом возможностей выбранной технологии, требований к ней, определяющих специфику действий всех участников образовательного процесса и границ ее применения, степень и уровень владения этой технологией; б) владение способами им=ли методикой ее реализации на практике; в) компетенции и профессионально-личностные качества педагога, необходимые для выполнения требований к реализации выбранной образовательной технологии

**Раздел 2. Семинары**

**Семинар 1.**

**Тенденции и закономерности развития современного высшего профессионального образования**

1.История высшего образования в России

2.Государственная политика в области профессиональной полготовки. Образовательные стандарты

3.Психолого-педагогическая и научно-методическое обеспечение подготовки специалиста

**Литература**

1. **Андреев, А. Ю.** Ф. С. Лагарп и разработка реформы народного образования в России / А. Ю. Андреев // Российская история. - 2010. - N 6. - С. 40-47. ББК 74.58 А 65
2. **История отечественного образования** IX-XIX вв. : учеб. пособие / ред. Д. М. Забродин. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - 207 с. ББК 74я7. И 90
3. **Котляров, И. В** Профессионализация классических университетов в Советском Союзе и последствия для научного образования : от вуза до ГОУ ВПО / И. В. Котляров, С. В. Костюкевич // Вестник высшей школы (Alma mater). - 2014. - N 2. - С. 10-22. ББК 74.58 К 73
4. **Ларионов, А. А.** Студенчество в славяно-греко-латинской академии в первой половине 18 века / А. А. Ларионов // Российская история. - 2010. - N 6. - С. 30-40. ББК 74.58. Л 25
5. **Сапрыкин, Д. Л.** Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы / Д. Л. Сапрыкин // Высшее образование в России. - 2012. - N 1. - С. 125 - 137. - Библиогр.: 12 назв. ББК 74.58. С 19

*Варианты проведения семинара*:

* 1. Классический вариант: обсуждение вопросов, поднятых на лекции и возникших в результате знакомства с основной и дополнительной литературой.
	2. Вариант в форме видеотренингов
	3. Ролевые игры

**Видеотренинг: Технология личностного развития и профессионального становления** **преподавателя.**

Общий лозунг тренингов: «ДЕЛА НЕ ВСЕГДА ОБСТОЯТ, ТАК, КАК КАЖЕТСЯ», «ВЕЩИ НЕ ВСЕГДА ЯВЛЯЮТСЯ ТАКИМИ, КАК КАЖУТСЯ» (вывешивается на каждом тренинге)

***Занятие « Я как личность****.»*

*Основная идея*: «До сих пор я был ребенком». Но полезные вещи нужно усваивать в любом возрасте и не пренебрегать ими» (Диоген)

*Необходимые условия*:

-.Пейджи для написания каждым участником своего игрового имени.

- Камера и видеодвойка для просмотра отснятого материала

- Договор о сотрудничестве на время тренинга (для каждого участника). *Основные пункты договора*

1.Я готов начать игру и делаю это добровольно

2.Я готов уважительно и с пониманием относится к каждому участнику

3.Я готов обратиться за помощью к другим членам группы

4. Я обязуюсь не разглашать того, что я узнал о других

-Принципы и Правила поведения во время тренингов (вывешиваются на каждом тренинге)

*Принцип первый*

Открытость во взаимоотношениях помогает решению групповых и индивидуальных проблем, расширяет контакты

Правило 1. Обращайтесь друг к другу только по именам и от первого лица.

Правило 2. Говорите о том, что происходит "здесь и теперь", о своих мыслях, чувствах, переживаниях по поводу происходящего.

Правило 3. Говорите только в положительных выражениях

*Принцип второй*:

Обратная связь и уровень доверия является решающим фактором в любой учебной среде

Правило 1. Не давайте оценок и советов, а обсуждайте действия и ситуации.

Правило 2. Замените контролирующее поведение на совместное решение проблем.

Правило 3, Принимайте обратную информацию, не становитесь в защитную позицию.

*Принцип третий:*

Эффект обратной связи, полученной от группы, используйте для собственного саморазвития. Экспериментируйте, приобретайте опыт.

Правило I. Сообщайте о своих реакциях на поведение других. Это поможет и Вам и им откорректировать свое поведение.

Правило 2. Помогайте тем членам группы, которые стараются встать в защитную позицию.

Правило 3. Слушайте активно членов группы и излагайте
услышанное своими словами (парафраз).

*Разминка: «Электрический ток»*

1. Группа садится в круг. Один из членов группы выбирается ведущим. Определяется игрок, с которого начинается игра. Ведущий стоит в стороне и наблюдает за ходом пожатий рук. Игрок, с которого начинается игра пожимает руку соседа, который полученный импульс передает по цепочке. По сигналу «стоп» игра останавливается. Ведущий должен угадать на ком остановился импульс и цепь прервалась. Если ему это удается, то ведущим становится тот, кого угадали. Если нет, ведущий остается прежним.

* 1. Обсуждение ощущений начинается с ведущего, затем по очереди каждый высказывается, что он почувствовал во время игры и дает ей свою субъективную оценку. Мой выбор. Прошу называть меня. Каждый говорит о том, почему он пришел на игру, и называет вымышленное имя, которым просит партнеров его называть. Идет видеозапись.
	2. Анализ видеозаписи.
	3. Анализ результата занятия: что каждый из участников приобрел в процессе занятия. Прежде чем отправляться в путь профессионального и личностного совершенствования – соберите свой рюкзак. Что каждый приобрел и считает, что это поможет не только в игре, но и в реальной жизни.

**Семинар 2**

**Основы психологической науки как системы.**

 1.: Психические процессы, состояния, свойства,

 2. Поведенческие процессы (действия, жесты, мимика, навыки, подражание, поступок, реакция, упражнение),

 3.Поведенческие состояния (готовность, интерес, установка)

 4.Поведенческие свойства (авторитетность, внушаемость, настойчивость, обучаемость, организованность, темперамент, трудолюбие, характер, честолюбие, эгоизм);

 5.Групповые процессы (идентификация, коммуникация, конформность, формирование групповых норм);

 6. Групповые состояния (конфликт, сплоченность ,групповая поляризация, психологический климат);

 7.Групповые свойства (совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы);

 8.Внутренние и внешние межгрупповые отношения и свойства и их прикладном значении в деятельности преподавателя вуза.

**Литература**

1. **Компьютерная диагностика профессиональной** пригодности [Электронный ресурс] : метод. указания к выполнению практ. и самостоят. работы для студентов направления 080505- Упр. персоналом / БГТУ им. В. Г. Шухова, каф. социологии и управления ; сост. И. А. Гладкова. - Электрон. текстовые дан. - Белгород : Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2012. - 1 эл. опт. диск (CD-ROM). - (Электронные копии учебных изданий). - Загл. с титул. экрана. - (в конв.) : Б. ц. Э.Р. N 1665. Документ имеется в электронной библиотеке. ББК 88я7 К 63
2. **Маклаков, А. Г.** Общая психология : учеб. пособие / А. Г. Маклаков. - М. ; СПб. ; Нижний Новгород : Питер, 2010. - 583 с. - (Учебник для вузов). ББК 88я7 М 15

*Варианты проведения семинара:*

* 1. Классический вариант: обсуждение вопросов, поднятых на лекции и возникших в результате знакомства с основной и дополнительной литературой.
	2. Вариант в форме видеотренингов
	3. Вариант «Мозговой штурм»
	4. Диагностика

**1. Минитренинг** «Анализ самопрезентаций» (3 человека) Запись на пленку, просмотр и обсуждение. При обсуждении обратить внимание на:

1. Положение головы: позитивные: - повернута к вам; нейтральные: - прямо без наклона; негативные: - наклон вперед, взгляд исподлобья - осуждение, отрицание, скрытость, рассерженность или смущение;

2. Общее выражение лица (губы, мышцы, брови, выражение лица)

3. Глаза (спокойные, бегающие, недовольные; время контакта глаз: - более половины времени общения)

4. Руки: открытые (вверх), прячет ладони - скрытность, - медленное потирание ладоней (и о ткань) - сомнение, неуверенность, нервозность или обман; рука сжата в кулак - закрытость, волнение нервное ожидание.

5. Интонация

6. Положение ног: позитивные: партнер сидя, не собираясь вставать, распрямляет ноги - открывается; нейтральные: постукивание ногами по полу или быстрое покачивание ступней - нетерпение; негативные: скрещенные ноги стоя: одна нога прямая, другая либо согнута и стоит на носке, либо тоже прямая и заступила за первую - замкнутость, напряженность, неуверенность.

**2. Составление таблицы и ранжирование качеств преподавателя вуза**. Затем **«Мозговой штурм**» у доски, выделение качеств, а затем их ранжирование.

Предполагаемые качества:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| АктивностьЧестностьМудростьЗдоровьеСвободаАккуратность | ВоспитанностьЖизнерадостностьИсполнительностьНезависимостьОбразованность | ЧуткостьКреативностьМобильностьСамоконтрольТерпимость |

**3.Диагностика** Методика «20 желаний».

.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Я хочу | Ранг | Срок | Реальность | Изменение соц. статуса | Самосовершенствование  | Отдача или присвоение |
| 1. |  |  |  |  |  |  |
| 2. |  |  |  |  |  |  |
| 3. |  |  |  |  |  |  |
| 4. |  |  |  |  |  |  |
| 5. |  |  |  |  |  |  |
| 6. |  |  |  |  |  |  |
| 7. |  |  |  |  |  |  |
| 8. |  |  |  |  |  |  |
| 9. |  |  |  |  |  |  |
| 10. |  |  |  |  |  |  |
| 11. |  |  |  |  |  |  |
| 12. |  |  |  |  |  |  |
| 13. |  |  |  |  |  |  |
| 14. |  |  |  |  |  |  |
| 15. |  |  |  |  |  |  |
| 16. |  |  |  |  |  |  |
| 17. |  |  |  |  |  |  |
| 18. |  |  |  |  |  |  |
| 19. |  |  |  |  |  |  |
| 20. |  |  |  |  |  |  |

Подведите итог, запишите результаты в таблицу, поразмышляйте о себе.

Ранг желания

001 – 1 место\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

002 – 2 место\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

003 – 3 место\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Срок исполнения

004- 1день-3 мес.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

005 – 3-6 мес.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

006 – 6 мес.-1год\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

007 – 1 год-5лет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

008- свыше 5 лет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Реальность исполнения

009 – реальные желания\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

010 – нереальные желания \_\_\_\_\_\_\_\_\_

Изменение социального статуса

011 – изменится\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

012- не изменится\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Совершенствование себя

013 – совершенствование\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

014 – стабильность\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Отдача или присвоение

015 – отдача\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

016 – присвоение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Семинар 3.**

**Психологические механизмы формирования модальностей человека и способы их функционирования в учебно-воспитательном процессе**

1.Информационное, коммуникационное взаимодействие и общение.

2.Основные модели взаимодействия

3.Технология осознанного взаимодействия обучающегося и обучающего: потребности, способности, нормы.

**Литература**

1. **Введенская, Л. А**. Деловая риторика : учеб. пособие / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. - 5-е изд., доп. и перераб. - Ростов н/Д : Феникс, 2010. - 488 с. - (Учебный курс). ББК 83я7 В 24
2. **Емельянов, С. М.** Практикум по конфликтологии : учеб. пособие / С. М. Емельянов. - 3-е изд., перераб. и доп. - СПб. : ПИТЕР, 2009. - 379 с. - (Практикум по психологии). ББК 88я7 Е 60
3. **Ильин, Е. П.** Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. - СПб. : ПИТЕР, 2010. - 574 с. - (Мастера психологии). ББК 88 И 46
4. **Конфликтология** : учебник / А. Я. Кибанов [и др.] ; Гос. ун-т упр. - 2-е изд. перераб. и доп. - М. : ИНФРА-М, 2009. - 302 с. - (Высшее образование). ББК 88 К 65
5. Культура речи и деловое общение : метод. указания к выполнению практ. заданий для студентов всех специальностей / БГТУ им. В. Г. Шухова, каф. рус. яз. и естеств. дисциплин ; сост. Н. В. Шморгунова. - Белгород : Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2013. - 60 с. : граф., табл. ББК 81.2Рус-9 К 90
6. **Руднев, В. Н.** Риторика. Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов по направлению "Пед. образование" на уровне бакалавриата 035700 "Лингвистика", 040400 "Соц. работа", 031620 "Реклама и связи с общественностью", 035000 "Издат. дело" / В. Н. Руднев. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : КНОРУС, 2014. - 352 с. ББК 83я7 Р 83
7. **Самыгин, С. И.** Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов / С. И. Самыгин, А. М. Руденко. - 3-е изд., стер. - М. : КНОРУС, 2012. - 440 с. - (Для бакалавров). ББК 88я7 С 17
8. **Светлов, В.** Конфликтология : учеб. пособие для студентов вузов / В. Светлов, В. А. Семенов. - СПб. : Питер, 2011. - 350 с. - (Учебное пособие). ББК 88я7 С 24
9. **Сперанский, В. И.** Конфликтология : учеб. пособие для студентов направления бакалавриата 080400 -Упр. персоналом / В. И. Сперанский ; БГТУ им. В. Г. Шухова. - Белгород : Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2013. - 240 с. : табл., граф. ББК 88я7 С 71
10. **Титова, Л. Г.** Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и упр. (060000) / Л. Г. Титова. - Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 269 с. ББК 88я7 Т 45

*Варианты проведения семинара:*

* 1. Классический вариант: обсуждение вопросов, поднятых на лекции и возникших в результате знакомства с основной и дополнительной литературой.
	2. Вариант в форме видеотренингов
	3. Вариант «Мозговой штурм»
	4. Диагностика

***1.Сценарий видеотренинга*:**

«Личностная структура специалиста высшей квалификации и ее формирование в учебном процессе».

Анализ презентаций (зайдите в аудиторию и представьтесь как преподаватель, расскажите о курсе, который вы будете читать и основных требованиях).

**2**.Решение ситуационных задач:

№ 1

На практических занятиях один из студентов, занимающий, как правило,

место недалеко от преподавателя, изучает конспекты лекций или учебник по

другому предмету. На вопросы преподавателя отвечает, что много времени у

него для этого предмета не будет, а на занятии ему присутствовать нужно,

так как он может услышать что-то полезное. Сидя за первыми столами, он воспринимает информацию лучше. На занятия ходит регулярно,

контрольные работы выполняет удовлетворительно, но на вопросы

преподавателя не отвечает, так как «занят». Проанализируйте ситуацию с

позиции педагога. Ваши действия.

№ 2

Немного опоздав, на лекцию входит староста группы, только что

получивший стипендию. Сидящие рядом студенты просят выдать им

стипендию, что староста и делает, вовлекая все большее количество и

отвлекая слушателей. Как должен повести себя в этой ситуации

преподаватель?

№ 3

Преподаватель задал домашнюю контрольную работу. При проверке он

обнаружил две абсолютно одинаковые правильные работы с оригинальным нестандартным решением. Как должен вести себя преподаватель?

 **3**.Просмотр фрагмента лекции проф. Китайгородского об учете индивидуальных психологических особенностей студентов в процессе преподавания и об обогащении преподавателя

 **4**.Анализ психодиагностик

«Окно Джогарри»

 **5**.Анализ собственной позиции

**Семинар 4 Психология и педагогика учебной деятельности и познавательных процессов**

1.Основные методы психологии (наблюдение, опрос, тесты, эксперимент, моделирование, социометрия, интервью, беседа, игра)

2.Формирование академического стиля мышления в вузе

3.Рациональное планирование интеллектуальной деятельности преподавателя и студента

**Литература**

1. **Кореневский, А. В.** Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность / А. В. Кореневский, И. М. Узнародов // Высшее образование в России. - 2010. - **N** 11. - С. 113-118 ББК 74.58 К 66
2. **Коробова, Е. М.** Влияние инновационных процессов на внутреннюю среду высшего учебного заведения / Е. М. Коробова // Экономика и предпринимательство. - 2012. - **N 3. - С. 170-173.** - Библиогр.: 7 назв.ББК 74.58 К 68
3. **Макаренко, О. В.** Интерактивные образовательные технологии в вузе / О. В. Макаренко // Высшее образование в России. - 2012. - N 10. - С. 134-139. ББК 74.58 М 15
4. **Мартынов, В. Г.** Развитие инновационной образовательной технологии обучения студентов в виртуальной среде профессиональной деятельности / В. Г. Мартынов, П. В. Пятибратов, В. С. Шейнбаум // Высшее образование сегодня. - 2012. - **N** 5. - С. 4-8. ББК 74.58 М 29
5. **Панина, Г. В.**Новые образовательные технологии в реализации программ модернизации образования / Г. В. Панина // Высшее образование сегодня. - 2013. - **N 12. - С. 22-26.** - Библиогр.: 8 назв. ББК 74.58 П 16
6. **Федоров, М. П.** Подготовка специалистов на базе научно-учебного центра гибких образовательных технологий / М. П. Федоров, М. М. Ерихов // Ректор ВУЗа. - 2010. - N 6. - С. 28-31. ББК 74.58 Ф 33
7. **Фещенко, А. В.** Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Открытое и дистанционное образование. - 2011. - N 3. - С. 44-50. - Библиогр.: 14 назв. ББК 74.58 Ф 47
8. **Филиппенко, А. П.** Использование учебных видеокейсов для формирования компетенций студентов / А. П. Филиппенко // Совет ректоров. - 2012. - N 2. - С. 34-37. ББК 74.58 Ф 53
9. **Шарф, И. В.** Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И. В. Шарф // Высшее образование в России. - 2011. - N 6. - С. 98-103. ББК 74.58 Ш 26

*Варианты проведения семинарского занятия:*

*Вариант 1*.«Формирование учебной группы как социальный процесс»

1.Представление членов группы и обозначение своего интереса к предмету диссертационного исследования. (Необходимые материалы: Камера и телевизор для воспроизведения)

2. Преподаватель вуза и мое представление о нем (письменное сочинение)

3.Обсуждение выделенных параметров качеств преподавателя, по которым можно дать оценку человеку, профессией которого является «преподаватель вуза»

4. Мини-исследование: групповой портрет преподавателя вуза. (На листочке список всех членов группы, а в колонках выделенные качества в процессе обсуждения. Передавая листочек друг другу, каждый отмечает три самые важные качества преподавателя)

*Вариант 2*. Мое становление на кафедре как преподавателя.

Вводная часть: путь познания преподавательского мастерства и искреннее желание по нему двигаться, включаясь в деятельность малой группы «кафедра» с ее спецификой происходящих социальных процессов, свойств и состояний.

Упражнение 1. Чистый лист бумаги у каждого участника, на котором обозначается точка, где участник находится «здесь и сейчас», а вокруг точки обозначается топография того, что вокруг него и как он попал сюда. Точка – откуда начинается путь каждого участника. Установка – невозможно вернуться в менее сознательное состояние.

Система координат - физическое и социальное пространство –время. Обычно человек воспринимает пространство-время как константу, а человека как переменную величину. Сделай себя константой и посмотри, как изменится мир.

*Основная часть*:

Разминка на преодоление страха перед неизведанным: существование в режиме деяния и существование в режиме бытия

*Игра: Обучение пользованию даров и инструментов кафедры*

Начало игры: Каждый участник рассказывает об имеющемся опыте до прихода на кафедру. Видео съемка в аудитории: предъявление себя и своего предмета студентам. Анализ.

Дары кафедры:

- умение придавать мыслям форму,

- энергия сотворчества.

Инструменты кафедры:

- меч истины

 - щит знаний

 - доспехи мудрости

Результат обучения – уметь держать равновесие (старая и новая ноша истины, знаний, мудрости))

Анализ результата занятия: что каждый из участников приобрел для себя как личности и как для преподавателя. Прежде чем отправляться в дальнейший путь профессионального и личностного совершенствования – проверьте свой рюкзак, карту и инструменты

**Семинар 5.Формирование и развитие интеллекта специалиста**

1.Индивидуальный и социальный интеллект

2.Нравственная составляющая интеллекта

3.Диагностика интеллекта

4.Актуализация интеллекта в практической деятельности преподавателя и студента

**Литература**

1. **Грошев, И. В.** Организационная культура : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент» ; по экон. специальностям / И. В. Грошев, А. А. Краснослободцев. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : ЮНИТИ, 2013. - 535 с. : граф., ил., рис., табл. ББК 60я7 Г 89
2. **Минаева Л. А.** К вопросу о роли современных вузов в развитии человеческого капитала / Л. А. Минаева, В. В. Шилькова // Науч. ведомости БГУ.Сер. История. Политология. Экономика. Информатика. - 2011. - №19, вып. 20/1. - С. 84 - 92
3. **Оксинойд, К. Э.** Организационное поведение : учеб. по специальности -Упр. персоналом / К. Э. Оксинойд. - Москва : КНОРУС, 2013. - 471 с. : граф. ББК 88я7 О-52
4. Организационное поведение : метод. указания к выполнению самостоят. работы для студентов специальности - Упр. персоналом / БГТУ им. В. Г. Шухова, каф. социологии и упр. ; сост. И. В. Тоцкая. - Белгород : Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2012. - 29 с. ББК 88я7 О-64
5. **Островский, Э. В.** Психология управления : учеб. пособие для студентов вузов / Э. В. Островский. - М. : "ИНФРА-М" : Вузовский учебник, 2011. - 248 с. ББК 88я7 О-77
6. **Самыгин, С. И.** Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов / С. И. Самыгин, А. М. Руденко. - 3-е изд., стер. - М. : КНОРУС, 2012. - 440 с. - (Для бакалавров). ББК 88я7 С 17
7. **Самыгин, С. И.** Социология и психология управления : учеб. пособие для студентов вузов / С. И. Самыгин, Г. И. Колесникова, С. Н. Епифанцев. - Москва : КНОРУС, 2012. - 253 с. : табл.
8. **Субетто, А. И.** Качество образования как основа инновационного прорыва России в XXI веке / А. И. Субетто // Социология образования. - 2014. - N 11. - С. 4-12. - Библиогр.: 7 назв. ББК 74.58 С 89.
9. **Титова, Л. Г.** Деловое общение : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и упр. (060000) / Л. Г. Титова. - Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 269 с. : граф. ББК 88я7 Т 45

*Варианты проведения семинара:*

Размышление над приведенной информацией: **Эмоциональный интеллект** – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой и насчитывает чуть больше одного десятилетия.

