

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра История Казахстана

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА
к дипломному проекту (работе)
ДП. ПЗ.

Тема: Историческая
культурно-просветительская работа в области
формирования личности студента.

Нормоконтролер:

пр.ср. и.п.н.
(должность, ученая степень)

С.В. Бекенова
(инициалы, фамилия)

С. Саф
(подпись, дата)

Руководитель: С. Саф

пр.ср.ср. и.п.н.
(должность, ученая степень)

С.В. Бекенова
(инициалы, фамилия)

по _____

(инициалы, фамилия)

по _____

(инициалы, фамилия)

Студент:

А.И. Жолдырбаев
(инициалы, фамилия)

Заведующий кафедрой История Исмаилов Н.Т.

" " 200__ г.

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.....	9
1.1. Сущность понятия «педагогическое взаимодействие», его функции и структура	9
1.2. Двигательные механизмы взаимодействия обучающихся и обучающихся.....	22
1.3. Виды взаимодействия: конфликты, соперничество, сотрудничество.....	32
Выводы по первой главе.....	50
Глава 2. Процесс осуществления взаимодействия преподавателей и студентов.....	52
2.1. Критерии, показатели, уровни результативности педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.....	52
2.2. Условия и результаты эффективного взаимодействия субъектов учебного процесса.....	80
Выводы по второй главе.....	91
Заключение.....	93
Список литературы.....	97
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное образование должно обеспечивать не просто усвоение знаний, умений и навыков, но и определенный уровень формирования личностных качеств студентов, обеспечивающих практическое применение этих знаний и творческое отношение к действительности. В качестве стержневого направления в данном аспекте нами рассматривается формирование активной личностной позиции, самостоятельности, ответственности через взаимодействие педагогов и студентов.

Решение задачи организации взаимодействия педагога и студентов в условиях развития общества требует серьезного научного поиска теоретических исследований, изучения его сущностных характеристик и особенностей.

Изучение педагогического опыта показало, что основное внимание уделяется процессу взаимодействия, влияющему на развитие личностных качеств студентов (А.П. Беляева, С.Я. Батышев, В.И. Загвязинский, В.А. Скакун и др.).

Процесс взаимодействия рассматривают как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, различными позициями. Углубленное понимание сущности взаимодействия представлено в работах И.Ф. Радионовой, а в области дидактики в работах В.К. Дьяченко, Л.Клинберга, В.Я. Ляудис и др.

Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов вуза и общение данных субъектов образования становятся сегодня важнейшими факторами формирования личности, определяющими эффективность процесса обучения и воспитания (Т.В. Асламова, О.В. Иванова, В.А. Ильичева, В.Л. Моложавенко, Н.А. Патутина, Е.Л. Федотова и др.).

Педагогическое взаимодействие выступает как развивающийся процесс, способствующий становлению формированию личности воспитанника и

совершенствующий личность педагога при неременной руководящей роли авторитетного воспитателя (Н.Д. Хмель, Хан Н.Н. и др.).

Эффективность педагогического взаимодействия студентов и преподавателей может осуществляться не только посредством отслеживания оценки достигнутых знаний, умений и навыков, но путем и определения профессиональной направленности студентов, одним из показателей которой является сформированность интересов к будущей профессиональной деятельности. Организация педагогического взаимодействия существенно изменяет роль преподавателя, благодаря введению иной системы отношений в совместную деятельность.

Практика организации педагогического взаимодействия педагогов и студентов свидетельствует о наличии многих недостатков: не осуществляется системный подход, не всегда разнообразно по формам, требует методического инструментария, обеспечивающего управление данным процессом в образовательном пространстве.

Теоретические основы педагогического взаимодействия в полной мере не разработаны. Существует **противоречие** между потребностью в формировании личности студента и требованиями к результативному педагогическому взаимодействию.

Таковы исходные данные, определяющие выбор темы исследования: «Педагогическое взаимодействие как условие формирование личности студента».

Объект исследования: деятельность преподавателей и студентов в учебном процессе.

Предмет исследования: процесс организации педагогического взаимодействия субъектов учебной деятельности.

Цель: Раскрыть теоретические основы педагогического взаимодействия педагогов и студентов и определить условия его результативного осуществления.

В разрешении проблемы исследования мы исходим из следующей **гипотезы**: если взаимодействие педагога и студентов будет базироваться на теоретико-методологических позициях, отражающихся в знаниях:

- о специфических чертах общения, сотрудничества;
- о новых условиях функционирования образования;
- об основах опытно-экспериментальной деятельности;
- о двигательных механизмах становления личности;

то повысится уровень ответственности студентов, так как успешно реализуются задачи преподавателя по организации рассматриваемого процесса.