Кроме того, исследователи установили, что *около* *80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% - всем известный IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека* [3, с. 57]. Этот вывод ученых перевернул в середине 90-х годов XX века взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей. Оказывается, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

* умением контролировать свои чувства так, чтобы они не “переливались через край”;
* способностью сознательно влиять на свои эмоции;
* умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
* способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
* умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;
* способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему [3, с. 58].

В настоящее время существует **3 группы методик эмоционального интеллекта**:

**1.**Методики, исследующие отдельные способности, входящие в состав эмоционального интеллекта;

**2**.Методики, основанные на самоотчете и самооценке испытуемых;

**3.**Методики - “мульти-оценщики”, то есть тесты, которые должен заполнить не только испытуемый, но и 10-15 знакомых ему людей (так называемых “оценщиков”), проставляющих баллы его эмоциональному интеллекту.

Например, многофакторная шкала эмоционального интеллекта **MEIS** относится к первой группе методик. Она разработана в 1999 году Дж. Мейером, П. Саловеем и Д. Карузо. MEIS представляет собой письменный тест, в котором есть верные и неверные варианты ответов. MEIS содержит несколько видов задач, которые должен решить испытуемый: задачи на распознавание эмоций, задачи на умение описывать собственные эмоции, задачи на понимание состава и взаимосвязи различных эмоций, а также задачи на способности управления эмоциями [2, с. 97].

К группе методик, основанных на самоотчете и самооценке, относится

**EQ-i Анкета по определению эмоционального коэффициента** Р.Бар-Она**.** Зарубежный исследователь Р.Бар-Он потратил около двадцати лет на исследование и создание этой методики. Именно он ввел в психологию понятие эмоционального коэффициента-**EQ**-в противовес классическому IQ. Анкета Р.Бар-Она выпущена в 1997 году и уже издана на 14 языках, в том числе и на русском. Большим преимуществом методики является то, что она имеет детскую версию (для тестирования детей и подростков от 6 до 18 лет) [2, с. 79]. Помимо этого, данная анкета измеряет пять основных компонентов эмоционального интеллекта: *внутриличностный* (самоуважение), *межличностный* (сочувствие, ответственность), *приспособляемость* (способность адаптировать свои эмоции к изменяющимся условиям), *управление стрессом* (эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость) и *общее настроение* (оптимизм).

Одним из тестов “мульти-оценщиков” является **Ei-360,** созданный в 2000 г. доктором Дж.П.Паулиу-Фрай. Измерение включает самооценку, а также оценку до десяти “оценщиками” (это может быть семья, сверстники, коллеги испытуемого). Весь процесс диагностики происходит через Интернет. Данная методика полностью представлена в Интернете и доступна каждому. Она дает возможность сравнить собственное восприятие эмоционального интеллекта и восприятия своего интеллекта другими людьми.

Как мы видим, существует достаточно широкий диапазон методик для диагностики эмоционального интеллекта. В зависимости от целей и задач конкретного исследования та или иная методика может оказаться более подходящей, чем другие.

### Как можно развивать эмоциональный интеллект у взрослых?

Стоит отметить также некоторые подходы и техники, которые можно использовать для развития эмоционального интеллекта не только с детьми, но и с подростками, и со взрослыми.

Для развития эмоциональной компетентности и владения эмоциями очень важно совершенствовать процесс восприятия и эмоциональную оценку действительности. Существует два основных способа восприятия окружающей действительности и воссоздания ее образа – ассоциированный и диссоциированный.

**Ассоциированный подход**означает, что человек находится внутри переживаемой ситуации, смотрит на нее своими глазами и имеет непосредственный доступ к собственным эмоциям.

**Диссоциированный метод** позволяет оценить событие как бы со стороны, вследствие чего человек теряет связь с чувствами и переживаниями, которые имели место в реальной ситуации.

Чтобы перестать испытывать негативные эмоции и дискомфорт, многие специалисты рекомендуют диссоциироваться от тревожного, неприятного воспоминания. Для этого нужно мысленно выйти из ситуации переживания и посмотреть на это событие со стороны. Просматривая в воображении фильм о самом себе, можно уменьшить яркость изображения, заменить цветные образы на черно-белые. В результате подобных действий неприятная ситуация постепенно перестает волновать человека, что позволяет впоследствии вернуться к ней и спокойно проанализировать все свои действия.

Очень эффективна и обратная процедура **ассоциирования** с приятными воспоминаниями. Каждый может вспомнить множество событий, которые были сопряжены с позитивными эмоциями и приподнятым настроением.

Для того чтобы вернуть себе свежесть радостных воспоминаний, достаточно вновь войти “внутрь” некогда приятного события, увидеть его собственными глазами и постараться пережить те же эмоции, что и тогда (**прием визуализации**). Ассоциирование может помочь и при общении с другими людьми. Так как в процессе коммуникации многие ассоциируются только с неприятными деталями, взаимодействие с партнерами по общению иногда вызывает отторжение. Если осуществить противоположное действие и ассоциироваться в общении с приятными чувствами, можно обнаружить рядом приятных собеседников.

Таким образом, эмоции находятся в прямой зависимости от мышления. Благодаря мышлению и воображению у человека могут возникать различные образы прошлого и будущего, а также связанные с ними эмоциональные переживания. Поэтому тот, кто управляет своим воображением, хорошо владеет и своими эмоциями.

1. **Тренинг** **“Помоги успокоиться”.** Для того, чтобы уметь владеть не только своими состояниями, но и эмоциями своего партнера по общению, что сильно повысит ваш эмоциональный интеллект, можно провести упражнение Паре людей предлагается какая-то эмоционально напряженная ситуация. Задача у одного члена пары снять напряжение своего партнера. Ситуации обычно носят отвлеченный или даже фантастический характер, чтобы избежать личной вовлеченности участников. Время ограничено 2—3 минутами. Партнер и ситуации каждый раз меняются. По окончании упражнения происходит обсуждение того, какими приемами пользовались участники для снятия напряжения, и кому из них это лучше всего удалось.
2. **Упражнение.** Для развития эмоционального интеллекта полезны также упражнения на поиск сходства с другими людьми, что является одним из способов научиться лучше понимать себя и другого. Для этого используется задание **“Подчеркивание общности”:** надо мысленно найти 20 общих качеств с человеком, которого вы узнали несколько дней назад или даже полчаса тому назад. Это попутно вырабатывает способность к рефлексии и адекватной самооценке.
3. **Составьте словарь эмоций.** Чтобы развивать свое знание эмоций и эмоциональных состояний, можно разработать свой собственный **Словарь эмоций**. В нем должно быть четыре раздела: положительные, отрицательные, нейтральные и амбивалентные (противоречивые) эмоции. Словарь нужно пополнять всякий раз, когда вспоминается новый термин, описывающий эмоциональное состояние.
4. **Упражнение “Подчеркивание значимости”:** Способность к безусловному принятию людей, которая, по данным многих авторов, также относится к эмоциональному интеллекту, можно выработать довольно простым способом. Для этого нужно задаться целью в течение дня не менее двух (трех, четырех, пяти) раз подчеркивать значимость тех людей, с которыми вы работаете или общаетесь — отмечать их удачные идеи, предложения, выражать им уважение и симпатию.

Таким образом, набор техник и способов развития эмоционального интеллекта достаточно богат. Выбор конкретного подхода зависит в каждом отдельном случае от целей и тех людей, которые задействованы в работе.

### Ответьте на вопросы о своих способностях к отношениям

* Если вы огорчены, расстроены, скорбите, Вы дадите себе выплакаться? Позволите ли Вы другим видеть Ваши слезы?
* Вы умеете свободно и недеструктивно выражать свой гнев, а затем отпускать его?
* Вы можете быстро справиться с завистью или обидой?
* Когда Вы напуганы, позволите ли Вы другим стать свидетелями Вашего страха?
* Вы можете признаться себе в собственных страхах?
* Вы ощущаете свои эмоциональные и личностные потребности? Относитесь к ним внимательно? С уважением?
* Можете ли Вы признаться себе, что Вы нуждаетесь в помощи? Попросить о помощи или поддержке?
* Вы умеете помогать и принимать помощь?
* Можете ли Вы сказать «нет», не испытывая чувства вины?
* В состоянии ли Вы жестко противостоять несправедливости?
* Умеете ли Вы принимать решения без ощущения, что Вами манипулируют?
* Легко ли Вам выражать и принимать нежность, любовь, страсть?
* Комфортно ли Вы чувствуете себя в одиночестве, можете ли Вы наслаждаться собственным обществом?
* Вы искренне прислушиваетесь к себе? А к другим?
* Умеете ли Вы сопереживать желаниям и чувствам других, не оценивая и не критикуя?
* В состоянии ли Вы понять чувства другого человека и посочувствовать ему?
* Способны ли Вы мотивировать других, не прибегая к манипуляциям и методам, основанным на страхе?

### Эмоциональная свобода

* Позволяете ли Вы себе свободно выражать и испытывать удовольствие?
* В Вашей эмоциональной жизни присутствуют радость, экстаз, волнение, очарованность, благоговение?
* Часто ли Вы громко смеетесь? Хохочете?
* Вас когда-нибудь вдохновляли смелость или характер других людей?
* Способны ли Вы сдерживать (но не подавлять) свои импульсы и откладывать удовольствия без вины, стыда, подавленности?

### Гибкость и баланс

* Вы умеете выстраивать баланс между энергичной работой, развлечениями и отдыхом?
* Умеете ли Вы принимать чужие потребности и взгляды на жизнь, отличающиеся от Ваших?
* Вы способны на спонтанные действия? Можете вдруг начать играть, как ребенок? Делать глупости?
* Ваши цели реалистичны? У Вас хватает терпения методично работать для их осуществления?

### Самооценка

* Вы умеете прощать себе ошибки и не принимать оплошности близко к сердцу?
* Вы можете без смущения взглянуть на свои недостатки? Вы сохранили умение развиваться и учиться с удовольствием?
* Вы способны уважать свои достоинства и недостатки без того, чтобы раздуваться от гордости или сгорать от стыда?
* Можете ли Вы сказать, что Вы в общем и целом честны с собой, в Вас нет бездумного бунтарства и стремления подстроиться под общественные ожидания?
* Вы способны пережить крушение планов и разочарование, не скатываясь в критику и самобичевание?
* Вы к себе добры или, напротив, суровы, чрезмерно взыскательны?
* Вы способны к самомотивации?
* Вы умеете переживать поражения и провалы, не теряя веру в себя?

 Вы можете предложить этот вопросник людям, чьему мнению доверяете, чтобы узнать, как они видят Вас в свете этих вопросов. Зоны, где Вам нужно поработать, будут обозначены вопросами, на которые Вы ответили отрицательно.

1. **Упражнение «Картина эмоций »**

|  |
| --- |
| Цель: объективировать свои эмоции. Найти эмоциям адекватное творческое выражение на бумаге. Развить навыки самопознания.Материалы для техники: список эмоций, лист бумаги А3, восковые карандаши. Ход работы. Вам предлагается найти 10 эмоций, которые особенно актуальны сейчас из предложенного списка. И прорисовать их на листе бумаги. В результате получается картина эмоций. Список эмоций: Азарт, безопасность, беспокойство, благодарность, благополучие, боязнь, брезгливость, гнев, вина, величие, власть, восхищение, высокомерие, голод, гордость, доверие, долг, достоинство, жажда, жалость, забота, зависть, заискивание, заносчивость, злорадство, злость, интерес, красота, лень, любовь, месть, мольба, мрачность, надежда, надменность, негодование, нежность, ненависть, неприязнь, неуверенность, неудовлетворенность, обида, обескураженность, обожание, обреченность, одиночество, осторожность, ответственность, отвращение, омерзение, патриотизм, печаль, подозрительность, покорность, предвкушение, презрение, пренебрежение, преданность, похоть, радость, разочарование, раздражение, раскаяние, рассеянность, растерянность, ревность, скука, сексуальность, смехотворность, сострадание, собственность, собранность, сомнение, спокойствие, справедливость, страх, стыд, тревога, уныние, унижение, убеждение, уважение, удивление, удовлетворение, удрученность, усталость, чувство утраты, честолюбие, юмор, ярость.Анализ результатов:1. Нравиться вам картина Ваших эмоций?2. Что особенно гармонично и почему? 3. Как сделать картину более гармоничной?4. Что выделяется из общего рисунка?5. Какие эмоции из списка хотелось бы еще обработать?  |

**Семинар 6.**

**Образовательный процесс: воспитание, обучение, развитие**

1.Студент как субъект образования, обучения и развития

2.Воспитание и самовоспитание субъектов образовательного процесса

3.Педагогическая культура и этика преподавателя

**Литература**

1. **Бердашкевич, А. П.** О единых принципах образовательных стандартов для разных уровней образования / А. П. Бердашкевич, Н. В. Тихомирова // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2011. - N 1. - С. 13-17. ББК 74.58 Б 24
2. **Брезгин, Ю. И.** Требования федерального государственного образовательного стандарта к профессиональной подготовке специалиста с инженерно-техническим образованием / Ю. И. Брезгин // Мир транспорта и технологических машин : научно-технический журнал. - 2010. - N 2. - С. 99-109. - Библиогр.: 6 назв. ББК 74.58 Б 87
3. **Васина, Е. В.** Общество требует профессионалов: образовательные и профессиональные стандарты в национальной системе образования / Е. В. Васина, Л. В. Хорева // Креативная экономика. - 2011. - **N 2. - С. 45-51.** - Библиогр.: 9 назв.ББК 74.58 В 19
4. **Гребнев, Л. С.** Болонский процесс и "четвертое поколение" образовательных стандартов / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. - 2011. - N 11. - С. 29-41. - Библиогр.: 5 назв.ББК 74.58 Г 79
5. **Инновационные подходы к** проектированию основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования " ЭКОНОМИКА". - М. : Изд-во МГУ, 2007. - 199 с. - (Инновационный университет). ББК 74.58 И 66
6. **Михайличенко, Т. А.** О реализации ФГОС в техническом вузе / Т. А. Михайличенко, О. Б. Громова // Высшее образование в России. - 2011. - N 12. - С. 89-94. - Библиогр.: 6 назв.ББК 74.58 М 69
7. **Москвин, В.** Построение программ высшего образования на основе системного компетентностного подхода / В. Москвин // Инвестиции в России. - 2011. - N 12. - С. 27 - 32. ББК 74.58 М 82
8. **Пиралова, О. Ф.** Закономерности формирования компетентности выпускника инженерно-технического вуза при оптимизации обучения профессиональным дисциплинам / О. Ф. Пиралова // Высшее образование сегодня. - 2012. - N 10. - С. 16-19.(Шифр в БД В612419/2012/10)ББК 74.58 П 33
9. **Поспелов, А. С.** Образовательные стандарты третьего поколения: взгляд из вуза / А. С. Поспелов, С. Г. Кальней, Т. А. Олейник // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2010. - N 2. - С. 9-18. ББК 74.58 П 62
10. **Рубин, Ю. Б.** Современное образование: качество, стандарты, инструменты : монография / Ю. Б. Рубин. - 2-е изд. - М. : Маркет ДС, 2009. - 332 с. - (Академическая серия). ББК 74 Р 82
11. **Томилин, О. Б.** Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / О. Б. Томилин, О. О. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. - 2014. - N 1. - С. 44-55. ББК 74.58 Т 56
12. **Федоров, И. Б.** Вопросы развития инженерного образования / И. Б. Федоров // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2011. - N 5. - С. 6-11. ББК 74.58 Ф 33

*Варианты проведения семинара*

* 1. **Практикум**

Вопросы для интервью «Кто ходит в немилости у преподавателя»
Для преподавателей:

1. Кто и как часто попадает в немилость к вам?

2. Что должен совершить студент, чтобы попасть в эту категорию?

3. Можете ли вы заметить у себя проявление признаков негативной установки на этих студентов?

4. Насколько трудно/легко вам сменить гнев на милость?

Аспектный анализ учебного занятия «Признаки негативной установки преподавателя на студента»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Признаки | Наличие установки у преподавателя (+) |
| 1 | Дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему» |  |
| 2 | Если дан неверный ответ, не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ |  |
| 3 | В то же время чаще ругает «плохого» студента за неверный ответ, соответственно реже хвалит за правильный |  |
| 4 | Стремится не реагировать на ответ «плохого», вызывает другого, не замечая поднятой руки |  |
| 5 | Реже улыбается, меньше смотрит в глаза «плохо­му», чем «хорошему» студенту |  |
| 6 | Реже вызывает, иногда вообще не работает с «плохим» на учебном занятии |  |

**2. Программа наблюдения учебных** занятий по теме «Соблюдение преподавателем этических норм в общении со студентами»

1. Форма приветствия студентов, используемая преподавателем.

2. Оказание знаков внимания студентам.

3. Тактичность как качество личности преподавателя.

4. Способы и средства позитивного взаимодействия преподавателя со студентами.

5. Выражение чувств преподавателем и студентами.

6. Требования преподавателя к студентам: виды, способы предъявления их студентам и выполнения ими.

7. Создание преподавателем на учебном занятии ситуа­ции успеха.

8. Педагогический такт преподавателя как стратегия по­ведения.

9. Поощрение педагогом отдельных студентов, группы в целом.

10. Рефлексия преподавателем происходящего на занятии.

11. Позиция преподавателя по отношению к студентам.

12. Можно ли говорить о создании так называемого педаго­гического мира преподавателя и студентов конкретной группы.

**3. Карта изучения характера проявления педагогической техники преподавателя**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Объект характеристики | Положительный характер проявления признака | Отрицательный характер проявления признака |
| 1 | ГолосЭмоциональная окра­шенность голоса | Богатая | Бедная |
|  | Интонация | Многообразная Умеренная Сдержанная Доверительная | Монотонная Высокая до крика Раздражительная Безразличная |
|  | Пауза | Наличие Оправданность | Отсутствие Неоправданность |
|  | Темп | Умеренный | Чрезмерно быстрый Медленный |
|  | Ударение | Соответствующее | Несоответствующее |
| 2 |  Мимические выразительные средства Мимика | ПодвижнаяВыразительнаяОправданная | ОкаменелаяНевыразительнаяНеоправданная |
| 3 | Моторные выразительные средстваПоза | Естественная Оправданная Умеренная в частоте смены | Неестественная Неоправданная Позирование или статичность |
|  | Жесты | Чувство мерыВыразительностьТочность | Перенасыщенность Невыразительность Неоправданность |
|  | Движения | ДинамичностьРаскрепощенностьЦелесообразность | Статичность Скованность Неоправданность |

**4. «Техника внушения»**

1. Какие виды внушения использованы преподавателем в ходе учебного занятия (открытое, косвенное и т. д.)?

2. В какой форме подаются наставления, указания, установ­ки, предъявляются требования?

3. Элементы косвенного внушения в преподавании: внуша­ющее одобрение/осуждение, намеки, описание фактов, случа­ев, примеров без навязывания своей позиции.

4. Приемы суггестивности речи преподавателя: интонацион­ное построение фраз, использование пауз, смысловое ударе­ние, голос преподавателя как средство внушения.

5. Уверенность преподавателя и варианты ее проявления: осанка, громкость и четкость голоса, жестикуляция, дистанция в общении.

6. Приемы «эмоционального заряжения» аудитории, ис­пользуемые преподавателем: образность речи, приемы психо­логического поглаживания (улыбка, комплимент, этикетное об­ращение, открытость).

7. Убеждающее воздействие в виде логического построения материала «тезис - аргумент - иллюстрация», постановки во­просов, предупреждения отклонений от темы.

**5. Аспектный анализ «Техника управления вниманием»**1. Признаки внутреннего внимания преподавателя: собран­ность, владение собой, модуляция голоса.

2. Проявление внимания к студентам: активное слушание, формы обращения к студентам, приемы поощрения, видение эмоционального состояния студентов, разнообразные знаки внимания студентам.

3. Управление вниманием студентов: реакция на проявле­ние признаков утомления студентов, приемы переключения внимания по ходу учебного занятия, способы поддержания вни­мания в рамках конкретного этапа учебного занятия, выбор уз­ловых точек наблюдения, визуальное наблюдение невербально­го поведения студентов.

4. Соблюдение режимов внимательного наблюдения за сту­дентами во время занятий, ориентировка, поиск, слежение.

**6. Упражнения и задания на овладение умениями ведения спора, диалога, дискуссии.**

**Упражнение «Захват инициативы в диалоге»:** Двое участников садятся в центр круга. Один из них начинает диалог с любой реплики на любую тему. Второй должен подхватить разговор, но при этом переключить собеседника свою тему. Делать это нужно ненавязчиво, вежливо.

***Свод правил, выполнение которых позволит воздействовать на людей, не оскорбляя и не обижая их и при этом добиться желаемого результата:***

*Правило 1.* Начинайте с похвалы и искреннего признания достоинств собеседника.

*Правило 2.* Указывайте на ошибки других не прямо, а косвенно.

*Правило 3*. Сначала вспомните и поговорите о собственных ошибках, а затем критикуйте собеседника.

*Правило 4.* Вместо того чтобы что-то приказывать, задавайте собеседнику вопросы.

*Правило 5*. Предоставляйте людям возможность спасти свой престиж.

*Правило 6.* Выражайте людям одобрение по поводу малейшей их удачи, отмечайте каждый их успех, будьте "чистосердечны в своей оценке и щедры на похвалу".

*Правило 7.* Создавайте людям хорошую репутацию, которую они обязательно будут стараться оправдать.

*Правило 8*. Чаще прибегайте к поощрению, создавайте впечатление, что ошибка, которую вы заметили, легко исправима. Делайте так, чтобы то, на что вы побуждаете людей, казалось им нетрудным.

*Правило 9*. Добивайтесь, чтобы люди с радостью делали то, что вы предлагаете.

**Семинар 7**

**Формы и методы организации учебной деятельности**

1.Практика взаимодействия преподавателя и студента в зеркале социологических исследований.

2.Преподаватель и студент - равные и неравные друг другу личности в процессе взаимодействия.

3. Лекция, семинар, лабораторные, курсовые работы, коллоквиум, практикум и, зачеты, экзамены, тестирование как формы учебной деятельности

**Литература:**

* 1. Современные образовательные технологии: учебное пособие /коллектив авторов; под ред. Н.В.Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. Гл.2.
	2. Современная социология образования. Учебное пособие – Ростов-на Дону, Феникс, 2005- 320с.
	3. Осипов А.М. Социология образования. Очерки теории. - Ростов-на Дону, Феникс, 2006

*Варианты проведения семинара:*

 ***Вариант первый*** – классический: обсуждение поставленных вопросов на основе материалов лекции и учебных пособий, рекомендованных в программе, и дополнительной литературы.

 ***Вариант второй***: проведение предложенных заданий и обсуждение их результатов

* 1. **Информация к размышлению**: Лекция - основная и самая официальная, академичная из всех организационных форм обучения в вузе. Вместе с тем в образовательной деятельности студентов это достаточно трудная работа. Прежде всего, потому, что приходится много слушать и писать. Студенты чаще всего воспринимают слова, понимают логическое построение фраз и их смысл, дословно записывают все или почти все, что говорит лектор. Но содержание лекции не может механически стать частью собственной системы мышления студентов. Студенты пользуются конспектами лекции чаще всего бессистемно, при подготовке к экзаменам в качестве “заменителя” учебника.

Как надо слушать лекцию и слышать? Как “присвоить” ее содержание, сделать частью своих знаний? Предлагаем Вашему вниманию несколько советов из книги Э.Фромма “Иметь или быть?”:

1. Никогда не приступайте к слушанию курса лекции, будучи tabula rasae, то есть поразмышляйте над проблемами, которые будут рассматриваться по данному предмету, ознакомьтесь с темами курса, рекомендуемой литературой, пролистав Рабочие программы, учебно-методические пособия (например, “Основы педагогики”). Постарайтесь найти наиболее интересные на Ваш взгляд вопросы темы.

2. Слушая монологическую речь преподавателя на лекции, мысленно вступайте с ним в диалог. Попытайтесь найти ответы на интересующие Вас вопросы. Возможно, у Вас появятся новые вопросы. Не бойтесь мыслить сами, по-иному решая проблемы.

3. Конспект не должен быть стенографическим отчетом лекции. Записи ведите аккуратно, последовательно, логично. Возникающие по ходу лекции вопросы или реплики следует тоже фиксировать.

4. Помните, лекция - это живой процесс, взаимодействие, диалог. Здесь Вы не просто приобретаете знания в виде информации, которые можно унести домой и вызубрить. Лекция должна породить в Вашем сознании сомнения. “Подлинное знание начинается с разрушения иллюзий, с разочарования. Сомнения двигают познанием” (Фромм Э.).

5. Лекция должна оказать на Вас определенное влияние, вызвать какие-то изменения. Конечно, изменения эти касаются Вашей познавательной (когнитивной) сферы развития.

6. Знайте, что не бывает хорошей или плохой лекции. Лекция - это событие (со-бытие), бытие, а значит деятельность субъектов образовательного процесса. И если

нет совместной деятельности, совместного бытия на лекции, то не будет и результата.

7. Ваше поведение на лекции должно быть построено на уважении к себе, к другим

студентам, к преподавателю. Помогите им, если это необходимо, но никогда не мешайте!

8. Функция преподавателя на лекции состоит в том. чтобы создавать условия для Вашей успешной, продуктивной образовательной деятельности, формировать у Вас интерес к образованию. Но формирование каких-либо личностных качеств зависит от соответствующих генетических свойств, развитие которых подвластно самой личности.[[14]](#footnote-15)

**Каким должен быть процесс усвоения на лекции?**

 *Как слушают лекцию студенты, ориентированные на обладание (“ИМЕТЬ”)*

Слушают лекцию, воспринимают слова, понимают логическое построение фраз и их смысл; записывают все, что говорит лектор.Но содержание лекции не становится частью их собственной системы мышления, не расширяет и не обогащает ее. Между студентами и содержанием лекции не устанавливается тесная связь.

Это происходит потому, что студенты приступают к слушанию курса лекций, будучи tabula rasaе. Такие студенты - пассивные вместилища для слов и мыслей. Их цель: приобрести знания, чтобы унести их домой и вызубрить.

*Как слушают лекцию студенты, ориентированные на бытие (“БЫТЬ”)*

Они ранее уже размышляли над проблемами, которые будут рассматриваться в лекции, знакомы с темой, она их интересует. Они не пассивны: слушают и слышат, и, получая информацию, реагируют на нее активно и продуктивно; то, что они слышат, стимулирует их собственные размышления, рождает новые вопросы, идеи.

Лекция для них - живой процесс, оказывающий определенное влияние, вызывающее какие-то изменения. Для этого материал лекции должен быть таким, чтобы стимулировать интерес, побуждать к творчеству.

**Примерная схема анализа лекционного занятия**

Логически стройная система анализа посещенной лекции преподавателя осуществляется по следующей примерной схеме:

1. Предварительные сведения об изучаемой науке, студенческой аудитории и преподавателе.

2. Подготовка преподавателя к лекции.

3. Организационное начало лекции и подготовка к ней студентов.

4. Принципы вузовской дидактики и отражение их в содержании лекции.

5. Содержание и внутренняя структура лекции.

6. Внешняя структура и методика проведения лекции преподавателем.

Выводы по содержанию и методике чтения лекции.

Ниже приводятся варианты этапов самоподготовки (А и Б). Определите, какой вариант более продуктивен и почему:

**вариант А**:

1) инструктаж о выполнении задания; 2) поиск литературы, источников; 3) чтение; 4) запись; 5) запоминание.

**вариант Б**:

1) инструктаж о выполнении задания; 2) поиск литературы, источников; 3) чтение; 4) осмысливание прочитанного; 5) конспектирование; 6) присвоение (запоминание и использование на практике).

*Осмысливание* – рациональный анализ прочитанного:

* расчленение прочитанного текста на нужную и второстепенную информацию (отбор и блокирование материала);
* подразделение нужной информации на конкретную (определения, термины, цифры, факты) - для заучивания и абстрактную (комментарии, иллюстрации, отступления - для сжатия);
* непосредственное осмысливание отобранной конкретной и абстрактной информации; упорядочивание соединенного материала по каждому вопросу (путем рассуждения) – придать логическую стройность тексту.

С.Л. Рубинштейн: «… *человек доподлинно владеет лишь тем, что добывает собственным трудом*».

* 1. **Пять уровней продуктивности педагогической деятельности:**

• *репродуктивный*, когда преподаватель умеет предать, пересказать другим то, что знает сам;

• *адаптивный,* при котором педагог в состоянии приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

• *локально-моделирующий* знания студентов. Умение владеть стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, позволяющим определить педагогическую цель, поставить задачи, разработать алгоритм их решений и использование педагогического средства включения студентов в учебно-познавательную деятельность;

• *системно-моделирующий* знания студентов, когда преподаватель владеет стратегией формирования искомой системы знаний, умений и навыков по дисциплине;

• *системно-моделирующая деятельность* и поведение студентов, при котором молодой преподаватель умеет превратить свою дисциплину в средство формирования личности студента, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

**Семинар 8 Современные технологии обучения**

1.Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования

2. Отличительные признаки образовательных технологий и их проектирование.

3. Основные технологии обучения (модульные, проблемные, контекстные, диалогичные, технологии сотрудничества, технология «дебаты»).

4.Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса

**Литература:**

Современные образовательные технологии: учебное пособие /коллектив авторов; под ред. Н.В.Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. Гл.1.

*Варианты проведения семинара:*

 Вариант первый – классический: обсуждение поставленных вопросов на основе материалов лекции и учебных пособий, рекомендованных в программе, и дополнительной литературы.

Вариант второй: проведение предложенных заданий и обсуждение их результатов для осмысления образовательных технологий.

**Задание 1**. Проведите сравнительную характеристику традиционной и инновационной технологий обучения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основные характеристики | Традиционная модель обучения | Инновационная модель обучения |
| Целевой акцент | Результат обучения (усвоение установленного программой объема информации) | Процесс обучения (научить учиться) |
| Роль преподавателя | Ведущая (источник знаний) | Консультативная (менеджер, режиссер) |
| Формы предъявления знаний | В «готовом виде», по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм | Активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы, поиска и пр.) |
| Основные характеристики | Традиционная модель обучения | Инновационная модель обучения |
| Использование знаний | Преимущественно в типовых заданиях | Акцент на прикладное использование знаний в реальных условиях |
| Преобладающая форма учебной деятельности | Фронтальная (лекции) и индивидуальная (подготовка к семинарам и контрольным) | Широкое использование коллективных и групповых форм учебной работы |

**Задание 2**. Предоставление свободы выбора домашнего задания при необходимом условии разнообразия содержания и видов деятельности учащихся при его выполнении.

Три уровня домашнего задания:

1. обязательный минимум, когда задание абсолютно понятно и посильно любому ученику;

2. тренировочный уровень, в процессе которого ученики формируют умение или навык выполнения типовых заданий;

3. творческое задание, которое выполняется на добровольных началах и стимулируется преподавателем высокой оценкой и похвалой

**Задание 3 «задание массивом**», когда любой из уровней домашнего задания преподаватель задает массивом. Например, дается десять задач, из которых студент должен сам выбрать и решить не менее оговоренного минимального объема задания. Важный психологический эффект: самостоятельно выбранное задание дает полную возможность самореализации ученику.

**Задание 4**. Рассмотрим электронное интерактивное обучение, как образовательную технологию, при которой для передачи формальных и неформальных инструкций, поддержки и оценки используются сетевые технологии (Интернет и корпоративные сети)

Средства и методы электронного интерактивного обучения

-интерактивные ресурсы и материалы,

-электронные библиотеки и ЭБС,

-обучающие материалы и курсы,

-обсуждения в реальном режиме времени,

-чаты, видеочаты,

-электронная почта,

-видеоконференции,

-видеоконсультации и программные приложения совместного использования (разделяемые рабочие пространства).

Инструменты электронного интерактивного обучения

-Веб-конференции

-Онлайн-семинар

-Вебинар

Преимущества электронных интерактивных форм обучения

-Обучающиеся осваивают новый материал не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников процесса обучения. Сокращается доля аудиторной нагрузки и увеличивается объем самостоятельной работы;

-Обучающиеся приобретают навык владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации;

-Вырабатывается умение самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности;

-Актуальность и оперативность получаемой информации; обучающиеся оказываются вовлеченными в решение глобальных, а не региональных проблем – расширяется их кругозор;

Гибкость и доступность. Обучающиеся могут подключаться к учебным ресурсам и программам с любого компьютера, находящегося в сети;

Использование таких форм, как календарь, электронные тесты (промежуточные и итоговые), позволяет обеспечить более четкое администрирование учебного процесса; и т.д.

Интерактивные технологии дают возможность постоянных, а не эпизодических (по расписанию) контактов студентов с преподавателем. Они делают образование более индивидуальным.

**Задание 5** .Метод изучения ситуаций (case study)

Это метод обучения, когда студенты и преподаватели (instructors) участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям (cases) бизнеса.

Метод конкретных ситуации предполагает:

подготовленный в письменном виде пример ситуации из практики бизнеса;

самостоятельное изучение и обсуждение ситуации студентами;

совместное обсуждение ситуации в аудитории под руководством преподавателя; следование принципу "процесс обсуждения важнее самого решения".

Принципы формирования конкретной ситуации

Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения.

Во-вторых, учебная ситуация должна соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается.

В-третьих, работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и (или) тенденции в бизнес-процессах.

Таким образом, идеальная конкретная ситуация - это:

занимательная история конкретного бизнеса или имевшегося случая из истории данного бизнеса;

головоломка, требующая решения;

обилие информации, анализ которой не тривиален и требует поиска дополнительной информации;

актуальная проблема, способная дать продолжение ситуации в будущем;

более или менее типичная ситуация, совпадающая в главном — "теории" вопроса.

Комплект материалов для работы с учебной конкретной ситуацией включает:

собственно сама ситуация (текст с вопросами для обсуждения);

приложения с подборкой различной информации, передающей общий контекст ситуации (копия финансовых документов, публикации, фото и др.);

заключение по ситуации (возможное решение проблемы, последовавшие события);

записка для преподавателя с изложением авторского подхода к разбору ситуации.

Письменное представление любой ситуации должно включать:титульный лист с кратким, запоминающимся названием ситуации (в примечании указываются автор и год написания); введение, где упоминается герой (герои) ситуации, рассказывается об истории фирмы, указывается время начала действия; основную часть, где содержатся главный массив информации, внутренняя интрига, проблема; заключение, где ситуация может "зависать" на том этапе своего развития, который требует соответствующего решения проблемы.

Источники конкретных ситуаций

Первый вариант - за основу берется история, а чаще всего фрагмент жизни реальной компании, информация о которой получена автором ситуации непосредственно в ходе исследовательского или консалтингового проекта, или целенаправленного сбора информации

Второй вариант — использование вторичных источников, прежде всего информации, "рассыпанной" в средствах массовой информации, специализированных журналах и изданиях, информационных вестниках и буклетах, распространяемых на выставках, презентациях и т.д

Третий, наименее распространенный, вариант — описание вымышленной ситуации

**Семинар 9. Проектирование новых образовательных технологий**

1.Методологические подходы к проектированию образовательных технологий :антропологический, гуманистический, системный, культурологический, личностный

2.Выбор образовательных технологий

3.Разнообразие моделей образовательных технологий: эталонная, описательная, программно-алгоритмическая, вероятностная, неопределенная.

4.Логика проектирования образовательной технологии: прогнозирование возможностей, конструирование алгоритма, моделирование стратегий

5.Стратегии появления новых образовательных технологий: технологическая интерпретация теории, анализ и обобщение опыта.

**Литература:**

1. Дудченко З.Ф. Методическое обеспечение курса лекций по дисциплине «Психология здоровья» //Ученые зап. С.-Пб гос. Института. Психологии и социальной работы. 2007., Вып.1. Т.7. – С.98-104
2. Кореневский, А. В. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность / А. В. Кореневский, И. М. Узнародов // Высшее образование в России. - 2010. - N 11. - С. 113-118 ББК 74.58 К 66
3. Коробова, Е. М. Влияние инновационных процессов на внутреннюю среду высшего учебного заведения / Е. М. Коробова // Экономика и предпринимательство. - 2012. - N 3. - С. 170-173. - Библиогр.: 7 назв. ББК 74.58 К 68
4. Макаренко, О. В. Интерактивные образовательные технологии в вузе / О. В. Макаренко // Высшее образование в России. - 2012. - N 10. - С. 134-139. ББК 74.58 М 15
5. Мартынов, В. Г. Развитие инновационной образовательной технологии обучения студентов в виртуальной среде профессиональной деятельности / В. Г. Мартынов, П. В. Пятибратов, В. С. Шейнбаум // Высшее образование сегодня. - 2012. - N 5. - С. 4-8. ББК 74.58 М 29
6. Панина, Г. В.Новые образовательные технологии в реализации программ модернизации образования / Г. В. Панина // Высшее образование сегодня. - 2013. - N 12. - С. 22-26. - Библиогр.: 8 назв. ББК 74.58 П 16
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Коллектив авторов; пол ред Н.В.Бордовской. – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. – 432.
8. Федоров, М. П. Подготовка специалистов на базе научно-учебного центра гибких образовательных технологий / М. П. Федоров, М. М. Ерихов // Ректор ВУЗа. - 2010. - N 6. - С. 28-31. ББК 74.58 Ф 33
9. Фещенко, А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Открытое и дистанционное образование. - 2011. - N 3. - С. 44-50. - Библиогр.: 14 назв. ББК 74.58 Ф 47
10. Филиппенко, А. П. Использование учебных видеокейсов для формирования компетенций студентов / А. П. Филиппенко // Совет ректоров. - 2012. - N 2. - С. 34-37. ББК 74.58 Ф 53
11. Шарф, И. В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И. В. Шарф // Высшее образование в России. - 2011. - N 6. - С. 98-103. ББК 74.58 Ш 26

*Варианты проведения семинара:*

Вариант первый – классический: обсуждение поставленных вопросов на основе материалов лекции и учебных пособий, рекомендованных в программе, и дополнительной литературы.

Вариант второй: Анализ «Рабочей прогаммы по психологии и педагогики высшей школы для аспирантов и соискателей»

Вариант третий: проведение предложенных заданий и обсуждение их результата для проектирования новых образовательных технологий.

 **Задание 1**. Методика «Диагностика функциональной симметрии–асимметрии полушарий головного мозга» (Проводим и обсуждаем полученные результаты в группе)

 Функциональная симметрия–асимметрия полушарий головного мозга – выраженность функций левого и правого полушарий головного мозга – сочетание мыслителя и художника у каждого учащегося, студента может быть определена при выполнении следующих упражнений и фиксации их результатов буквами “Л” или “П” соответственно:

 1. При скрещивании пальцев рук в замок, большой палец какой руки (левой или правой) будет сверху?, отметить буквой Л или П соответственно.

 2. Ведущий глаз – смотреть двумя глазами и совместить указательный палец с какой-либо точкой, затем закрыть один глаз (правый), опять совместить палец с точкой и закрыть другой глаз. Ведущий глаз тот, при закрытии которого палец как бы смещается с точки или смещение большее, чем при закрытии другого глаза.

 3. Ведущее ухо можно определить по тому, к какому уху подносится телефонная трубка или механические (тикающие) часы, к левому или правому.

 4. При хлопании в ладоши, какая ладонь сверху, она же является ударяющей.

 5. Скрестить руки на груди (“поза Наполеона”), какая рука левая или правая легко снимается?

 6. Какая нога толчковая левая или правая?

По сочетанию букв Л и П определяется выраженность функций левого и правого полушария и, следовательно, сочетание “мыслителя” и “художника” в каждом учащемся, студенте. При этом, если ответ по первому тесту определяется буквой Л и еще имеются буквы Л и П, то можно говорить о выраженности художественно-мыслительного типа личности. Если на первом месте буква П в сочетании с другими буквами П и Л, то это мыслительно-художественный тип. При преобладании букв П – можно считать, что у учащегося, студента более выражен мыслительный тип (доминирование функций левого полушария), а при преобладании Л – можно считать , что выражен художественный тип личности (доминирование функций правого полушария). Равное сочетание букв Л и П свидетельствует о равной выраженности функций левого и правого полушария, т.е. о функциональной симметрии полушарий головного мозга.

Выводы : Преподавателям при разработке технологий, методик оценивания как себя, так и студентов, следует принимать во внимание выделенные Б.Г. Ананьевым типы оценок и анализ их влияния на личность учащегося /4, с. 145–160/. Отсутствие оценки – самый худший вид оценки, оказывающий не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее воздействие, заставляющее человека строить самооценку не на основе объективной оценки, а ориентируясь на интонации, жесты, мимику педагога.

Опосредованная оценка возможна: а) когда оценка одного ученика осуществляется опосредованно через оценку другого, что часто воспринимается «пострадавшим» как предпочтение другого, как выражение личного отношения педагога к его, ученика, «ничтожеству»; б) когда педагог, не давая оценку вызванному к опросу ученику, не возражает против оценки, даваемой этому ученику другим или классом, что стимулирует возникновение коллизий между учениками, вызывая у потерпевшего какой-то момент отчуждение от класса /4, с. 146–147/.

Неопределенная оценка – единственным инструментом этой оценки часто является слово «ну», к которому присоединяются другие слова («садись», «ладно»), движение рукой, что не вызывает у учащегося определенных действий, которым нужна конструктивная оценка.

Замечание, являясь лишь отчасти оценкой, играет роль регулятора поведения на уроке. Оно оказывает отрицательное воздействие на учащегося, когда ряд замечаний систематически падает на одного ученика, формируя определенную оценочную ситуацию со стороны одноклассников.