В соответствии с целью были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Выявить специфические черты взаимодействия педагога и студентов.
2. Раскрыть сущность понятия «педагогическое взаимодействие».
3. Определить критерии, показатели и уровни результативного взаимодействия обучающихся и обучающихся.
4. Разработать методику осуществления взаимодействия педагога и студентов.

Методологической основой исследования являются работы ученых педагогов, философов, психологов, физиологов, социологов по вопросам взаимодействия, педагогического взаимодействия, педагогической технологии, о социальной сущности личности студента, о возможностях его развития, о формировании личностных качеств.

Ведущая идея исследования. Повышение результативности педагогического взаимодействия, что стимулирует проявление студентами творческих усилий, ответственности.

Процедура исследования. Для решения задач исследования нами использовались методы теоретического и эмпирического уровней:

на теоретическом уровне применялись следующие методы: анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы, обобщение, сравнение, эксперимент;

на эмпирическом уровне использовались наблюдение, беседа, анкетирование, педагогические эксперименты, обработка данных эксперимента.

База исследования. Опытнo- экспериментальная работа осуществлялась в Иновационном Евразийском университете со студентами 2 курса в группах ПиП-21 и ОПиЭ-22.

Исследование проводилось с 2004 по 2006 гг. и складывалась из трех этапов.

На первом этапе – теоретико-поисковом, анализировалась теоретическая литература, на основе анализа, обобщения, синтеза разрабатывалась методика педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

На втором этапе проводился констатирующий и формирующий эксперимент. С помощью комплекса методов были изучены возможности педагогического взаимодействия.

На третьем этапе был завершен формирующий эксперимент, осуществлялась работа по осмыслению и уточнению положений и выводов, сделанных в ходе исследования, а также окончательная контрольная обработка данных, их обобщение и оценка.

Научная новизна исследования заключается в том, что

- выявлены цели, задачи, определена сущность понятия «педагогическое взаимодействие», его функции, методы, механизмы;
- разработаны критерии результативности взаимодействия преподавателей и студентов;
- обоснованы условия, способствующие эффективному педагогическому взаимодействию обучающихся и обучаемых;

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке методики диагностирования уровней и критериев организации педагогического взаимодействия;

- раскрыты теоретические основы педагогического взаимодействия и экспериментально проверена методика организации взаимодействия педагога и студентов.

Достоверность и обоснованность исследования обусловлена решением проблемы с помощью различных теоретических и экспериментальных методов исследования и статистической обработкой данных.

На защиту выносятся следующие положения:

- определение содержания понятия «педагогическое взаимодействие», его функции, механизмы, формы;
- критерии результативности педагогического взаимодействия как условия формирования личности студента;
- методика осуществления взаимодействия педагога и студентов.

Структура исследования:

Во введении обосновывается актуальность исследования, определены цель, объект, предмет, задачи и гипотеза, выявлена научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе представлены теоретические основы по проблеме педагогического взаимодействия в формировании личности. Раскрыта сущность понятия «педагогического взаимодействия», его особенности. Теоретические основы по проблеме педагогического взаимодействия в формировании личности.

Во второй главе рассмотрен процесс педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

В заключении дан теоретический и практический анализ по проблеме исследования, на основании гипотезы исследования предложены рекомендации по вопросам взаимодействия преподавателей и студентов в вузе.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

1.1 Сущность понятия «педагогическое взаимодействие», его принципы, функции и структура.

Основа целостности педагогического процесса — развивающаяся в многообразных формах жизнь обучаемых. Еще В.А. Сухомлинский в книге «Разговор с молодым директором школы» писал о том, что «учение—это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения». Поэтому основой обучения, построенного на принципах педагогического взаимодействия, является общение и сотрудничество, когда студент ощущает интерес со стороны педагога к себе.

О значимой роли общения в процессе обучения подчеркивали педагоги-новаторы. Е.Н. Ильин полагает, что при организации обучения на принципах педагогического взаимодействия и сотрудничества следует большое внимание уделять технике общения, т. е. эмоциональному поведению самого преподавателя в ходе занятий; эмоциональности диалога с обучающимися; общей эмоциональной атмосфере занятия, которая формируется на основе эмоционального поведения преподавателей и студентов, их диалога; расстановке эмоциональных акцентов в материале, в рассуждениях учащихся, которые позволяют вызвать сопереживание, чувство единства[45].

Взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов на занятии возможно при соблюдении принципов организации общения, к которым В. Ф. Шаталов относит:

- активность процесса педагогического общения, сотворчество;
- расширение объема и видов общения;
- интенсивность общения, проявляющаяся в динамике, насыщенности, разнообразных видах педагогического взаимодействия;
- психологический комфорт, обеспечивающий самораскрытие личности студента;

– создание индивидуальной программы общения педагогов со студентами;– педагогическое сотрудничество[79].

В авторитарной парадигме взаимодействие трактовалось как педагогическое воздействие педагога на обучающегося, как обусловленность и порождение поведения студента активными действиями преподавателя, а также, как готовность принять воспитывающее воздействие педагога (воспитуемость). Если прежняя педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то современная педагогика строится на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает создание более тонких педагогических ситуаций развития.

Смена парадигмы современного образования - гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека - делает актуальной проблему формирования личности студента.

Гуманизация- ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Если раньше педагог должен был передавать учащимся знания, то гуманизация выдвигает иную задачу-способствовать всеми возможными способами их развитию[37].

Развитие и формирование личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Д. Хмель и др.) [110].

Рассматривая образование как процесс приобщения обучающихся к социокультурной деятельности, овладение её содержанием и способами, педагоги всё более склонны к рассмотрению педагогического процесса как совместной продуктивной деятельности педагога и обучающихся. В связи с этим, в педагогику введено такое понятие как “педагогическое взаимодействие”.

Основная его педагогическая идея заключается в том, что процесс воспитания и обучения не является механической суммой воздействия воспитателя на активность воспитуемого. Педагогическое взаимодействие включает в себя правильное соотношение как педагогического влияния, так и его активного восприятия, собственную активность воспитуемого, проявляющуюся в ответных влияниях на самого себя и педагога.

В процессе взаимодействия постоянно возникают трудности, проблемы и противоречия. Например, в традиционной школе учитель и ученик зачастую противостоят друг другу, хотя бы потому, что первый постоянно выдвигает свои требования, а второй должен их выполнять. И этот стиль взаимоотношений абитуриенты «привносят» в вуз. Следовательно, одной из важнейших проблем преподавателя на начальном обучении студента в вузе «слом» в сознании студента стереотипа «преподаватель – враг и источник неприятностей».

Понятие “взаимодействие” в самом общем значении отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека это характерно в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира [44]. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, М.С.Каган, В.А. Ленторский и др.)[47].

Взаимодействие является универсальной формой развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в новое качественное состояние.

Педагогическое взаимодействие, процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности студента [51]. Педагогическое осмысление понятия "педагогическое взаимодействие" нашло отражение в работах

В.И.Загвязинского, Л.А.Левшина, Х.Й.Лийметса и др. Педагогическое взаимодействие - сложный процесс, состоящий из множества компонентов - дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий. Оно обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания [44].

С философской точки зрения взаимодействие отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами.

Философы отмечают, что взаимодействие противоположностей - противоречия, являются самым глубоким источником, основой и конечной причиной возникновения, самодвижения и развития объектов[37].

В отечественной педагогике к разработке сущности педагогического взаимодействия обращались психологи и педагоги. Интерес к данной проблеме явно выражен и в зарубежных публикациях психолого - педагогического характера.

В самом общем виде взаимодействие в психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Понятие «взаимодействие», как мы уже говорили выше, изучалось в различных науках, к примеру: философии, социологии, педагогики, психологии и др. Рассмотрим основные признаки взаимодействия с разных точек зрения.

Таблица 1 - Основные признаки понятия «взаимодействие»

Науки	действие	воздействие	общение	сотрудничество	воспитание	содействие	развитие	достижение	связь	взаимовлияние	взаимоотношен	изменение	взаимопереход
Философия	+	+	+	+		+			+	+	+	+	+
Педагогика	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Социология	+	+	+	+		+	+		+	+	+		
Психология	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Как мы видим из таблицы, основными признаками взаимодействия являются действие, воздействие, общение, сотрудничество, содействие, связь, взаимовлияние. Исходя из этого, мы сформулировали свое рабочее определение:

Взаимодействие – это целенаправленная совместная деятельность, сотрудничество, воздействие субъектов друг на друга для достижения единой цели.

В педагогическом взаимодействии преподавателей и студентов нами выявлено пять причин, препятствующих реализации полноценного взаимодействия:

- педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает своего преподавателя и поэтому не принимает его как наставника;
- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента в сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или всего коллектива.