Отрицание – это слова и фразы, указывающие на неправильность ответа и стимулирующие перестройку решения, а слова и фразы, указывающие на правильность ответа, – согласие. Эти две формы, являясь особо важными для развития мышления, понимания ученика в процессе опроса, ориентируют ученика о состоянии знаний и их рационального изложения соответственно логике предмета. Отрицание отличается от порицания тем, что не несет в себе аффективного напряжения, а является поддержкой педагогом мышления школьника в процессе опроса.

Согласие – ориентирует ученика на правильность ответа, поступков, стимулирует закрепление успеха, проявляется в выражениях: «вот это основное», «да, это все верно», «да, это так», «правильно».

Ободрение – эмоционально заряжает, вселяет уверенность у ученика в свои силы, оно выполняет не только ориентирующие функции, но и стимулирующие в сложных условиях, требующих чуткого квалификационного педагогического подхода /там же, с. 152/.

Порицание – не только регулирует и коррегирует интеллектуальную работу ученика при опросе, но и воздействует на его эмоционально-волевую сферу посредством характеристики как знаний, так и личности ученика (его способностей, достоинств, недостатков, интересов). «Понятно, что эти личностные моменты порицания и одобрения составляют самый основной момент оценочного воздействия, приводящего в движение самые разнообразные механизмы аффективно-волевой сферы, вызывая прежде всего переживание успеха или неуспеха, определенное повышение или понижение уровня притязаний», изменение намерений /4, с. 133/.

Одобрение – прямая форма положительного оценивания работы ученика на уроке, при опросе и учете знаний, это форма определения личности – ее способностей, работоспособности, активности, форма выделения личности из класса, но при отсутствии меры и индивидуального подхода одобрение может перейти в свою противоположность.

**Задание 2:** Представьте себе, что вы приехали в командировку в небольшой сибирский город. В гостинице вам говорят, что свободных одно­местных номеров нет, но вас могут подселить в двухместный номер, в котором уже кто-то проживает. У вас есть возможность узнать имя и фамилию человека, проживающего в номере, и выбрать между пятью вариантами. С кем из следующего списка вы бы согласились поселиться в одном номере? Вариант для мужчин: Константин Павлов, Отари Надирашвили, Борис Райзман, Петр Денисюк, Нурмухамед Садыков. Вариант для женщин: Лариса Королева, Нино Беридзе, Сара Абрамович, Оксана Ковальчук, Динара Каримбаева.

 **Задание 3** . Размышляем о профессиональном здоровье преподавателя. Информация к размышлению: Ни для кого не секрет, что про­фессия преподавателя относится к разряду стрессогенных и требует от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Неудивительно, что эта профессиональная груп­па отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в учебном заведении. Лишь 34 % обследованных педагогов находятся в зоне пси­хологического благополучия. Они способны справиться с от­рицательными воздействиями жизни на психологическом уров­не. Около 40% - имеют умеренные нервные расстройства, им необходима специальная психологическая помощь. Психофи­зическая усталость - первотолчок в развитии патологии души и тела, психосоматических заболеваний; она постепенно и неуклонно переходит в психологическую и телесную депрес­сию — страшную болезнь нашего века. Вопросы для обсуждения:

• Каковы причины снижения уровня психического и физи­ческого здоровья педагогов?

• Каким образом можно сохранить психофизиологический потенциал педагога?

 **Задание 4**. Поразмышляйте о предложенном алгоритме решения конфликтной педагогической ситуации

Первый этап условно называется «Стоп!» и направлен на оценку преподавателем ситуации и осознание собственных эмоций. Этот этап необходим для того, чтобы не навредить студенту поспешными действиями и не осложнить отношения с ним. Только в тех случаях, когда ситуация представляет опасность для жизни и здоровья другого, нужно действовать быстро и решительно. Но подобные ситуации встречаются не так уж и часто, по­этому во всех остальных случаях рекомендуется, воспользовав­шись паузой, спросить себя: «Что я сейчас чувствую?», «Что я сейчас хочу сделать?», «Что я делаю?», после чего необходимо перейти ко второму этапу.

Второй этап начинается с вопроса «Почему?», который пе­дагог задает самому себе. Суть данного этапа заключается в анализе мотивов и причин поступка ребенка. Это очень важ­ный этап, поскольку именно причины определяют средства педагогического воздействия. Чтобы правильно определить мотивы поведения обучающегося, педагогу необходимо уметь пони­мать язык невербального общения (демонстративный, вызы­вающий взгляд; скучающий или сосредоточенный вид и т. д.).

Третий этап заключается в постановке педагогической цели и формулируется при помощи вопроса «Что?»: «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия?» (чувство страха у обучающегося или осознанное чувство вины).

Педагогическое воздействие должно быть направлено не против личности, а против поступка. Обучающийся дол­жен четко осознавать: именно сейчас он поступил плохо. Не­обходимо показать в каждом конкретном случае, что вы принимаете человека таким, какой он есть, понимаете его, но в то же время не одобряете его действий. Такой подход, не уни­жая достоинства другого, способен вызвать в нем положитель­ный отклик.

Четвертый этап заключается в выборе оптимальных средств для достижения поставленной педагогической цели и отвечает на вопрос «Как?»: «Каким образом достичь желаемого резуль­тата?». Продумывая способы и средства достижения педагоги­ческого воздействия, преподаватель должен оставлять свободу выбора за обучающимся. Мастерство педагога проявляется не в том, чтобы заставить другого другой тот мог сделать выбор. Исходя из этого, педагог предложит несколько вариантов, но са­мым привлекательным для него сделает именно оптимальный и тем самым поможет обучаемому сделать правильный выбор.

Пятый этап — практическое действие педагога. Данный этап является логическим завершением всей предыдущей работы по разрешению педагогической ситуации. Именно на этом этапе реализуются педагогические цели через определенные средства и способы в соответствии с мотивами обучаемого. Успех практи­ческого действия преподавателя будет зависеть от того, насколько точно он сможет сформулировать педагогическую цель, на­сколько правильно он сумеет выбрать оптимальные способы достижения поставленной цели и насколько умело воплотит их в реальном педагогическом процессе. Профессиональный педагог знает, что результаты педагоги­ческих воздействий, как правило, отдалены во времени, по­этому он действует как бы «на вырост», опираясь на лучшее, которое есть в любом человеке.

Шестой этап — заключительный в алгоритме решения пе­дагогической ситуации. Он представляет собой анализ педа­гогического воздействия и позволяет оценить эффективность общение педагога, сравнить поставленную цель с достигнутыми результатами и сформулировать новые перс­пективы.

**Задание 5**. Поразмышляете над предложенной информацией о формах слушания другого.

Освоение активного слушания, в котором на первый план выс­тупает отражение информации. К нему относятся постоянные уточнения той информации, которую хочет донести собесед­ник путем задавания уточняющих вопросов. Продуктивные способы активного слушания:

- Повторение состоит в дословном воспроизведении слов говорящего, цитирования сказанного партнером. Используя эту технику, собеседник: - дословно повторяет последние слова партнера;- вставляет цитаты из высказываний партнера в собствен­ные фразы, например: «Итак, ты считаешь...(далее цитата)» или «Насколько я тебя понял... (далее цитата)».

- Перефразирование (эхо-техника) Сущность перефразирования состоит в возвращении собе­седнику его же высказывания (одной или нескольких фраз), сформулированных своими собственными словами. Начать можно так: «Как я вас понял...», «По вашему мнению...», «Дру­гими словами, вы считаете...». Главная цель эхо-техники — уточнение информации. Для перефразирования выбираются наиболее существенные, важ­ные моменты сообщения. Но при возврате реплики не стоит что-либо добавлять от себя, интерпретировать сказанное. Эхо-техника позволит дать собеседнику представление о том, как вы его поняли и натолкнуть на разговор о том, что в его словах кажется вам наиболее важным.

- Резюмирование. Данная техника предполагает воспроизведение слов парт­нера в сокращенном виде, краткое формулирование самого главного, подведение итога: «Если теперь подытожить сказан­ное вами, то...». Резюмирование помогает при обсуждении и рассмотрении Претензий в том случае, когда необходимо решить какие-либо проблемы. Оно особенно эффективно, если обсуждение затя­нулось, идет по кругу или оказалось в тупике. Резюмирование позволяет не тратить времени на не отно­сящиеся к делу разговоры и может стать действенным и нео­бидным способом завершить разговор со слишком словоохот­ливым собеседником.

- Развитие идеи (техника интерпретации). Эта техника отличается от предыдущих тем, что высказыва­ние собеседника не просто перефразируется или резюмирует­ся - предпринимается попытка вывести из него логическое следствие, выдвинуть предположение о причинах услышанно­го. Интерпретация позволяет уточнить смысл сказанного, бы­стро продвинуться вперед в беседе, дает возможность полу­чить информацию без прямых вопросов. Но следует избегать поспешности в выводах и употреблять некатегоричные формулировки и мягкие тона. Используя технику интерпретации, собеседник задает уточ­няющие вопросы: «Ты, наверное, имеешь в виду...?», «Вы, наверное, говорите это потому, что...?», «По-видимому, вы хотите, чтобы...?» Также можно использовать технику пробных вопросов: «А может быть так, что ты надеешься, что...?», «А может быть так, что вы хотели бы...?». Предположительные вопросы пред­почтительнее прямых, поскольку передают уважение к парт­неру и оставляют за спрашивающим право ошибаться, а за партнером - право уйти от ответа.

Активное слушание незаменимо в конфликтных ситуациях, когда собеседник ведет себя агрессивно или демонстрирует свое превосходство. Оно очень хорошо помогает успокоиться, на­строиться, если возникает желание надерзить партнеру, раз­вить начавшийся конфликт. Типичной ошибкой людей при применении активного слу­шания становится формальное следование правилам. В подоб­ных случаях человек задает нужный вопрос: «Правильно ли я вас понял, что...», но, не услышав ответа, продолжает разви­вать аргументы в пользу собственной точки зрения, фактичес­ки игнорируя точку зрения собеседника. Потом такой человек удивляется, что техника активного слушания не работает. Активное слушание может применяться во всех случаях, когда ребенок расстроен, обижен, потерпел неудачу, когда ему больно, стыдно, страшно. Тогда важно дать ему знать, что вы чувствуете его переживание. «Отзвучивание» чувств а по­могает снять конфликт или напряжение. Бывает, что приходиться слушать человека, пребывающего в состоянии сильного эмоционального возбуждения. В этом случае приемы активного слушания не срабатывают. В таком состоянии человек не контролирует свои эмоции, не способен улавливать содержание разговора. Ему необходимо успокоиться, прийти в состояние нормального самоконтроля, только потом с ним можно общаться. Здесь эффективно работает прием пассивного слушания.

Пассивное слушание — умение дать понять собеседнику, что он не один, что его слушают, понимают и готовы поддержать. Лучше всего при этом действуют так называемые «угу-реак-ции»: «да-да, угу-угу, ну конечно», кивание головой. Эмоциональное состояние, подобно маятнику: дойдя до высшей точ­ки эмоционального накала человек начинает успокаиваться, затем сила его чувств опять увеличивается, дойдя до высшей точки, затем падает. Если не вмешиваться в этот процесс, не «раскачивать» маятник дополнительно, то, выговорившись, человек успокоится, и после с ним можно будет общаться нормально. Главное:

• не молчать, потому что глухое молчание у любого человека вызывает раздражение, а у возбужденного человека тем более;• не задавать уточняющих вопросов, потому что это только вызовет ответный взрыв негодования;• не говорить партнеру: «Успокойся, не волнуйся, все уладится». Он этих слов адекватно понять не может, они его возмущают, ему кажется, что его проблему недооценивают, что его не понимают. Иногда в таких случаях полезно «пристроиться» к партнеру, повторить его слова, эмоции, движения, то есть вести себя так, как он, разделять его чувства. Но делать это нужно искренне, в противном случае повторение действий оценивается как издевательство над его чувствами.

Эмпатическое слушание позволяет переживать те чувства, которые переживает собеседник, отражать их, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его. При эмпатическом слушании не дают советов, не стремятся оценить говорящего, не критикуют, не поучают. Именно в этом и состоит секрет хорошего слушания — такого, которое дает другому че­ловеку облегчение и открывает ему новые пути для понимания самого себя.

Правила эмпатического слушания. Необходимо настроиться на слушание: на время забыть о сво­их проблемах, освободить душу от собственных переживаний и постараться отойти от готовых установок и предубеждений относительно собеседника. Только в этом случае можно по­нять, что чувствует собеседник, «увидеть» его эмоции. В своей реакции на слова партнера необходимо в точности отразить переживание, чувство, эмоцию, стоящие за его высказыванием, но сделать это так, чтобы продемонстрировать собеседнику, что его чувство не только правильно понято, но и принято. Необходимо держать паузу. После вашего ответа собеседнику обычно надо помолчать, подумать, чтобы разобраться в своем переживании.

 Необходимо помнить, что эмпатическое слушание — не интерпретация скрытых от собеседника тайных мотивов его поведения. Надо только отразить чувство партнера, но не объяснять ему причину возникновения этого чувства. Замечание типа: «Так это у тебя оттого, что ты просто завидуешь своему другу» или «На самом деле тебе хотелось бы, чтобы на тебя все время обращали внимание» - не могут вызывать ничего, кроме ответной агрессии и защиты. В тех случаях, когда партнер возбужден и беседа складывается таким образом, что партнер говорит «не закрывая рта», а ваша беседа носит достаточно доверительный характер, вовсе необязательно отвечать развернутыми фразами. Достаточно просто поддерживать партнера междометиями, короткими фразами типа «да-да», «угу», кивать головой или повторять, его последние слова. Методика эмпатического слушания применима только в том случае, когда человек сам хочет поделиться какими-то переживаниями. В случае же, когда он задает обычные вопросы - «А вы не знаете, что означает то-то?» - или же просто не хочет говорить с вами, а вы бы очень хотели продолжить разговор.

**Глоссарий**
**адъюнктура** — форма подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в военных учебных заведениях;

**академия** — учебное заведение, которое реализует профессиональные учебные программы высшего и послевузовского образования по одной-двум группам специальностей, осуществляет научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, повышение квалификации и переподготовку кадров;

**аккредитация организаций образования** — процедура признания аккредитационным органом соответствия образовательных услуг установленным требованиям и стандартам с целью предоставления объективной информации об их качестве и подтверждения наличия эффективных механизмов их усовершенствования;

**активные методы обучения -** это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты;

**аттестация педагогических работников** — процедура, проводимая с целью определения соответствия уровня квалификации педагогического работника квалификационным требованиям;

**бакалавр** — академическая степень, присуждаемая лицам, освоившим соответствующие образовательные программы высшего образования;

**^ Болонский процесс** — процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования;

**Воспитание -** процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает усвоение студентом необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей; социально и педагогически обусловленный процесс раскрытия сущностных сил человека, его потенциальных человеческих возможностей;

**высшее учебное заведение** (сокращенно вуз, в соответствии с нормами русского языка пишется строчными буквами) — учреждение, дающее высшее профессиональное образование;

**гимназия** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и по гуманитарным профилям общего среднего образования в соответствии со склонностями и способностями обучающихся;

**глобальное образование** - одно из направлений в теории образования и в практике обучения в школе и вузе, возникшее в США в 70-гг как ответ образовательного сообщества на необходимость подготовки человека к жизни во взаимосвязанном мире;

**государственная аттестация организаций образования** — процедура, проводимая с целью контроля соответствия образовательных услуг, предоставляемых организациями образования, требованиям государственного общеобязательного стандарта;

**государственная именная стипендия** — стипендия, учреждаемая Президентом Республики Казахстан и (или) Правительством Республики Казахстан;

**государственный образовательный заказ** — финансируемый государством объем услуг по дошкольному воспитанию и обучению, по подготовке, повышению квалификации и переподготовке квалифицированных работников и специалистов для обеспечения потребностей экономики, воспроизводства квалифицированной рабочей силы и интеллектуального потенциала общества, а также по учебно-методическому обеспечению системы образования;

**государственный образовательный стандарт высшей школы** - комплекс норм и положений, согласующих основные требования к содержанию, срокам обучения и качеству освоения этого содержания со стороны субъектов;

**гуманизация образования** – это орентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становления отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека;

**гуманитиризация образования** - расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания;

**деловая игра** — средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения;

**дидактика высшей школы** - наука о высшем образовании и обучении в высшей школе - интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания;

**дистанционное обучение –** технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. Дистанционное обучение осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации образовательного процесса дистанционное обучение близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса -  к очной форме.

**дистанционные образовательные технологии** — обучение, осуществляемое с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредствованном (на расстоянии) или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника;

**докторантура** — форма подготовки научных и педагогических кадров высшей квалификации в высших учебных заведениях и научных организациях;

**доктор философии (PhD), доктор по профилю** — высшие академические степени, присуждаемые лицам, освоившим профессиональные учебные программы докторантуры по соответствующим специальностям;

**дополнительное образование** — процесс воспитания и обучения, осуществляемый с целью всестороннего удовлетворения образовательных потребностей обучающихся;

**доцент, профессор:**

академические звания, присваиваемые соответствующим высшим учебным заведением;

ученые звания, присваиваемые уполномоченным органом в области образования по ходатайству высшего учебного заведения или научной организации;

**духовные (религиозные) организации образования** — учебные заведения, реализующие профессиональные учебные программы подготовки священнослужителей;

**единое национальное тестирование** — одна из форм итоговой аттестации обучающихся в организациях общего среднего образования, совмещенной со вступительными экзаменами в организации образования, дающей послесреднее или высшее образование;

**знания** - это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности;

**закономерности обучения** - это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях);

**именная стипендия** — учреждаемая физическими или юридическими лицами стипендия для поощрения наиболее способных обучающихся, успешно осваивающих соответствующие образовательные программы, занимающихся научно-исследовательской работой, принимающих активное участие в общественной, культурной и спортивной жизни учебного заведения;

**индивидуализация  обучения –** организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого школьника. Одной из форм индивидуализации  обучения является программированное обучение, новые возможности для его осуществления открывает внедрение в учебный процесс электронно-вычислительной техники. В рамках профильной школы индивидуализация обучения находит выражение в создании  индивидуальных образовательных траекторий отдельных учащихся.

**индивидуальный подход** в воспитании **–** осуществление педагогического процесса с учётом  индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

**инновационно-образовательный консорциум** — добровольное равноправное объединение на основе договора о совместной деятельности, в котором высшие учебные заведения, научные организации и другие юридические лица, занятые в сфере производства, объединяют интеллектуальные, финансовые и иные ресурсы для подготовки высококвалифицированных специалистов на базе фундаментальных, прикладных научных исследований и технологических инноваций;

**инновационный университет** — научно-образовательный комплекс, способный реализовывать полный цикл инновационной деятельности, проведение фундаментальных и поисковых исследований, прикладных исследований и опытно-конструкторских разработок и внедрение в производство результатов научных исследований;

**институт** — учебное заведение, которое реализует профессиональные учебные программы высшего образования по одной-двум группам специальностей, осуществляет научную и педагогическую деятельность, повышение квалификации и переподготовку кадров;

**институциональная аккредитация** — оценка деятельности организации образования по качественному представлению образовательных программ в соответствии с заявленным статусом;

**интегрированные образовательные учебные программы** — образовательные учебные программы, разработанные с учетом непрерывности и преемственности уровней и содержания образования;

**интернатура** — форма одно- или двухгодичной подготовки обучающихся медицинских высших учебных заведений в рамках базового медицинского образования;

**интернатные организации** — организации образования, обеспечивающие государственные гарантии прав на образование определенных категорий лиц с предоставлением места проживания;

**итоговая аттестация обучающихся** — процедура, проводимая с целью определения степени освоения ими объема учебных дисциплин, предусмотренных государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования;

**кафедра** — подразделение высшего учебного заведения, осуществляющее подготовку студентов в рамках определенной специализации;

**квота приема** — предельное количество объема государственного образовательного заказа, в том числе образовательных грантов, выделяемых для приема в организации образования, дающие техническое и профессиональное, послесреднее и высшее образование, граждан из числа инвалидов I, II групп, лиц, приравненных по льготам и гарантиям к участникам войны и к инвалидам войны, инвалидов с детства, детей-инвалидов, аульной (сельской) молодежи и лиц казахской национальности, не являющихся гражданами Республики Казахстан, а также детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

**клиническая база** — клиника высшего учебного заведения или организации здравоохранения, функционирующая на базе местных организаций здравоохранения, имеющая высокий уровень материально-технической базы, осуществляющая на основе современных методов организационно-методической, учебной, лечебно-диагностической и научно-исследовательской работы подготовку и переподготовку врачей, научных кадров и оказывающая все виды медицинской помощи;

**колледж** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы общего среднего образования и профессиональные учебные программы технического и профессионального, послесреднего образования;

**компетенция** - единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью;

**комплексное тестирование** — форма экзамена, проводимого одновременно по нескольким учебным дисциплинам с применением информационных технологий;

**кредитная технология обучения** — обучение на основе выбора и самостоятельного планирования обучающимся последовательности изучения дисциплин с использованием кредита как унифицированной единицы измерения объема учебной работы обучающегося и преподавателя;

**лицей** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы основного среднего образования и по естественно-научным, физико-математическим профилям общего среднего образования в соответствии со склонностями и способностями учащихся;

**личностный подход** - ориентация при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности;

**магистр** — академическая степень, присуждаемая лицам, освоившим профессиональные учебные программы послевузовского образования;

**малокомплектная школа** — общеобразовательная школа с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс-комплектами и со специфической формой организации учебных занятий;

## методы обучения в высшей школе - логическая цепь взаимосвязанных действий преподавателя и студента, посредством которых передается и воспринимается содержание, которое перерабатывается и воспроизводится;

## международная стипендия «Болашак» — стипендия, учреждаемая Президентом Республики Казахстан для обучения граждан Республики Казахстан в зарубежных высших учебных заведениях по очной форме обучения и прохождения научными работниками государственных научных организаций и высших учебных заведений научной стажировки в ведущих высших учебных заведениях, научных центрах и лабораториях мира;

**навыки** - это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения;

**научно-исследовательская деятельность** - 1. индивидуальное и коллективное взаимодействие ученых по обогащению и развитию культуры и цивилизации с помощью точного, объективного и системного знания о мире, человеке и его деятельности; 2. работа педагогов-ученых (теоретиков и методистов), занимающихся обоснованием (проектированием, конструированием) оптимально функционирующих учебно-воспитательных систем на каждом уровне образования и педагогической системы в целом, создающих необходимые предпосылки для последующей оптимальной организации учебно-воспитательного процесса;

**национальная система оценки качества образования** — совокупность институциональных структур, процедур, форм и способов установления соответствия качества образования государственным общеобязательным стандартам образования, потребностям личности, общества и государства;

**нострификация документов об образовании** — процедура, проводимая с целью определения эквивалентности документов, выданных лицам, получившим образование в других государствах, в международных или иностранных учебных заведениях (их филиалах);

**образовательная деятельность** — процесс целенаправленного, педагогически обоснованного, последовательного взаимодействия субъектов образования, в ходе которого решаются задачи обучения, развития и воспитания личности;

**образовательный грант** — целевая сумма денег, предоставляемая обучающемуся на условиях, установленных законодательством Республики Казахстан, для оплаты профессионального образования;

**образовательный мониторинг** — систематическое наблюдение, анализ, оценка и прогноз состояния и динамики изменений результатов и условий осуществления образовательных процессов, контингента обучающихся, сети организаций образования;

**обучение** - целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

**общеобразовательная школа** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и общего среднего образования, а также учебные программы дополнительного образования обучающихся и воспитанников;

**оценка профессиональной подготовки** — определение степени соответствия уровня профессиональной подготовленности обучающихся организаций образования, реализующих профессиональные учебные программы технического и профессионального, послесреднего образования, требованиям, установленным государственными общеобязательными стандартами образования;

**педагогический процесс** -- это способ организации вос-питательных отношений, заключающийся в целенаправлен-ном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается преподавателем;

**педагогическая инновация -** нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности;

**педагогическая технология** — системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации научного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов.

**педагогический закон** - внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обусловливающая их необходимое, закономерное развитие;

**педагогическое умение** — единство интеллектуальных и практических действий преподавателя по руководству деятельностью студентов;

**предпрофильная подготовка** — целенаправленная педагогическая поддержка выбора обучающимся основного среднего образования индивидуальной образовательной траектории;

**профильное обучение** — процесс дифференциации и индивидуализации обучения, организации образовательного процесса с учетом интересов, склонностей и способностей обучающихся;

**промежуточная аттестация обучающихся** — процедура, проводимая с целью оценки качества освоения обучающимися содержания части или всего объема одной учебной дисциплины после завершения ее изучения;

**промежуточный государственный контроль** — один из видов независимого от организаций образования контроля за качеством обучения;

**профессиональная ориентация** — предоставление информации и консультационной помощи обучающемуся в реализации его прав в области образовательных и профессиональных возможностей, свободном и осознанном выборе профессии и места учебы в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями;

**профессиональное обучение** — часть системы профессионального образования, включающая в себя профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов технического, обслуживающего и управленческого труда;

**профессиональный лицей** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы общего среднего образования и профессиональные учебные программы технического и профессионального образования по подготовке квалифицированных кадров технического и обслуживающего труда;

**резидентура** — форма получения послевузовского углубленного медицинского образования по клиническим специальностям;

**специализированная аккредитация** — оценка качества отдельных образовательных программ, реализуемых организацией образования;

**содержание обучения** - часть опыта предыдущих поколений людей, которую необходимо передать студентам для достижения поставленных целей обучения посредством выбранных путей реализации этих целей;

**среднее образование** — гарантированное Конституцией Республики Казахстан образование, получаемое гражданами в результате освоения общеобразовательных учебных программ начального, основного среднего и общего среднего образования в соответствии с государственными общеобязательными стандартами образования;

**средства обучения** - материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения.

**стипендия** — сумма денег, предоставляемая обучающемуся для частичного покрытия расходов на питание, проживание и приобретение учебной литературы;

**студент** (от лат. studens — усердно работающий, занимающийся) — учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения;

**уполномоченный орган в области образования** — центральный исполнительный орган Республики Казахстан, осуществляющий руководство и межотраслевую координацию в области образования;

**умение** - это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков;

**университет** — учебное заведение, которое реализует профессиональные учебные программы высшего и послевузовского образования по трем и более группам специальностей (медицинский университет — по двум и более), осуществляет научную и педагогическую деятельность, повышение квалификации и переподготовку кадров и является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности;

**учебная программа** — программа, определяющая по каждой учебной дисциплине содержание и объем знаний, умений и навыков, подлежащих освоению;

**учебно-клинический центр** — структурное подразделение медицинского высшего учебного заведения, оснащенное современной аппаратурой, фантомами и муляжами и предназначенное для освоения и контроля практических (клинических) навыков обучающихся и (или) медицинских работников;

**учебный план** — документ, регламентирующий перечень и объем учебных дисциплин (предметов) соответствующего уровня образования, порядок их изучения и формы контроля;

**училище** — учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы основного среднего, общего среднего образования и профессиональные учебные программы технического и профессионального, послесреднего образования в области культуры и искусства;

**факультет** — учебно-научное и административное структурное подразделение высшего учебного заведения, осуществляющее подготовку студентов и аспирантов по одной или нескольким родственным специальностям, повышение квалификации специалистов, а также руководство научно-исследовательской деятельностью кафедр, которые он объединяет;

**формы организации обучения** - обеспечивают логическую завершенность процесса обучения;

**цель** - идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности в качестве непосредственного мотива. Цели направляют и регулируют человеческую деятельность;

цели обучения в высшей школе – начальный компонент педагогического процесса, в котором преподаватель и студент уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

элитарное образование — образование, получаемое по специализированным образовательным учебным программам, реализуемым в специализированных организациях образования для одаренных лиц.
**экспериментальная площадка** — организация образования, реализующая образовательные учебные программы в режиме эксперимента для апробации новых педагогических технологий и образовательных учебных программ;

**экстернат** — одна из форм обучения, при которой обучающийся без регулярного посещения занятий самостоятельно изучает учебные дисциплины соответствующей образовательной программы;

**Раздел 4 Тестовые материалы к экзамену**

**Вопросы, выносимые на экзамен**

1. История высшего образования в России
2. Государственная политика в области профессиональной полготовки. Образовательные стандарты
3. Психолого-педагогическая и научно-методическое обеспечение подготовки специалиста
4. Психические процессы, состояния, свойства
5. Поведенческие процессы (действия, жесты, мимика, навыки, подражание, поступок, реакция, упражнение)
6. Поведенческие состояния (готовность, интерес, установка)
7. Поведенческие свойства (авторитетность, внушаемость, настойчивость, обучаемость, организованность, темперамент, трудолюбие, характер, честолюбие, эгоизм);
8. Групповые процессы (идентификация, коммуникация, конформность, формирование групповых норм);
9. Групповые состояния (конфликт, сплоченность ,групповая поляризация, психологический климат);

 10.Групповые свойства (совместимость, стиль лидерства, соперничество, сотрудничество, эффективность деятельности группы);

 11.Внутренние и внешние межгрупповые отношения и свойства и их прикладном значении в деятельности преподавателя вуза

12 Психологические механизмы формирования модальностей человека и способы их функционирования в учебно-воспитательном процессе.

13. Информационное, коммуникационное взаимодействие и общение

14. Основные модели взаимодействия преподавателя и студента в вузе

 15. Технология осознанного взаимодействия обучающегося и обучающего: потребности, способности, нормы.

16. Основные методы психологии (наблюдение, опрос, тесты, эксперимент, моделирование, социометрия, интервью, беседа, игра)

17. Формирование академического стиля мышления в вузе

18. Рациональное планирование интеллектуальной деятельности преподавателя и

студента.

19. Студент как субъект образования, обучения и развития

 20.Воспитание и самовоспитание субъектов образовательного процесса

 21.Педагогическая культура и этика преподавателя

22.Практика взаимодействия преподавателя и студента в зеркале социологических исследований.

 23.Преподаватель и студент - равные и неравные друг другу личности в процессе взаимодействия.

 24 Лекция, семинар, лабораторные, курсовые работы, коллоквиум, практикум и, зачеты, экзамены, тестирование как формы учебной деятельности

25. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования

26Отличительные признаки образовательных технологий и их проектирование.

27.Основные технологии обучения (модульные, проблемные, контекстные, диалогичные, технологии сотрудничества, технология «дебаты»).

28.Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса

29.Методологические подходы к проектированию образовательных технологий :антропологический, гуманистический, системный, культурологический, личностный

30.Выбор образовательных технологий

31.Разнообразие моделей образовательных технологий: эталонная, описательная, программно-алгоритмическая, вероятностная, неопределенная.

32.Логика проектирования образовательной технологии: прогнозирование возможностей, конструирование алгоритма, моделирование стратегий

33.Стратегии появления новых образовательных технологий: технологическая интерпретация теории, анализ и обобщение опыта

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ АНКЕТА

*Уважаемые аспиранты и соискатели! Вы прослушали курс лекций и семинаров «Психология и педагогика высшей школы». Мы обсуждали проблемы, возникающие в Вашей педагогической деятельности и затрудняющие ваше общение со студентами и с коллегами. Заключительным этапом нашей с вами работы является анкетирование. Ваши искренние ответы окажут нам неоценимую помощь в исследовании условий эффективности вашей педагогической деятельности.*

 *Чтобы заполнить анкету, обведите кружочком цифровой трёхзначный код, того варианта ответа, который совпадает с Вашим мнением, либо напишите свой ответ в указанном месте.*

**Задумайтесь и попробуйте ответить на следующие вопросы**

**1. Закончилось или нет мое самоопределение?**

001 да

002 скорее да, чем нет

003 скорее нет, чем да

004 нет

005 затрудняюсь ответить

**2. На что я ориентируюсь в своей педагогической деятельности?**

006 на дело

007 на себя

008 на других

**3. Насколько я актуализирую в своей педагогической деятельности**

*Свои знания*

009 полностью

010 скорее актуализирую, чем нет

011 скорее не актуализирую

012 вообще не актуализирую

013 затрудняюсь ответить

*Свои умения*

014 полностью

015 скорее актуализирую, чем нет

016 скорее не актуализирую

017 вообще не актуализирую

018 затрудняюсь ответить

*Свой жизненный опыт*

019 полностью

020 скорее актуализирую, чем нет

021 скорее не актуализирую

022 вообще не актуализирую

023 затрудняюсь ответить

*Себя как личность*

024 полностью

025 скорее актуализирую, чем нет

026 скорее не актуализирую

027 вообще не актуализирую

028 затрудняюсь ответить

**4. Насколько я адаптировался к педагогической деятельности?**

029 да полностью

030 скорее да, чем нет

031 скорее нет, чем да

032 нет

033 затрудняюсь ответить

**5. Преподавательская деятельность – это моё призвание**

034 да полностью

035 скорее да, чем нет

036 скорее нет, чем да

037 нет

038 затрудняюсь ответить

**6. Как часто в педагогической деятельности я сталкиваюсь с проблемами, не имеющими готовых решений?**

039 постоянно

040 довольно часто

041 иногда

042 очень редко

043 никогда

**7. Каковы источники (причины) моих проблем в педагогической деятельности?**

044 неправильная оценка ситуации

045 неправильный выбор действий в ситуации

046 необдуманные решения

047 переоценка собственных сил

048 собственная пассивность

049 плохие отношения с другими людьми, их противодействие

050 неблагоприятное стечение обстоятельств

051 другое \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**8. Какую стратегию поведения я выбираю в затруднительных педагогических ситуациях?**

052 принимаю решение незамедлительно

053 откладываю принятие решения

054 перекладываю принятие решения на других

055 ухожу от решения проблем

**9. Я считаю необходимым формулировать профессиональные цели своей жизни**

056 да

057 скорее да, чем нет

058 скорее нет, чем да

059 нет

060 затрудняюсь ответить

**10. Я не могу четко сформулировать свою профессиональную цель**

061 часто

062 иногда

063 редко

064 никогда

**11. Я хочу развивать себя**

065 да

066 скорее да, чем нет

067 скорее нет, чем да

068 нет

069 затрудняюсь ответить

12. Развитие моего личного потенциала сдерживает

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | постоянно | часто | иногда | редко | никогда |
| лень | 070 | 071 | 072 | 073 | 074 |
| устоявшиеся привычки | 075 | 076 | 077 | 078 | 079 |
| излишняя напряженность | 080 | 081 | 082 | 083 | 084 |
| слабая целеустремленность | 085 | 086 | 087 | 088 | 089 |
| недостаточные возможности | 090 | 091 | 092 | 093 | 094 |
| излишняя серьезность | 095 | 096 | 097 | 098 | 099 |
| избегание риска | 100 | 101 | 102 | 103 | 104 |
| неспособность учиться на ошибках | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 |
| склонность не доводить дело до конца | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 |
| несистематизированное решение проблем | 115 | 116 | 117 | 118 | 119 |
| предпочтение стандартных решений | 120 | 121 | 122 | 123 | 124 |

13. В своей педагогической деятельности я придерживаюсь следующих стратегий

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | постоянно | часто | иногда | редко | никогда |
| сотрудничество | 125 | 126 | 127 | 128 | 129 |
| противоборство | 130 | 131 | 132 | 133 | 134 |
| организация | 135 | 136 | 137 | 138 | 139 |
| коммуникация | 140 | 141 | 142 | 143 | 144 |
| регуляция | 145 | 146 | 147 | 148 | 149 |
| мотивирование | 150 | 151 | 152 | 153 | 154 |
| убеждение | 155 | 156 | 157 | 158 | 159 |
| принуждение | 160 | 161 | 162 | 163 | 164 |
| оценка | 165 | 166 | 167 | 168 | 169 |
| контроль | 170 | 171 | 172 | 173 | 174 |
| оправданный риск | 175 | 176 | 177 | 178 | 179 |
| введение нового | 180 | 181 | 182 | 183 | 184 |

14. Я умею оказывать педагогическое воздействие

185 да

186 скорее да, чем нет

187 скорее нет, чем да

188 нет

189 затрудняюсь ответить

15. Наиболее существенным при педагогическом воздействии является

(не более 3-х вариантов)

190 понимание процесса воздействия

191 соответствующий внешний вид

192 уверенность в себе

193 ясное изложение мыслей

194 реалистическое представление о себе

195 умение прислушиваться к себе

196 другое \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

16. Для преподавателя важнее всего подготовка

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 100% | 75% | 50% | 25% | менее 25% |
| профессиональная | 197 | 198 | 199 | 200 | 201 |
| интеллектуальная | 202 | 203 | 204 | 205 | 206 |
| организаторская | 207 | 208 | 209 | 210 | 211 |
| коммуникативная | 212 | 213 | 214 | 215 | 216 |
| операциональная | 217 | 218 | 219 | 220 | 221 |
| деятельностная | 222 | 223 | 224 | 225 | 226 |
| поведенческая | 227 | 228 | 229 | 230 | 231 |

17. Я владею следующими коммуникативными умениями

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 100% | 75% | 50% | 25% | менее 25% |
| вступить в общение | 232 | 233 | 234 | 235 | 236 |
| поддерживать общение | 237 | 238 | 239 | 240 | 241 |
| завершить общение | 242 | 243 | 244 | 245 | 246 |
| прогнозировать результат высказывания | 247 | 248 | 249 | 250 | 251 |
| прогнозировать реплику собеседника | 252 | 253 | 254 | 255 | 256 |
| понимать сказанное однократно | 257 | 258 | 259 | 260 | 261 |
| переспрашивать у собеседника | 262 | 263 | 264 | 265 | 266 |
| захватить и удержать инициативу общения | 267 | 268 | 269 | 270 | 271 |
| выражать основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить) | 272 | 273 | 274 | 275 | 276 |

18. Что влияет на Ваш выбор между тем или иным правилом поведения в незнакомой для Вас ситуации?

277 жизненный опыт

278 выгода279 поведение окружающих

280 личные принципы и убеждения

281 выбор происходит спонтанно

282 не задумывался

283 другое

19. Насколько тесно вы можете общаться с представителями

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | стран СНГ | стран Европы | стран Африки | стран Латин. Америки | стран Азии |
| могу принять их как близких родственников (посредством брака) | 284 | 285 | 286 | 287 | 288 |
| могу принять их как личных друзей | 289 | 290 | 291 | 292 | 293 |
| могу общаться с ними только как с соседями | 294 | 295 | 296 | 297 | 298 |
| могу общаться с ними только как с одногруппниками | 299 | 300 | 301 | 302 | 303 |
| могу принять их как жителей моего города, посёлка, села | 304 | 305 | 306 | 307 | 308 |
| могу принять их как жителей моей области | 309 | 310 | 311 | 312 | 313 |
| могу принять их как граждан моей страны | 314 | 315 | 316 | 317 | 318 |
| не стремлюсь общаться с ними | 319 | 320 | 321 | 322 | 323 |
| избегаю общения с ними | 324 | 325 | 326 | 327 | 328 |
| предпочёл бы, чтобы они выехали из России | 329 | 330 | 331 | 332 | 333 |

20. Приемлемы ли для Вас обычаи, традиции, привычки представителей другой культуры?

334 не вижу различия с российскими традициями

335 некоторые традиции кажутся непонятными,

но я готов с этим смириться

336 традиции заметно отличаются от российской культуры

337 культурные традиции представителей другой культуры чужды мне,

я не готов принять их

338 традиции представителей другой культуры вызывают у меня крайнее раздражение

339 затрудняюсь ответить

340 другое

18. Пол

341 муж. 342 жен.

19. Откуда Вы родом?

343 из Белгорода

344 из Белгородской области

345 из другого региона РФ

346 другое\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

20. Возраст

347 до 24 лет

348 24-26 лет

349 26-28 лет

350 старше 30 лет

**ТЕСТОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ**

**1. ТЕСТ-ОПРОСНИК ОЦЕНКИ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ»**

Перед вами ряд высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Решите, пожалуйста, для каждого высказывания, согласны Вы с ним, или нет. Отвечайте, пожалуйста, по порядку, не пропуская ни одного вопроса и не стараясь произвести «лучшее» впечатление. Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов. Постарайтесь давать первый ответ, который приходит Вам в голову.

1. Если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.

2. Мне досадно, что другие более удачливы, чем я.

3. Мне приятно, если я должен высказывать свое мнение по какому-то делу, не зная, что другие думают об этом.

4. Я быстро теряю самообладание, но также быстро опять беру себя в руки.

5. Человек с неясным или гнусавым произношением раздражает меня.

6. На вечеринке, в кругу малознакомых людей я тоже могу внести вклад в то, чтобы вечер удался.

7. Я еще не достиг той должности, которую заслуживаю по результатам моей работы.

8. Я смущаюсь, когда меня представляют известному деятелю, потому что не знаю, что он обо мне подумает.

9. Я могу так рассвирепеть, что, например, бью посуду.

10. Я часто пасую перед трудностями еще прежде, чем возьмусь за дело.

11. В отпуске я редко знакомлюсь с другими людьми.

12. Я не люблю быть в центре внимания.

13. Если я сам не могу принять решение по важному, личному вопросу, то действую по совету пожилого уважаемого человека.

14. Если я прихожу в ярость, то разряжаюсь, выполняя такую физическую работу, как, например, рубка дров.

15. Я придаю большое значение тому, что другие обо мне думают.

16. Мне легче тогда, когда мне говорят, что нужно сделать, чем в том случае, когда я сам должен руководить.

17. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.

18. В большинстве случаев я всегда вижу вначале хорошие стороны человека или дела.

19. Принимая решения, я спокойно взвешиваю все «за» или «против».

20. Время от времени я теряю терпение и свирепею.

21. Я с удовольствием берусь за такие задания, при которых другие люди находятся в моем подчинении.

22. Я легко отказываюсь от намерения, если другие об этом невысокого мнения.

23. В обществе я могу непринужденно беседовать с людьми, которых я никогда не видел.

24. У меня нет настоящих друзей.

25. Я часто вижу сначала плохие или слабые стороны человека или дела.

26. Мне было бы приятно, если бы другие восторгались мной.

27. У меня часто бывает плохое настроение.

28. Мне лучше, если я могу присоединиться к мнению других.

29. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.

30. У меня редко бывают гости.

31. Я чувствую себя ущемленным, когда других повышают в должности.

32. В решительных ситуациях зачастую внутреннее беспокойство заставляет меня принимать быстрое решение.

33. Я присоединяюсь к мнению моего трудового коллектива, как правило, лишь тогда, когда большинство его одобрит.

34. Меня редко приглашают в гости.

35. Как правило, я отношусь к людям скептически и недоверчиво.