Преодолеть эти препятствия можно только при условии демократичности обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между обучающими и обучающимися, постановки студентов в субъектную позицию и осуществление процесса обучения по схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами – осмыслил – запомнил – способен оформить свою мысль словами – умею применить полученные знания в жизни и профессиональной деятельности.

Взаимодействие предполагает высокий уровень активности личности как преподавателя, так и студента, богатство и разнообразие их взаимосвязей, отношений, порождаемых процессом достижения целей совместной учебной деятельности[79].

Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций в педагогическом процессе - оказывать влияние на других людей в совместной деятельности достигать желаемых результатов, осуществлять педагогический процесс, комфортность.

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогического процесса, педагогического общения и другим вопросам педагогической деятельности.

Психологическая задача – настроить механизмы взаимодействия человека (будущего специалиста) с социальной системой через совокупность социально-психологических связей, в которые он тесно вписан и, благодаря которым, становится личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью. Весь мир построен на взаимном действии – взаимодействии. Все составляющие мира осуществляют влияние друг на друга. Тем самым они как бы сообщают, что оно есть, существует[79].

Взаимодействие в обучении формирует определенный механизм, который объединяет действия обучающихся и обучающихся. Они, по сути своей, взаимодействуют, содействуют или противодействуют, соглашаются или противоречат друг другу, сопереживают или нет.

Контакт осознается и переживается ими как положительный, подкрепляющий взаимодействие, фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства преподавателя и студентов, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Другими словами, внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, мышление, содействие.

Эмоциональное сопереживание, как механизм контакта, вызывается, в первую очередь, личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу, что обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность действий.

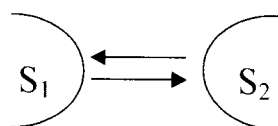
Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих. В учебном взаимодействии психологический контакт определяет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества.

Педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента – преподавателя, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта.

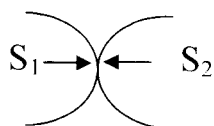
Субъект-субъектное взаимодействие сегодня становится одним из первостепенных условий эффективности педагогического процесса практически во всех образовательных программах и научных исследованиях.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой S-O, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 -преподаватель и S_2 -студент образуют общий совокупный субъект S, характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. Получается многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении общения между всеми участниками взаимодействия [44].

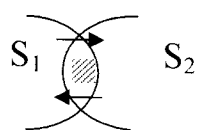
Схематическая картина взаимодействия выглядит так:



- это простое и бесхитростное взаимодействие;



- это взаимодействие в его потенциальном разворачивании;



- это взаимодействие как взаимная трансляция одного «Я» другому «Я» своего внутреннего мира.

В традиционном – авторитарно-императивном, личностно отчужденном педагогическом процессе, а это - массовая практика современного вуза, студент является объектом педагогического воздействия преподавателя, выполняя функцию приемника информации, транслируемой в его сознание педагогом.

Субъектность студента – это состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться в постоянно

изменяющейся образовательной, социокультурной среде, потребность в проявлении активности, самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем, продуктивного педагогического взаимодействия, в осознании им ответственности за создание условий своего развития.

Сущностными признаками этого состояния личности студента – будущего специалиста – являются его готовность и способность:

- управлять своими действиями;
- моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий;
- рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие[50].

Как нам известно, категория субъекта является центральной как на общефилософском, общенаучном, так и чисто практическом уровнях. Она раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самостоятельности, самоопределению и развитию. Субъектная позиция студента в вузе и является особенностью взаимодействия. А.В. Духавнева рассматривает шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

- *конструктивная* – педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;
- *организационная* – организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи в учебно-воспитательной деятельности;
- *коммуникативно - стимулирующая* – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества;

осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

- *информационно – обучающая* – показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

- *эмоционально – корригирующая* – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

- *контрольно – оценочная* – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка в сочетании с самоконтролем и самооценкой[37].

Педагогическое взаимодействие – сложный и многокомпонентный процесс. Структурными компонентами педагогического взаимодействия являются педагогическое воздействие (деятельность преподавателя), ответная реакция (деятельность студента) и связующее звено между ними – коммуникативная задача (общенические механизмы).

Педагогическое воздействие (деятельность преподавателя) предполагает: постановку целей и учебных задач, заботу о принятии их студентами, отбор содержания учебного материала для решения воспитательных задач, обеспечение его восприятия и усвоения, активизацию познавательной деятельности, анализ педагогической ситуации и конфликтов, определение возможных вариантов их решения и оптимальных методов, технологий воздействия на обучающихся.