36. Я с удовольствием хожу на карнавал или другие веселые празднества.

37. Чаще всего я уверенно гляжу в будущее.

38. На производственных совещаниях я охотнее присоединяюсь к мнению начальства.

39. В поездке я почти никогда не беседую с попутчиком.

40. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.

41. Я охотно даю указания.

42. Если в моем трудовом коллективе возникают разногласия, я держусь в стороне.

43. Если я здорово рассвирепею, то часто теряю самообладание.

44. Чаще всего я нахожу, что жизнь стоит того, чтобы жить.

45. Я охотно провожу свой досуг с друзьями или в группах по интересам.

46. Меня тревожит то обстоятельство, что я не знаю, что меня ждет в жизни.

47. Если я хорошо подумаю, то я скорее склонен что-то критиковать, чем признавать.

48. Мне нравится, что другие делают то, что я от них требую.

49. Мне не нравится, когда в книгах или фильмах действие в конце остается незавершённым или кончается иначе, чем я ожидал.

50. Я – оптимист.

51. Часто у меня выскакивают замечания, которые я лучше всего проглотил бы.

52. Мне трудно установить контакт между людьми, которые не знают друг друга.

53. Когда я в ярости, то говорю неслыханные вещи.

54. Я скучаю, когда другие веселятся.

55. Чаще всего я нахожу бессмысленным преследовать личные цели: все равно все получается иначе.

56. Я избегаю общения с людьми, о которых не знаю, что о них можно подумать.

57. У меня нет никаких особенных интересов, так как мне ничто по настоящему не доставляет удовольствия.

58. Часто я не могу совладать со своим раздражением и бешенством.

59. Я – коммуникабельный и открытый человек.

60. Я стремлюсь превосходить других.

61. По отношению к другим я отзывчив и обязателен.

62. Я везде быстро завязываю знакомства.

63. Ежедневные трудности часто лишают меня покоя.

64. Прежде чем высказывать свое мнение, я сначала проверяю, что об этом думают другие.

65. Неожиданный гость часто бывает для меня некстати.

66. На должности, соответствующей моим претензиям, я мог бы понастоящему развернуться.

67. Я считаю, что лучше никому не доверять.

68. Я могу хорошо настроиться на неожиданный визит.

69. К сожалению, я отношусь к тем, кто часто приходит в бешенство.

70. Я редко бываю в подавленном, плохом настроении.

71. Я легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают.

72. Я думаю, что популярность меня бы не тяготила.

73. Я могу во всех сторонах жизни найти что-то хорошее.

74. Часто я сам отказываю себе в исполнении желаний, чтобы избежать разочарований.

75. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до спора.

76. Я редко нахожу нужные слова, когда мне кого-нибудь представляют.

77. Я не люблю еще раз обдумывать решения.

78. Я редко могу по-настоящему радоваться.

79. Мне нетрудно внести оживление в общество.

80. Если что-то мне не удается, я думаю: в следующий раз получится лучше.

81. Мне нравится, когда другие просят у меня совета.

82. Я буду лучше сам по себе, тогда мне не придется разочаровываться.

83. Я не люблю дел, решение которых предоставляют будущему и выжидают, как они будут развиваться.

84. При хороших известиях я всегда боюсь, что при ближайшем рассмотрении в деле окажется загвоздка.

85. К новым коллегам я чаще могу привыкнуть спустя лишь длительное время.

86. Часто я высказываю угрозы, которые не принимаю всерьез.

87. Когда меня несправедливо критикуют, я скорее с этим соглашаюсь, чем защищаюсь.

88. Часто я, не подумав, говорю что-то, а потом раскаиваюсь.

89. Меня беспокоит, что я не знаю точно, что другие обо мне думают.

90. Когда на меня наваливаются события, на которые я не имею влияния, то я люблю сюрпризы.

91. Я чаще всего признаю правоту других, хотя и не разделяю их мнения.

92. Я радуюсь общению.

93. Для меня обременительно, если мой распорядок дня нарушают непредвиденные

события.

94. Я быстро капитулирую, если что-то не удается.

95. Мои будни в целом интересны и занимательны.

96. Непредвиденные события чаще всего приводят меня в замешательство.

97. Когда мне кто-то что-то обещает, я опасаюсь, что это не получится.

98. Мне не нравится, что я по статусу должен выполнять распоряжения людей, которые меньше меня понимают.

99. Неловкую ситуацию, в которую кто-нибудь попадает, я могу обыграть таким образом, что другим это не бросится в глаза.

100. Часто я нервничаю из-за кого-нибудь.

101. Я люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.

102. Я избегаю критиковать своего начальника, хотя иногда это необходимо.

103. Меня беспокоит, когда у знакомых или друзей, к которым я приглашен, я встречаю незнакомых людей.

104. Часто я слишком быстро сержусь на других.

105. Когда со мной заговаривает незнакомый человек, я часто не знаю, что я должен сказать.

106. При неудачах я, как правило, боюсь за свой авторитет.

107. Я часто сомневаюсь в своих способностях.

108. Я охотно стал бы знаменитостью.

109. Я часто чувствую себя как пороховая бочка перед взрывом.

110. Мне неприятно, когда мой супруг приглашает гостей без моего ведома.

111. Когда я получаю новое задание, то часто думаю, что я его не осилю.

112. Я охотно беседую с другими людьми, когда предоставляется возможность.

113. Я не утаиваю своего мнения.

114. Я думаю, что другие относятся ко мне предвзято.

115. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.

116. Мне нравится, когда мне дают почувствовать, что без меня нельзя обойтись.

117. Я могу втянуть в разговор незнакомых людей.

118. Я спокойно ожидаю решения любого вопроса, даже если он очень важен ддя меня.

119. Я быстро капитулирую.

120. По сравнению с произведенной мной работой я должен заслуживать большего признания.

121. Мне трудно вести беседу с незнакомым человеком.

122. Мои чувства легко оскорбить.

123. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, я жду, пока не узнаю мнение других.

124. Чаще всего мне трудно спокойно выбрать из нескольких вещей или возможностей.

125. Со знакомыми, которых я долго не видел, я неохотно заговариваю первым.

126. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.

127. Чаще всего я придерживаюсь пословицы: «Смелость города берет».

128. Я охотно вошел бы в круг людей, которые принимают важные решения.

129. Я склонен к тому, чтобы или быстро осуждать, или защищать людей.

130. Если бы я мог повторить свое становление, то я бы быстрее достиг бы того положения, которое сегодня мне еще не дано.

131. Я могу припомнить, что как-то раз был так взбешен, что взял первую попавшуюся мне вещь и разгрыз или разбил ее.

132. Я, как правило, придерживаюсь принципа: сначала подумай, потом сделай.

133. Я должен бы больше делать для того, чтобы найти то признание, которого я заслуживаю.

**Обработка и интерпретация результатов теста**

**Ключ к тесту**

**Социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН):**

• Ответы «Да»: 1, 11, 17, 24, 30, 34, 39, 52, 65, 76, 85, 103, 105, 110, 121, 125

• Ответы «Нет»: 6, 23, 36, 45, 59, 61, 62, 68, 79, 92, 99, 112, 117

Всего: 29 вопросов.

**Нетерпимость к неопределенности (НН):**

• Ответы «Да»:5, 8, 13, 32, 40, 46, 49, 56, 77, 83, 89, 93, 96, 101, 124, 129

• Ответы «Нет»:19, 90, 115, 118, 132

Всего: 21 вопрос.

**Чрезмерное стремление к конформности (К):**

• Ответы «Да»:15, 16, 22, 28, 33, 38, 42, 64, 75, 87, 91, 102, 123

• Ответы «Нет»:3, 113

Всего: 15 вопросов.

**Повышенное стремление к статусному росту (ССР):**

• Ответы «Да»: 2, 7, 21, 26, 31, 41, 48, 60, 66, 72, 81, 98, 106, 108, 116, 120, 128, 130, 133

• Ответы «Нет»:12

Всего: 20 вопросов.

**Ориентация на избегание неудач (ИН):**

• Ответы «Да»:10, 25, 27, 35, 47, 54, 55, 57, 67, 74, 78, 82, 84, 94, 97, 107, 111, 114, 119

• Ответы «Нет»:18, 37, 44, 50, 70, 73, 80, 95, 127

Всего: 28 вопросов.

**Фрустрационная нетолерантность (ФН):**

• Ответы «Да»: 4, 9, 14, 20, 43, 51, 53, 58, 63, 69, 71, 86, 88, 100, 104, 109, 122, 126, 131

• Ответы «Нет»: 29

Всего: 20 вопросов.

**2. ОПРОСНИК ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ (УСК)**

Уровень субъективного контроля является обобщенной характеристикой личности, которая проявляется схожим образом в различных ситуациях. Психологи полагают, что уровень субъективного контроля связан с ощущением человеком ответственности за происходящее «здесь и теперь», а также за отдаленные последствия, т. е. с социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

**Инструкция:** Вам предлагается 44 утверждения, которые описывают различные способы интерпретации человеком наиболее часто встречающихся социальных ситуаций. Внимательно прочитайте каждое утверждение, оцените степень своего согласия или несогласия и проставьте в **бланке для ответов** цифру, соответствующую вашему выбору:

*+3 - полностью согласен
+2 - согласен
+1 - скорее согласен, чем не согласен
–1 - скорее не согласен, чем согласен
–2 - не согласен
–3 - полностью не согласен*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№п/п** | **Утверждение** | **Оценка** |
| *+3* | *+2* | *+1* | *0* | *-1* | *-2* | *-3* |
| *1* | Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от личных способностей и усилий |  |  |  |  |  |  |  |
| *2* | Большинство разводов происходит из-за того, что люди не захотели приспособиться друг к другу |  |  |  |  |  |  |  |
| *3* | Болезнь — дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь |  |  |  |  |  |  |  |
| *4* | Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим |  |  |  |  |  |  |  |
| *5* | Осуществление моих желаний часто зависит от везения |  |  |  |  |  |  |  |
| *6* | Бесполезно прилагать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей |  |  |  |  |  |  |  |
| *7* | Внешние обстоятельства, родители и благосостояние влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов |  |  |  |  |  |  |  |
| *8* | Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной |  |  |  |  |  |  |  |
| *9* | Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность |  |  |  |  |  |  |  |
| *10* | Мои отметки в школе больше зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий |  |  |  |  |  |  |  |
| *11* | Когда я строю планы, то, в общем, верю, что смогу осуществить их |  |  |  |  |  |  |  |
| *12* | То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий |  |  |  |  |  |  |  |
| *13* | Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства |  |  |  |  |  |  |  |
| *14* | Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут |  |  |  |  |  |  |  |
| *15* | То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими |  |  |  |  |  |  |  |
| *16* | Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители |  |  |  |  |  |  |  |
| *17* | Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни |  |  |  |  |  |  |  |
| *18* | Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства |  |  |  |  |  |  |  |
| *19* | Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности |  |  |  |  |  |  |  |
| *20* | В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной |  |  |  |  |  |  |  |
| *21* | Жизнь людей зависит от стечения обстоятельств |  |  |  |  |  |  |  |
| *22* | Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать |  |  |  |  |  |  |  |
| *23* | Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней |  |  |  |  |  |  |  |
| *24* | Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле |  |  |  |  |  |  |  |
| *25* | В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают |  |  |  |  |  |  |  |
| *26* | Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье |  |  |  |  |  |  |  |
| *27* | Если очень захочу, я смогу расположить к себе любого |  |  |  |  |  |  |  |
| *28* | На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными |  |  |  |  |  |  |  |
| *29* | То, что со мной случается, — дело моих рук |  |  |  |  |  |  |  |
| *30* | Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе |  |  |  |  |  |  |  |
| *31* | Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего, не проявил достаточно усилий |  |  |  |  |  |  |  |
| *32* | Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, чего я хочу |  |  |  |  |  |  |  |
| *33* | В неприятностях и неудачах, происходивших в моей жизни, чаще были виноваты другие люди, чем я сам |  |  |  |  |  |  |  |
| *34* | Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать |  |  |  |  |  |  |  |
| *35* | В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой |  |  |  |  |  |  |  |
| *36* | Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения |  |  |  |  |  |  |  |
| *37* | Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи |  |  |  |  |  |  |  |
| *38* | Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим |  |  |  |  |  |  |  |
| *39* | Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу |  |  |  |  |  |  |  |
| *40* | К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания |  |  |  |  |  |  |  |
| *41* | В семейной жизни бывают ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании |  |  |  |  |  |  |  |
| *42* | Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя |  |  |  |  |  |  |  |
| *43* | Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей |  |  |  |  |  |  |  |
| *44* | Большинство неудач в моей жизни произошло от незнания или лени и мало зависели от везения или невезения |  |  |  |  |  |  |  |

**Обработка результатов**

Обработка результатов тестирования проводится в несколько этапов. Цифра, соответствующая выбору, определяет количество баллов, полученных за каждый ответ. Сначала с помощью ключей производится подсчет баллов по каждой шкале (простым суммированием). При этом баллы за ответы на вопросы со знаком «+» суммируются со своим знаком, а на вопросы со знаком «–» — с обратным знаком.

**Ключи к шкалам**

**1. Шкала общей интернальности (Ио)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| «+» | 2 | 4 | 11 | 12 | 13 | 15 | 16 | 17 | 19 | 20 | 22 | 25 | 27 | 29 | 31 | 32 | 34 | 36 | 37 | 39 | 42 | 44 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | **∑ =** |
| «–» | 1 | 3 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 14 | 18 | 21 | 23 | 23 | 26 | 28 | 30 | 33 | 35 | 38 | 40 | 41 | 43 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | **∑ =** |

**2. Шкала интернальности в области достижений (Ид)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **«+»** | **12** | **15** | **27** | **32** | **36** | **37** |
|  |  |  |  |  |  |
| **∑ =** |  |
| **«–»** | **1** | **5** | **6** | **14** | **26** | **43** |
|  |  |  |  |  |  |
| **∑ =** |  |

**3. Шкала интернальности в области неудач (Ин)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| «+» | 2 | 4 | 20 | 31 | 42 | 44 |
|  |  |  |  |  |  |
| **∑ =** |  |
| «–» | 7 | 27 | 33 | 38 | 40 | 41 |
|  |  |  |  |  |  |
| **∑ =** |   |

**4. Шкала интернальности в области семейных отношений (Ис)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| «+» | 2 | 16 | 20 | 32 | 37 |
|  |  |  |  |  |
| **∑ =** |  |
| «–» | 7 | 14 | 26 | 28 | 41 |
|  |  |  |  |  |
| **∑ =** |   |

**5. Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| «+» | 19 | 22 | 25 | 42 |
|  |  |  |  |
| **∑ =** |  |
| «–» | 1 | 9 | 10 | 30 |
|  |  |  |  |
| **∑ =** |   |

**6. Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| «+» | 4 | 27 |
|  |  |
| **∑ =** |  |
| «–» | 6 | 38 |
|  |  |
| **∑ =** |   |

**7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| «+» | 13 | 34 |
|  |  |
| ∑ = |  |
| «–» | 3 | 23 |
|  |  |
| ∑ = |   |

В результате подсчета баллов по каждой из шкал получаются так называемые «сырые» баллы, которые необходимо перевести в стандартные оценки (стены). Для этого пользуются специальной таблицей.


Полученные оценки в стенах заносятся в таблицу:

**Итоговая таблица результатов**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Шкала интернальности** | **Ио** | **Ид** | **Ин** | **Ис** | **Ип** | **Им** | **Из** |
| **Стены** |   |   |   |   |   |   |   |

Выраженные в стенах результаты сопоставляются с нормой (5,5 стенов). Показатель выше 5,5 стенов свидетельствует об интернальном типе контроля в данной области, ниже 5,5 — об экстернальном.

**Интерпретация полученных результатов**

В психологическом отношении человек с **высоким показателем субъективного контроля** обладает эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью, общительностью, высоким самоконтролем и сдержанностью. Человек с **низким субъективным контролем** эмоционально неустойчив, склонен к неформальному поведению, малообщителен, у него плохой самоконтроль и высокая напряженность.

**Шкала общей интернальности (Ио).** **Высокий показатель** по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни — результат их собственных действий, что они могут ими управлять. Они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Испытуемые с **низким уровнем** субъективного контроля не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни. Они не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей.

**Шкала интернальности в области достижений (Ид).** **Высокий показатель** по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем. **Низкий показатель** по шкале свидетельствует о том, что человек приписывает свои успехи и достижения обстоятельствам — везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

**Шкала интернальности в области неудач (Ин).** **Высокий показатель** по этой шкале отражает развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. **Низкий показатель** свидетельствует о том, что испытуемый склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

**Шкала интернальности в области семейных отношений (Ис).** **Высокий показатель** Ис означает, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. **Низкий показатель** Ис указывает на то, что субъект считает своих партнеров ответственными за возникающие в его семье ситуации.

**Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).** **Высокий показатель** по этой шкале говорит о том, что в организации своей производственной деятельности человек полагается в основном на себя. Он считает, что может влиять на свои отношения с коллегами, управлять ими и нести за них ответственность; думает, что его профессиональная карьера, продвижение по службе зависят в большей степени от него самого, чем от других людей или от внешних сил. **Низкий показатель** свидетельствует о том, что человек имеет склонность не брать на себя ответственность за свои профессиональные успехи и неудачи. Такой человек считает, что не он сам, а кто-то другой — начальство, коллеги, везение и др. — определяют все, что с ним происходит в этой области.

**Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).** **Высокий показатель** Им свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. **Низкий показатель** , напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

**Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).** **Высокий показатель** свидетельствуют о том, что испытуемый считает себя ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. Человек с **низким показателем** по этой шкале считает болезнь результатом случая и надеется, что выздоровление придет в результате действий других, прежде всего — врачей.

Для профессиональной диагностики наиболее информативными являются результаты по шкале интернальности в производственных отношениях (Ип). Результаты по другим шкалам дают возможность построить многомерный профиль. Поскольку большинству людей свойственна более или менее широкая вариабельность поведения в зависимости от конкретных социальных ситуаций, то и особенности субъективного контроля также могут изменяться у человека в зависимости от того, представляется ему ситуация сложной или простой, приятной или неприятной и т. д.

Уровень субъективного контроля повышается в результате проведения психологической коррекции. При этом следует помнить, что интерналы предпочитают недирективные методы психологической коррекции; а экстерналы как личности с повышенной тревожностью, подверженные депрессиям, субъективно более удовлетворены поведенческими методами.

3. ОЦЕНИТЕ СВОЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Выберите один из предложенных вариантов ответов:

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен?

а) да;

б) нет;

в) да, но только кое в чем.

2. Думаете ли вы, что сами сможете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?

а) да, в большинстве случаев;

б) нет;

в) да, в некоторых случаях.

3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесут значительный прогресс в той сфере деятельности, которую вы выберете?

а) да;

б) откуда у меня могут быть такие идеи?

в) может быть, и не значительный прогресс, но кое-какой успех возможен.

4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?

а) да, наверняка;

б) очень маловероятно;

в) может быть.

5. Когда вы решаете что-то сделать, уверены ли в том, что дело получится?

а) конечно;

б) часто охватывают сомнения, смогу ли сделать;

в) чаще уверен, чем неуверен.

6. Возникает ли у вас желание заняться каким-то неизвестным для вас делом, таким делом, в котором в данный момент вы некомпетентны, его абсолютно не знаете?

а) да, всякое неизвестное меня привлекает;

б) нет;

в) все зависит от самого дела и обстоятельств.

7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства?

а) да;

б) что получится, то и хорошо;

в) если это не очень трудно, то да.

8. Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все?

а) да;

б) нет, надо учиться самому основному;

в) нет, я только удовлетворю свое любопытство.

9. Когда вы терпите неудачу, то:

а) какое-то время упорствуете, даже вопреки здравому смыслу;

б) сразу махнете рукой на эту затею, как только поймете ее нереальность;

в) продолжаете делать свое дело, пока здравый смысл не покажет непреодолимость препятствий.

10. Профессию надо выбирать, исходя из:

а) своих возможностей и перспектив для себя;

б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;

в) престижа и преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?

а) да;

б) нет;

в) если место понравилось и запомнилось, то да.

12. Можете ли вы вспомнить сразу же после беседы все, что на ней говорилось?

а) да;

б) нет

в) вспомню все, что мне интересно.

13. Когда вы слышите слово на незнакомом языке, можете ли вы повторить его по слогам без ошибок, даже не зная его значения?

а) да;

б) нет;

в) повторю, но не совсем правильно.

14. В свободное время вы предпочитаете:

а) оставаться наедине, поразмыслить;

б) находиться в компании;

в) мне безразлично, буду ли я один или в компании.

15. Вы занимаетесь каким-то делом. Вы решаете прекратить его только когда:

а) дело закончено и кажется вам отлично выполненным;

б) вы более-менее довольны сделанным;

в) дело кажется сделанным, хотя его еще можно делать лучше. Но зачем?

16. Когда вы один, вы:

а) любите мечтать о каких-то вещах, может быть, и абстрактных;

б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие;

в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с вашими делами.

17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:

а) независимо от того, где и с кем вы находитесь;

б) только наедине;

в) только там, где есть тишина.

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею, вы:

а) можете отказаться от нее, если аргументы оппонентов покажутся вам убедительными;

б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выдвигались;

в) измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Теперь подсчитайте баллы.

За ответ *а* начисляются 3 балла, за ответ *б* — 1, за ответ *в ~ 2* балла. Вопросы диагностировали границы вашей любознательности, уверенность в себе, постоянство, зрительную и слуховую память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и сосредоточиваться. Эти показатели и есть качества творческого потенциала.

Если вы набрали 48 и более баллов, то в вас заложен значительный творческий потенциал, который представляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы на деле сможете применить ваши способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

Если вы набрали 24—47 баллов, то у вас есть качества, которые позволяют вам творить, но есть и барьеры вашего творчества. Самый опасный — страх, особенно у людей, ориентированных на обязательный успех. Боязнь неудачи сковывает воображение — основу творчества. Страх может быть и социальный, страх общественного осуждения. Любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания, осуждения окружающими. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывает творческую активность, уничтожает творческую личность.

**Педагогический тест по разделу «ПСИХОЛОГИЯ»**

Выберете из предложенных вариантов ответов один правильный ответ.

Л.1

1. Что включается в предмет психологического знания?

 А) Предметом психологии является человек.

 Б) Предметом психологии являются психические, поведенческие, групповые процессы, психические, поведенческие, групповые состояния и свойства человека.

 В) Предметом психологии является личность в процессе общения.

 Г) Предметом психологии является человек как объет и субъект общественных отношений.

2. Когда возникла психологическая наука?

 А) В средние века.

 Б) В 17 веке.

 В) В 18 веке

 Г) В 19 веке.

3. Кто явился родоначальником умозрительной психологии?

 А) Аристотель

 Б) Платон

 В) Декарт

 Г) Г. Спенсер

 Д) В.Вунд

4. Кто явился родоначальником эмпирической психологии?

 А) Авиценна

 Б) Лейбниц

 В) Х.Вольф

 Г) Д.Локк

5. С чьим именем связано возникновение психологии в России?

 А) А.А.Бодалев

 Б) Л.С. Выготский

 В) М.Сеченов

 Г) А.Н.Леонтьев

6.Определите, к какому из ниженазванных методов психологии относится положение: испытуемому предъявляется специально подобранное кратковременное задание, выполнение которого зависит от наличия у испытуемых определенных качеств.

 А) анкета

 Б) тест

 В) интервью

 Г) социометрия

 Д) беседа

Л.2

7.Что является способом возникновения внутреннего психического мира человека?

 А) культурация

 Б) взаимодействие с природой

 В) взаимодействие с людьми

 Г) опыт

8. Что не относится к психическим процессам?

 А) ощущение

 Б) восприятие

 В) мышление

 Г) воля

 Д) речь

9. Становление психических процессов связано с погружением и свертыванием. Определите правильную последовательность операций погружения.

 А) проговаривание задания вслух, затем шепотом и далее про себя 4

 Б) предметное действие

 В) действия в уме

 Г) громкая речь

10. Определите последовательность психического процесса восприятия.

 А) поиск в памяти аналогий ощущений или объекта

 Б) Поиск дополнительных признаков объекта

 В) Первичное выделение признаков, относящихся к тому или иному объекту

 Г) окончательный вывод о том, что это за объект

11. Какими свойствами не обладает внимание как психический процесс?

 А) Устойчивость

 б) сосредоточенность

 В) анализ

 Г) переключаемость

 Д) рассредоточенность

 Е) объем внимания

12. Что не относится к содержательной характеристике мышления?

 А) мыслительные операции

 Б) чувства

 В) формы мышления

 Г) виды мышления

 Д) способы мышления

13. Что не относится к мыслительным операциям?

 А) анализ

 Б) синтез

 В) умозаключение

 Г) сравнение

 Д) абстрагирование

14.Выберете наиболее эффективный способ развития мыслительной деятельности человека

 А) действия с предметами

 Б) эмоциональное восприятие предметов

 В) сравнение

 Г) формирование понятий и работа с понятиями

15. Что относится к базовым свойствам индивидуализации психики?

 А) направленность

 Б) интеллект

 В) темперамент

 Г) самосознание

16. Что относится к программирующим свойствам индивидуализации психики?

 А) темперамент

 Б) характер

 В) интеллект

 Г) способности

17.Что лежит в основе формирования индивидуальных свойств психики?

 А) психофизиологические свойства

 Б) индивидуальный опыт

 В) процессы мышления

 Г) природное внимание

18. В психологический портрет человека обычно включают: темперамент, характер, способности, направленность и ее виды (на себя, на дело, на общение с другими людьми), интеллектуальность, эмоциональность (уровень реактивности, тревожности, устойчивости), волевые качества, общительность. Назовите методики, предложенные Вам в данном курсе, с целью написания своего психологического портрета.

Л.3

19. Какой из предложенных подходов к определению личности является психологическим:

 А) Личность – это системное качество человека приобретаемое и развиваемое индивидом в предметной деятельности и общении

 Б) Личность – устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как продукт общественного развития и включения в систему социально-значимых общественных отношений.

 В) Личность – это такое качество человека, уровень развития которого делает его способным управлять своим поведением, деятельностью и развитием.

 Г) Личность – динамическое качество человека, рождающееся в процесс социализации, освоения, применения и развития социальных норм и прпавил.

 Д) Личность – это социально-типическое выражение и индивидуальное воплощение определенной системы общественных отношений

20. Структура личности мозаична. В одном и том же человеке сочетаются порой противоположные качества, например, такие как жестокость и сентиментальность и т.д. Чем это объясняет психология?

 А) принадлежностью к различным социальным группам

 Б) темпераментом и характером

 В) исполнением различных социальных функций

 Г) оценкой личностью объективной действительности

21. По какому критерию психология объясняет тип личности?

 А) по принадлежности к той или иной социальной группе

 Б) по исполнению некоторого набора социальных ролей

 В) по специфике психических процессов

 Г) по статусу и престижу

22.Укажите самый важный критерий соответствующий психическому состоянию взрослого человека.

 А) самому себя обеспечивать средствами существования

 Б) иметь свою семью

 В) распоряжаться деньгами независимо от других

 Г) адекватно оценивать обстоятельства своей жизни

23. Что в психологии понимается под термином «личность»?

 А) всякий человек с момента его рождения

 Б) каждый человек, живущий в обществе и соблюдающий его нормы

 В) человек с развитыми психическими процессами

 Г) человек, отвечающий за свои поступки

 Д) выдающийся человек

24. Какая из характеристик человека отражает с точки зрения психологии уровень его культуры?

 А) индивид

 Б) индивидуальность

 Г) личность

25. Как психология определяет процесс социализации личности ?

 А) социализация – это обучение человека правилам жизни, поведения и культурным нормам

 Б) социализация – это процесс усвоения индивидом социальных ролей, культурных норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит

 В) социализация – исторически обусловленный, осуществляемый в деятельности и общении процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта

 Г) социализация - это усвоение элементарных правил общественной жизни

26. Что определяет психологическую направленность личности?

 А) социальный статус

 Б) социальная роль

 В) жизненный опыт

 Г) ценностные ориентации

 Д) престиж

27.Какой из перечисленных социальных процессов зависит только от самого человека?

 А) социализация

 Б) адаптация

 В) регуляция

 Г) контроль

28.Какие механизмы обеспечивают усвоение личностью социального опыта?

 А) интериоризация

 Б) идентификация

 В) мотивация

 Г) самоактуализация

 Д) саморегуляция

29. Что в наибольшей степени определяет успех включения личности в социальные процессы?

 А) Я - концепция

 Б) Я – позиция

 В) Направленность

 Г) личностные притязания

 Д) вы-позиция

30. Какие функции личности с точки зрения психологии выполняют роль стабилизации действий и поддержания образца для поведения?

 А) контролирующая

 Б) коммуникативная

 В)ценностно-ориентационная

 Г) целеполагания

31.Что с точки зрения психологии характеризует жизненный опыт личности?

 А) воспитание и обучение

 Б) направленность

 В) подготовленность

 Г) личностные качества

 Д) притязания

32. Овладение разнообразными способами действия психолог Рубинштейн назвал способностями. Как проявляются способности личности?

 А) в желаниях человека

 Б) в возможностях человека

 В) в характере

33. Кто является автором психоаналитической теории личности?

 А) Р.Кеттел

 Б) З.Фрейд

 В) А.Маслоу

 Г) Л.С.Выготский

 Д) А.А.Бодалев

34. Кто является основоположником гуманистической теории личности?

 А) З. Фрейд

 Б) А.Маслоу

 В.) Э. Берн

 Г) Выготский

35. Психологическое время личности связано с влияние биологических ритмов и зависит от темперамента. Какой тип темперамента наиболее точно оценивает время и более четко его распределяет?

 А) сангвиник

 Б) меланхолик

 В) халерик

 Г) флегматик

36. Кому времени не хватает?

 А) сангвиник

 Б) меланхолик

 В) халерик

 Г) флегматик

37. Кто всегда оставляет в запасе время?

 А) сангвиник

 Б) меланхолик

 В) халерик

 Г) флегматик

38. С точки зрения Э.Берна внутри каждого человека формируются бессознательно и постоянно существуют три Эго-состояния – родитель, взрослый, ребенок, которые проявляются в зависимости от ситуации. В какой последовательно формируются у каждого из нас эти состояния?

 А) родитель

 Б) взрослый

 В) ребенок

39. Какой вариант является оптимальным состоянием личности?

 А) состояние родителя

 Б) состояние взрослого

 В) состояние ребенка

 Г) все три состояния в равных пропорциях

40. В процессе социализации каждый человек как личность овладевает социальной компетентностью. Что не относится к функциям социальной компетентности?

 А) социальная ориентация

 Б) адаптация

 В) интеграция общесоциального и индивидуального опыта

 Г) мотивация

 Г) ценностные ориентации

 Д) 41. Какое понятие не может быть включено в систему понятий, описвыющих межличностные отношения?

 А) личность

 Б) межличностная привлекательность

 В) стратегии поведения

 Г) социализация

 Д) сотрудничество

 Е) противоборство

42. В межличностных отношениях выделяют три компонента: перцептивный, ценностный, коммуникативный. Какой из названных компонентов более всего связан с социальными стереотипами?

 А) перцептивный

 Б) коммуникативный

 В) интерактивный

43. С каким из компонентов межличностных отношений связана базовая потребность в признании?

 А) перцептивный

 Б) коммуникативный

 В) интерактивный

Л.4

44. Психология, рассматривая человеческую деятельность, выделяет в ней готовность и включенность, которые характеризуют состояния личности. Под влиянием каких процессов формируется готовность личности к деятельности?

 А) функционирование базовых потребностей

 Б) социализация

 В) адаптация

 Г) ценностные ориентации

45. Какие качественные показатели не относятся к характеристике готовности личности к деятельности?

 А) наличие или отсутствие у человека идей индивидуального развития

 Б) видение приемов саморазвития

 В) способности

 Г) умение определить свои ограничители творчества

 Д) определение своих недостатков

 Е) определение своих достоинств

46. В процессе какой деятельности формируется включенность человека в социальные связи и отношения?

 А) трудовой

 Б) общения

 В) политической

47. От чего не зависит характер общения человека с человеком?

 А) от способности говорить

 Б) от способности слушать

 В) от мировоззренческих позиций общающихся

 Г) от профессиональных навыков

 Д) от умения понять другого

48.Динамика функциональных форм общения зависит от потребностей, интересов и смысла контактов людей друг с другом. Что делает людей равными друг другу в процессе общения?

 А) способность преодолевать барьеры общения

 Б) понимание

 В) интересы

 Г) способность говорить

49.От чего зависит эффективность общения?

 А) темперамента

 Б) ценностных ориентаций

 В) характера

 Г) умения говорить и слушать

 Д) способности к деятельности

Л.5

50. Как психология изучает социальные группы?

 А) статус группы в обществе

 Б) группа как социальная среда жизни человека в обществе

 В) психологический климат группы

 Г) количественный состав группы

51. Какие роли не являются социально-психологическими в малой группе?

 А) лидер

 Б) гражданин

 В) коммуникант

 Г) нытик

 Д) скептик

 Е) руководитель

52. Что не является психологическими характеристиками малой группы?

 А) каналы коммуникации

 Б) психологический климат

 В) групповые нормы

 Г) трудовая деятельность

 Д) групповая сплоченность

53. Психология выделила четыре вида социальной активности личности в группе: общение, игру, обучение и труд. Какой вид этой активности преследует цели взаимопонимания и оказания взаимопомощи?

 А) общение

 Б) игра

 В) обучение

 Г) труд

-------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Педагогичесий тест по разделу « Педагогика»** Выберете из предложенных вариантов ответов один правильный ответ.

Л.6

1. В чем особенность педагогики как специальной области знания?

 А) это наука о методах и способах передачи социального опыта последующему поколению людей

 Б) это процесс направленного развития и формирования человеческой личности

 В) это воспитание человека как особая функция общества

 Г) это процесс воспитания, образования, обучения

2. Какое значение имеет постановка целей и идеалов образования и воспитания?

 А) поиск образовательного пространства личности

 Б) без цели воспитание, образование и обучение не имеет смысла

 В) для приобретения навыков распознавания педагогических методов

 Г) для овладения правилами применения отдельных методов воздействия на других людей

3.Кому принадлежит тезис: главное в обучении – научить учиться?

 А) Платон

 Б) В.И.Ленин

 В) К.Д. Ушинский

4. Что значит стать педагогом самому себе?

 А) овладеть методами самореализации

 Б) познание образовательного пространства

 В) изучить педагогику как науку об обучении, воспитании и образовании

 Г) принять существующий в обществе идеал воспитания

5. Каждый человек становится педагогом самому себе, осуществляя четыре основные виды деятельности: преобразующую, познавательную, оценивающую и коммуникативную. В какой последовательности каждый из нас овладевает методами этих четырех видов деятельности?

 А) оценивающая 3

 Б) коммуникативная 1

 В) преобразующая 4

 Г) познавательная 2

6. Самореализация личности осуществляется на трех уровнях: психологическом, психолого-педагогическом, социально-психологическом. Что является объектом педагогического воздействия:

 А) установки

 Б) мотивы

 В) потребности

7. В индивидуальной структуре личности выделяются способности, характер, темперамент. Развитие какой составляющей приводит человека к успеху в деятельности?

 А) Темперамент,

 Б) способности

 В) характер

8.Целью педагогики является воспитание культурного человека. В какой функциональной форме общения формируется индивидуальная культура личности?

 А) предметно-речевого

 Б) запретительного

 В) избирательного

 Г) организационного

9. Регулятивная функция запретов связана с механизмом мотивации. Что относится к педагогическим методам мотивации?

 А) личный пример

 Б) принуждение

 В) объяснение

 Г) оправдание

10. Когда у человека *более всего* появляется желание изменить себя?

 А) соответствовать ожиданиям других (позитивным или негативным)

 Б) противостоять требованиям социума

 В) чтобы не стать жертвой обстоятельств

 Г) приблизить свой образ наличного Я к образу желаемого Я

11. С чего начинается процесс сознательного и направленного саморазвития?

 А) самозапреты и самоограничение

 Б) с определения системы критериев успеха

 В) с решения о коррекции своих действий

 Г) с ценностных ориентаций

12. Какие методы саморегуляции складываются под влиянием аутокоммуникации?

 А) эмоционального сдерживания

 Б) внешняя демонстрация самостоятельности

 В) метод внешних изменений

 Г) метод переориентации

13. В истории человеческого общества с точки зрения педагогики происходит смещение педагогического воздействия от внешней регуляции поведения к внутренней. В какой последовательности это происходит?

 А) разрешающая регуляция 3

 Б) предписывающая 2

 В) запрещающая 1

Л 7.

14. Что не относится к способам педагогического влияния на людей?

 А) убеждение

 В) адаптация

 Г) упражнение и приучение

 Д) обучение

 Е) стимулирование

 Ж) контроль и оценка

15. Какие механизмы не включает в себя метод убеждения?

 А) отбор аргументов

 Б) логическое упорядочивание фактов

 В) вывод

 В) умозаключение

16. В педагогике существует пять групп методов воздействия на личность: убеждение, упражнение и приучение, обучение, стимулирование, контроль и оценка. В каком из перечисленных методов наибольшее значение имеет СЛОВО?

 А) убеждение

 Б) упражнение и приучение

 В) обучение

 Г) стимулирование

 Д) контроль и оценка

Л.8

17. Что не является для личности предметом самоконтроля?

 А) психические состояния

 Б) социальные действия

 В) притязания

 Г) оценки со стороны других людей

18. Какие факторы негативно влияют на воспитание в себе самоконтроля?

 А) групповое давление

 Б) самонаблюдение

 В) самоотчет

 Г) самоодобрение

19. По каким параметрам осуществляется самооценка личности?

 А) готовности

 Б) включенности

 В) способности

 Г) притязаниям

 Д) значимости

 20. От чего зависит самоуважение личности?

 А) от жизненного успеха

 Б) от притязаний

 В) от устойчивости самооценки

 Г) от соотношения успехов и притязаний

 Д) от соотношения самооценки и оценки другими

21. На каком этапе психического развития человек из объекта воспитания превращается в субъект самовоспитания?

 А) на этапе овладения существующими запретами

 Б) на этапе подчинения внешнему контролю со стороны общества

 В) на этапе саморегуляции

 Г) на этапе следования

##### Библиография

##### 1.Основная литература по курсу:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С.И.Психология и педагогика. – СПб, Питер, 2007.

2.Громкова М.Т. Андрогогика. Теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы доп. Проф.образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА,2005. – 495с. – (Серия высшее профессиональное образование: «Педагогика»)

 3. Ильяева И.А. Взаимодействие преподавателя и студента в вузе. Методические рекомендации для преподавателей и аспирантов по совершенствованию образовательного процесса. – Белгород, БГТУ им. В.Г. Шухова, 2007. – 30 с.

 4.Ильяева И.А. Жирякова С.Н. Технология развития интеллекта специалиста: Учебное пособие для выпускников вузов по базовым курсам гуманитарного образовательного стандарта. /И.А.Ильяева, С.Н.Жирякова. – Губкин, ИП Уваров В.М., 2008. – 311с.

 5.Образовательный процесс в вузе. Методические указания по совершенствованию образовательного процесса с использованием современных образовательных технологий. – Белгород, БГТУ им. В.Г.Шухова,2007. – 17 с.

 6.Основы информационной культуры преподавателя. Учебное пособие для преподавателей, аспирантов и докторантов – Белгород, БГТУ им. В.Г.Шухова,2008. – 63 с.

 7. Педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие. /Автор/создатель: Мешков Н.И., Садовникова Н.Е..  2010

 8.Разработка презентационных материалов с использованием программного пакета Microsft Power Point. Методическое рекомендации для преподавателей и аспирантов. – Белгород, БГТУ им. В.Г. Шухова, 2008. -31 с.

 9.Современное учебное занятие в вузе. Методические реомендации для преподавателей и аспирантов по совершенствованию образовательного процесса. – Белгород, БГТУ им. В.Г. Шухова,2007. – 19 с.

 10.Современные образовательные технологии: учебное пособие. Под ред. акад. РАО Н.В.Бордовской. – 2-е издание. – М.: Кнорус, 2011. – 432с.

 11.Современные проблемы педагогики и психологии (библиографический обзор) / Захарова Евгения Борисовна. // [Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология](http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-moskovskogo-gosudarstvennogo-gumanitarnogo-universiteta-im-m-a-sholohova-pedagogika-i-psihologiya) Выпуск№ 1 / 2010

 12. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-pedagogiki-i-psihologii-bibliograficheskiy-obzor#ixzz3VGCZ9xsz>

 13. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. – М.: Изд-во МВТУ им. Н.Э. Баумана,2005.

##### 2.Дополнительная литература по курсу

1.[Галицких Е.О.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors4.htm#4928)  [Принципы интегративного подхода к профессионально-личностному становлению студентов педагогического университета](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1088) // [Вестник Вятского пед. университета](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals1.htm#1721). - 2000. - №3/4. - C. 43-46

 2.Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: 2006.

Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике. Ч.1-2 – СПб, 2008.

4.[Дризе Ю.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors4.htm#5030)  [Принц и нищий](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1087) // [Поиск](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1929). - М., 2002. - № 38. - С. 6.

5.[Дубицкий В.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors4.htm#5033)  [Преподавателю нужно быть социологом?](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1084) // [Высшее образование в России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1802). - 2002. - № 6. - С. 134-137.

6.[Емельянова М.А.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5053)  [Преемственность в формировании специальных умений студентов: (Социально-педагогический аспект)](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1076) // [Вестник Оренбургского университета](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals1.htm#1758). - 2002. - № 7. - С. 105-111

7.[Исаева Т.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5127)  [Преподаватель как субъект качества образования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1083) // [Высшее образование в России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1802). - 2003. - № 2. - С. 17-23.

8.[Каверина Э.Ю.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5135)  [Приоритеты политики США в области образования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1090) // [США. Канада: Экономика, политика, культура](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1959). - М., 2002. - № 5. - С. 90-103

9.[Качак В.В.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5160)  [Проблема формирования отраслевых приоритетов научно-исследовательской деятельности в системе высшей школы](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1094) // [Инновации = Innovations](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1843). - СПб., 2001. - № 1/2. - C. 5-9.

10.[Козлова Л.А.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5190)  [Проблемы занятости выпускников вузов и их адаптация к рынку труда](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1098) // [Вестник Воронежского университета. Сер.: Проблемы высшего образования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals1.htm#1719). - 2002. - № 1. - С. 23-26.

 11.КоротаеваЕ.В. Педагогические взаимодействия и технологии. – М.2006.

12.[Косичев А.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5229)  [Пробел в подготовке философов](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1091) // [Высшее образование в России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1802). - 2001. - № 5. - С. 45-46.

 13.Костромина С.Н., Дворникова Т.А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов //Вестник СПбГУ, сер. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. Вып.3 – СПб, 2007 – С.295-306.

14.[Краснов С.В.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors6.htm#5245),  [Артемкина Е.В.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors3.htm#4772)  [Проблемы внедрения современных информационных технологий в учебный процесс вуза](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1095) // [Вестник Волжского университета им. Татищева. Сер.: Информатика](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals1.htm#1714). - 2000. - Вып. 1. - С. 190-191.

15.Леонтьев А.А. Психология общения, - М.: Академия, 2008.

16.[Молодин В.И.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors6.htm#5400),  [Захаров Ю.А.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors5.htm#5092)  [Принципы интеграции Сибирского отделения Российской академии наук с высшей школой и модели непрерывного образования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1089) // [Науковедение](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1892). - 2001. - № 3. - C. 21-32

17.[Петров Ю.П.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors7.htm#5482)  [Проблема интеллигентности в понимании студентов](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1092) // [СоцИс: Социологические исследования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1968). - М., 2001. - № 2. - C. 62-66.

18.[Попова А*.*](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors7.htm#5508)  [Проблема качества образования в высшей школе](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1093) // [Alma mater](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals0.htm#1530). - М., 2002. - № 8. - С. 19-22.

19.Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 2002. - 215 с. (Высш. образование**).**

20.[Преподаватели Карельского государственного педагогического университета, 1931-2001: Биогр. словарь / Карел. гос. пед. ун-т; Сост. и отв. ред. Предтеченская Н.В.; Редкол.: Бритвихин А.Н. и др. - Петрозаводск, 2001. - 300 с.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1079)

21.Проблемы и тенденции развития кадрового потенциала высшей школы: Сб. науч. ст. / Рос. акад. образования. Ин-т упр. образованием; отв. ред. Романкова Л.И. - М., 2001. - 201 с.

22.[Прохватилова О.А.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors7.htm#5525),  [Милованова М.В.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors6.htm#5385)  [Проблемы и принципы сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному в Волгоградском государственном университете](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1099) // [Вестник Волгоградского университета. Сер. 6, Университетское образование](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals1.htm#1713). - 2001. - Вып. 4. - С. 35-39.

 23.Развитие индивидуальности и формирование активных жизненных стратегий молодежи.// Материалы лонгитюдного исследования/ под ред д-ра психол.наук Н.В.Гришиной. – СПб, Изд. Дом СПбГУ,2007.

24.[Романкова Л.И.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors7.htm#5557)  [Преподаватель высшей школы как профессия](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1080) // [Экономика образования](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#2012). - М., 2001. - № 6. - С. 27-38.

25.[Романкова Л.И.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors7.htm#5557)  [Проблемы воспроизводства научно-педагогического потенциала высшей школы на современном этапе](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1096) // [Подготовка научных кадров в системе высшего образования России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1928). - М., 2002. - С. 77-137.

26.[Семенова Г.В*.*](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors8.htm#5605) [Преподаватель высшей школы: каким он должен быть в XXI веке](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1082) // [Перспективы развития малых и средних городов России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1926). - Тула, 2000. - С. 64-67.

27.Сидоренко Е. Мотивационный тренинг: практическое руководство. – СПб,2006.

28.Сидоренко Е.В.Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб,2006.

 29.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности: учебное пособие. - 4-е изд.; стереотип. - М.: Академия, 2009.

30.[Субботина И.Г*.*](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors8.htm#5665)  [Преподаватель высшей школы как субъект реализации публичных и частных интересов в образовательной политике РФ](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1081) // [Вопросы педагогики высшей школы](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals2.htm#1797). - Иркутск, 2001. - Вып. 2. - С. 8-12.

31.Федоров А.В Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. //Инновации в образовании, 2007. №4. – С.30-47.

32.[Фокин Ю.Г*.*](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors9.htm#5751)  [Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 2002. - 215 с. (Высш. образование).](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1077)

33.[Шульга М.М.](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Authors9.htm#5840)  [Приватное образование и его место в системе высшего образования современной России](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Titles9.htm#1086) // [Россия в глобальном контексте: Ст. рос. социологов для участников Рус. форума на XV Всемир. конгр. социологов в г. Брисбейне, Австралия, 7-13 июля](http://www.srcc.msu.su/nivc/about/lab/lab1_7/univer_press4/Journals3.htm#1954). –М:,2002.-С.348-352.

Литература из книги Фокина Ю.Г.

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с фр. - М., 1970.

2. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. - М., 1973.

3. Альтшуллер Г. С. Найти идею: (Введение в ТРИЗ). - Новосибирск, 1986.

4. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. - М., 2000.

5. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: (Прикладная педагогика): Учеб. пособие. - М., 2000.

6. Андреев Д.Л. Роза Мира. - М., 1993.

7. Андрей Дмитриевич Сахаров: Фрагменты биографии / Авт.-сост. В.Н.Рочко. - М., 1991.

8. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М., 1974.

9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М., 1980.

10. Асмолов А. Г. Непройденный путь от культуры полезности к культуре достоинства: Социально-философские проблемы образования. - М., 1992.

11. Бабочкин П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе. М., 1997.

12. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная культура инженера: Механизмы освоения. - М., 1998.

13. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. - М., 2000.

14. Белич В. В. Авторское право педагога-исследователя // Советская педагогика. - 1991. - № 1. - С. 40 - 44.

15. Белова В.Л., Стерликов Л. П. Сущность и структура гуманитарной составляющей образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавров в технических вузах. - М., 1993.

16. Блаватская Е.П. Тайная доктрина. - М., 1992.

17. Бодалев А. А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. 1983. - № 5.

18. Взятышев В. Ф. Инженерное проектирование и творческие способности. - М., 1992.

19. Взятышев В. Ф. Об инженерном образовании, социальных технологиях и новых типах университетов // Методология исследований, проектирования и менеджмента в области высшего образования. - М., 1996.

20. Возраст познания: Сб. статей - М., 1974.

21. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях: Аналитический обзор НИИВО /А. А. Бартоломей, М. Б. Немировский, В.Н.Стог-ний и др. - М., 1997.

22. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелева. - М., 1995.

23. Высшее образование в Российской Федерации / Под ред. В. М.Филиппова. - М., 2000.

24. Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М., 1976.

25. Гельман А. И. Возвращение к нравственным истокам // Коммунист. 1988. - № 9.

26. Георгиева Т. С Высшая школа США. - М., 1989.

27. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. - М., 1998.

28. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М., 1995.

29. Грачев Н.Н. Психология инженерного труда: Учеб. пособие. - М., 1988.

30. Громкова М. Т. Если вы - преподаватель... Позиция... Модели... Технологии. - М., 1998.

31. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых. - М., 1993.

32. Гуманитаризация высшего образования: Опыт, поиски, проблемы. - М., 1992.

33. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник. - М., 1999.

34. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. - М., 2000.

35. Егоров В. Российское коллективное бессознательное. - М., 1994.

36. Елютин В. П. Высшая школа развитого социализма. - М., 1980.

37. Жуков В. А. Инженерная педагогика как наука и практика // Педагогические проблемы инженерного образования: Тезисы докл. 27-го Международного симпозиума "Инженерная педагогика-98". - Ч. 2. - Alcbah; Bergstrasse, 1998.

38. Жураковский В.М., Приходько В.М., Луканин В.Н. и др. Высшее техническое образование в России: История, состояние, проблемы развития. М., 1997.

39. Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы. Тюмень, 1978.

40. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. - М., 1987.

41. Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Акмеологические аспекты профессионализма. - М., 1995.

42. Зиновьев С. В. Учебный процесс в советской высшей школе. - М., 1975.

43. Зиновьев СИ. Лекция в советской высшей школе. - М., 1962.

44. Зинченко В. П. Интеллект и аффект в образовании. - М., 1995.

45. Змеев С. И. Андрагогика - становление и пути развития // Педагогика. - 1995. - № 2.

46. Змеев СИ. Производство компетентных людей // Новые знания. 1997. - № 1.

47. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Русский и советский менталитет // Интеллигенция и нравственность. - М., 1993.

Ильинский И.М. Образовательная революция.- М.: Изд-во Моск. Гуманит. социльн. академии, 2002 – 592с.

Ильинский И.М. Образование, молодежь, человек. Статьи, интервью, выступления. Кн.1-2. М.: Изд-во Моск. Гуманит. социльн. Ун-та, 2009.

48. Интеллигенция и нравственность: (Социологические очерки). - М., 1993.

49. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.

50. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. - М., 1980.

51. Караковский В.А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л.Селивановой. - М., 2000.

52. Карри X. Основания математической логики. - М., 1969.

53. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. - М., 1982. Т. 1.

54. Константинов Н.А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. - М., 1982.

55. Концепция общего среднего образования: Проект ВНИК "Базовая школа" // Учительская газета. - 1988. - 23 августа.

56. Краткая философская энциклопедия. - М., 1994.

57. Краткий философский словарь. - М., 1955.

58. Криулина А.А. Умное незнание и профессиональный рост педагога // Мир через культуру. - Курск, 1996.

59. Кругликов Г. И., Симоненко В.Д., Цирлин М.Д. Основы технического творчества. - М., 1996.

60. Кон И. Логика табу. Заметки о воспитании молодежи // Литературная газета. - 1986. - № 36. - 3 сентября.

61. Корнилов И. К. Инновационная деятельность и инженерное искусство: Монография. - М., 1996.

62. Коханович Л. И. и др. Гуманизация образования и создание комфортной гуманитарной среды в вузе. - М., 1994.

63. Коханович Л. И., Рябов Л. П. Гуманизм - нравственная основа формирования личности студента. - М., 1993.

64. Кузнецов В. И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: Учеб. пособие. - М., 2001.

65. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - Л., 1991.

66. Легасов В. А. Проблемы безопасного развития техносферы // Коммунист. - 1987. - № 8.

67. Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. - М., 1991.

68. Леонтьев А.А. Л.С.Выготский. - М., 1990.

69. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.

70. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. - 1965. - № 3.

71. Лисовский В. Т., Сикевич З.В. О системе художественного воспитания в вузе // Эстетическое воспитание в техническом вузе. - М., 1991.

72. Лихачев Д. С. Россия // Литературная газета. - 1988. - № 14.

73. Лосев А. Ф. Дерзание духа. - М., 1998.

74. Ляпустин Б. С. Культурно-исторические типы в современном Российском обществе // Современное молодежное, детское движение и государство. - М., 2000.

75. Мелецинек А. Утверждение в качестве европейских преподавателей инженерных вузов: Описание компетенции преподавателей инженерных вузов, осуществленное ING-PAED. - Клагенфурт (Австрия), 1996.

76. Митин Б. С, Мануйлов В. Ф. Инженерное образование на пороге XXI века. - М., 1996.

77Михайличенко С.А. Дуюн Т.А. Открытое образование: технология, организация, проблемы. Учебное пособие. – Белгород, Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова,2014. – 138 с.

77. Непомнящий А. В. Гуманитарное образование в высшей технической школе: Психологическое направление. - Таганрог, 1992.

78. Никандров Н.Д. Как развиваться вузовской дидактике // Вестник высшей школы. - 1974. - № 12. - С. 81 -84.

79. Никитаев В.В. В поисках самостоятельности: (Технологическое развитие и инженерное образование) // Высшее образование в России. - 1994. № 2.

80. Новиков A.M. Национальная идея России. - М., 2000.

81. Нуждин В. Н. Система развития индивидуального творческого мышления. - Иваново, 1990.

82. Образование в современном мире: Состояние и тенденции развития. М., 1986.

83. О государственной политике в области высшего образования. - М., 1992.

84. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л., 1972.

85. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб. пособие для слушателей курсов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов / Под ред. А. В. Петровского. - 1986.

86. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем: Философия образования для XXI века. - М., 1992.

87. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д, 1998.

88. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Ю. К. Ба-банского. - М., 1983.

89. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. - М., 1996.

90. Петрик Т.П., Дорохов А.Р. Методы инженерного творчества. Кемерово, 1997.

91. Петровский А. В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки: Новое педагогическое мышление. - М., 1989.

92. Попков В.А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие. М., 2001.

93. Приходько В. М., Мануйлов В. Ф., Луканин В. Н. и др. Высшее техническое образование: Мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная подготовка / Под ред. В.М.Жураковского. - М. 1998.

94. Психологический словарь. - М., 1983.

95. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошев-ского. М., 1990.

96. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В. А. Мижериков. - Ростов н/Д, 1998.

97. Равкин 3. И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811 - 1817 гг.): Историко-педагогический очерк. - М., 1999.

98. Раушенбах Б. К рационально-образной картине мира // Коммунист. 1986. - № 8. - С. 89-97.

99. Ремезова И. Н, Анишина Т. П. Проблема человека в философии образования // Философия образования для XXI века: Сб. статей. - М., 1992.

100. Роберт Г.М. Правила парламентской процедуры. - Вашингтон, 1992.

101. Розов М.А. Рассуждения об интеллигентности, или Пророчество Бам-Грана // Вестник высшей школы. - 1989. - № 6. - С. 12 - 20.

102. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1993.

103. Савицкий И. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века: Сб. статей. - М., 1992.

104. Сахаров А. Д. Мир, прогресс, права человека: Статьи и выступления. - Л., 1990.

105. Сергеев А. П. Право интеллектуальной собственности в Российской Федерации: Учебник. - М., 1999.

106. Сергиевский В. В., Линшитц А.Г. Информационная модель науки // Научно-техническая информация. - 1993. - № 3.

107. Сергиевский В. В., Полищук О. И. Облик фундаментального блока инженерного образования // Методология исследований, проектирования и менеджмента в области высшего образования: Сб. науч. тр. - М 1996.

108. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. - Минск 1997.

109. Смирнов В. А. Логический анализ научных теорий и отношений между ними // Логика научного познания: Актуальные проблемы: Сб. статей. - М., 1987.

110. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие. - М., 1995.

111. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. М., 1986.

112. Современная западная философия. - М., 1991.

113. Современный словарь иностранных слов. - СПб., 1995.

114. Сорокин П. Начало великой ревизии // Альма-матер. - 1991. - № 9.

115. Сорокин П. Дальняя дорога: Автобиография: Пер. с англ. - М., 1992.

116. Столович Л.Н. Жизнь, творчество, человек. - М., 1985.

117. Судариков С. А. Основы авторского права. - Минск, 2000.

118. Суд над системой образования: Стратегия на будущее. - М., 1991.

119. Сухотин А. Ритмы и алгоритмы. - М., 1988.

120. Тартарашвили Т. А. Либеральные колледжи (колледжи свободных искусств) в системе подготовки специалистов с высшим образованием в США. М., 1997.

121. Тартарашвили Т. А. Либеральное образование в США: Особенности подготовки специалистов широкого профиля в колледже свободных искусств при Чикагском университете. - М., 1998.

122. Татур Ю.Г. Образовательная система России: Высшая школа. - М., 1999.

123. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации // Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. - 1993. - № 8.

124. Толстой Л. Н. Краткое изложение Евангелия // Евангелие Толстого: Избранные религиозно-философские произведения Л.Н.Толстого. - М., 1992.

125. Укке Ю.В. Профессиональная самореализация личности и андра-гогическая ориентация последипломного образования // Последипломное образование: Потребности, проблемы, решения. - М., 1992.

126. Умрюхин Е.А. Механизмы мозга: Информационная модель и оптимизация обучения. - М., 1999.

127. Учебник Добрых Знаний: Тридцать уроков по Основам Миропонимания: Педагогическая концепция Новой Школы в свете Учения Живой Этики. - Томск, 1997.

128. Файдыш Е.А. Измененные состояния сознания // Файдыш Е.А. Краткий путеводитель по внутренним мирам. - М., 1993.

129. Федоров В. Духовность и нравственность как ценности в концепции современной российской высшей школы // Вестник Международной академии наук высшей школы. - 1997. - № 2.

130. Фейман Р., Хибс А. Квантовая механика и интегралы по траекториям. - М., 1968.

131. Философия образования для XXI века: Сб. статей. - М., 1992.

132. Философский словарь / Под ред. Н.Т.Фролова. - М., 1986.

133. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост.е.Ф. Губ-ский, Г. В. Кораблев, В.А.Лутченко. - М., 1997.

134. Фокин Ю. Г. Каждой парадигме - свою теорию // Магистр. - 1994. - № 2.

135. Фокин Ю. Г., Медведев В. Е., Попова Т.В. Разработка концепции содержания базовой дисциплины психолого-педагогической подготовки преподавателей технических университетов и инженерных вузов // Итоговый отчет по гранту 97-28-1.7-130, выделенному Министерством общего и профессионального образования РФ для исследований в области педагогики. М., 2000.

136. Фокин Ю.Г. От системности целей к системности структур высшего образования // Методология исследований, проектирования и менеджмента в области высшего образования: Сб. науч. тр. - М., 1996.

137. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: Психолого-дидактические основы преподавания. - М., 2000.

138. Харламов И. Ф. Педагогика. - М., 1990.

139. Харчев А. Г. Социология воспитания. - М., 1990.

140. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учеб. пособие. - М., 1999.

141. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

142. Шредер Ю.А. Не надо усреднять гениев! // Вестник высшей школы. 1988. - № 12.

143. Шубинский В. С. Вопросы разработки новой педагогической теории // Новые исследования в педагогических науках. - 1989. - № 1 (53).

144. Шукшунов В. Е., Взятышев В. Ф., Ромашова Л. И. Взгляд в XXI век // Высшее образование в России. - 1993. - № 4.

145. Шукшунов В. Е., Взятышев В. Ф., Ромашова Л. И. Через развитие образования - к новой России. - М., 1993.

146. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. - М., 2000.

147. Эстетическое воспитание в техническом вузе: Учеб.-метод. пособие / Л.М.Кадцин, Г.Г.Квасов, В.Т.Лисовский и др.; Под ред. Г.С.Гуна. - М., 1991.

148. ЭшбиУ.Р. Принципы самоорганизации. - М., 1966.

149. Юнг К. Г. Архетип и символ. - М" 1991.

150. Ягодин Г. А. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования // Материалы Всесоюзного съезда работников народного образования. 20 -22 дек. 1988 г. - М., 1989.

151. Якунин В. А. Педагогическая психология. - СПб., 2000.

152. Knowless M.S. and ass. Androgogy in action. Applying Modern Principles of Adult Learning. - San Francisco; London, 1985.

153. World Engineering Partnership for Sustainable Development // Prog, of the Conf. - Rio de Janeiro, 1992.



1. **Источники к схеме-таблице :**1. Авилов Б.В. Статистический обзор развития хозяйства в дореволюционной России / Энциклопедический словарь «Гранат». Т. 36. Ч. IV. – М., 1931. С. 653.;2. Вишневский Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия. – Киев, 1897. С. 293–294, 339, 362.; 3. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX-начале ХХ века. – М., 1991. Приложения № 1–3. С. 354–372. [↑](#footnote-ref-2)
2. См. Личность специалиста: проблемы, суждения и решения. / Ильяева И.А., Съедина Л.М., Шамаева О.П., Глубшев О.А. – Белгород, 2000. – С.74-75. [↑](#footnote-ref-3)
3. См. по книге Урсул А.Д. Ноосферная модель науки и образования ХХ1 века// Социально-политический журнал. -1996. -№ 4. – С.73. [↑](#footnote-ref-4)
4. Хамзина Г. Р. Социальное время перемен: взгляд из региона / Г. Р. Хамзина // Социологические исследования. - 2004. - №9. - С. 122-125. - ISSN 0132-1625. [↑](#footnote-ref-5)
5. Социальный атлас российских регионов [Электронный ресурс] // Независимый институт социальной политики. Режим доступа: <http://atlas.socpol.ru/portraits/bel.shtml> [↑](#footnote-ref-6)
6. Миронова Г. В. Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Миронова Галина Васильевна. - Астрахань, 2007. - С. 42-43 [↑](#footnote-ref-7)
7. Луковцева А.К. Психология и педагогика. М.: КДУ.- 2008. – С. 48-58 [↑](#footnote-ref-8)
8. Вербин С.Г. Практические навыки развития внимания. –Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2005/10/18/razvitie_vnimanija.html> [↑](#footnote-ref-9)
9. Шапарь В.Б. Занимательная психология. – Феникс. - Ростов‑на‑Дону; 2006 [↑](#footnote-ref-10)
10. Столяренко Л.Д. Практические упражнения для развития навыков образного и системного мышления. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2012/04/11/uprazhnenija_dlja_razvitija_myshlenija.html> [↑](#footnote-ref-11)
11. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М., Воронеж, 1996.-С.429-430. [↑](#footnote-ref-12)
12. См. Жариков Е.С. Золотов А.Б. Как приблизить час открытий. Введение в психологию научного труда. – Кишинев, Штиинца, 1990. 331с. [↑](#footnote-ref-13)
13. См. Левашов В.К. Интеллектуальный потенциал общества:социологическое измерение и прогнозирование. // СОЦИС, 2008, №12. – С.23-26 [↑](#footnote-ref-14)
14. Э.Фромм. Иметь или быть? -М.: Прогресс. - 1996., с. 57-58 [↑](#footnote-ref-15)