Деятельность студента (ответная реакция), результативность которой обеспечивается принятием поставленных целей и задач как своих лично значимых, осмыслением полученной информации, нахождением адекватных

методов работы с ней, ответной реакцией на воздействие преподавателя, активизацией познавательной деятельности.

Механизм педагогического взаимодействия (коммуникативная задача) обеспечивает успешность обучения и формирования личности студента. Педагогическое взаимодействие возможно лишь на основе общения и диалога, ведущего к решению возникших проблем. Диалог включает три компонента: взаимное восприятие и понимание преподавателем студента (перцептивный аспект общения); обмен информацией между субъектами в процессе диалога (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный процесс).

Педагогическое *взаимодействие*, должно обеспечивать не просто передачу некоторого содержания (оформленного в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действий и т.п.) от преподавателя и студента, но их *совместный личностный рост, совместное личностное развитие*. Для организации такого рода взаимодействия существует система психологических принципов[112].

Эта система включает четыре принципа, ведущим среди которых является *принцип диалогизации педагогического взаимодействия*. Монологизированное педагогическое взаимодействие — взаимодействие неравноправное и в плане обмена информацией, и ролевого социального взаимодействия, и межличностного взаимодействия преподавателя и студента. На всех трех уровнях взаимодействия доминирует преподаватель. Он является источником информации, он задает вопросы, он контролирует и оценивает, ответы, он авторитетен априори, он «большая» личность, личностный эталон для студента.

Второй психологический принцип организации личностного педагогического взаимодействия — *принцип проблематизации*. Депроблематизированное педагогическое взаимодействие построено по репродуктивному образцу: все учебные и воспитательные задачи ставятся и контролируются преподавателем, который передает некоторое содержание студенту, он усваивает это содержание. Содержание переливается из одного

сосуда в другой.. Роль обучаемых сводится к усвоению предлагаемого ему материала и решению сформулированных для него познавательных задач, к достижению поставленных перед ним воспитательных целей. В депроблематизированном педагогическом взаимодействии обучающий выступает как требующий, обучающийся — как исполняющий требования. Проблематизация педагогического взаимодействия ведет к изменению ролей и функций.

Третий психологический принцип организации подлинного педагогического взаимодействия — *принцип персонализации*. Деперсонализированное педагогическое взаимодействие — это ролевое взаимодействие. Преподаватель тождествен роли воспитателя, а студент — роли воспитуемого. Все, что выходит за рамки этих ролей, все, что им не соответствует, изгоняется из педагогического взаимодействия, скрывается за масками или фасадами этих ролей. Взаимодействуют не люди, не личности, а роли.

И наконец, четвертый психологический принцип — *принцип индивидуализации* педагогического взаимодействия. Деиндивидуализированное педагогическое взаимодействие — взаимодействие фронтальное, взаимодействие, не ориентированное на индивидуальность студента.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала преподавателей и студентов, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из этих принципов невозможна без реализации всех других.

Таким образом, взаимодействие — согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Педагогическое взаимодействие, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только развитию личности студента, но и творческому росту преподавателя. Один из психологических

законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в котором и через которое раскрывается вся сложная система способностей - предметно- практических и душевных.

Педагоги-новаторы указывают не только на необходимость педагогического взаимодействия и сотрудничества в учебном процессе как основы гуманного обучения, но и предлагают схему его реализации через систему условий: буду сам рассуждать вслух и наглядно действовать с предметами у всех на виду; буду вовлекать студентов в свободное обсуждение, доказательство, опровержение; буду давать им специальные задания, решение которых невозможно без напряженной мысли, и владение умениями составления плана будущих действий; буду подкреплять стремление каждого студента быть вдумчивым.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы, не снижая собственной активности, стимулировать активные действия студентов. Для этого он обязан соблюдать ряд требований: а) доверительность в общении с обучающимися; б) диалогичность, умение слушать студента; в) взаимопонимание, без которого нет взаимодействия и сотрудничества; г) реальный психологический контакт, который строится на основе деловых и личных связей; способность отказаться от диктата и перейти к сотрудничеству и сотворчеству в обучении.

В педагогическом плане “взаимодействие” определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны его двигательные механизмы: формы, методы, средства (В.А. Кан-Калик, Г.Д. Кириллова, А.К. Маркова).

1.2 Двигательные механизмы взаимодействия обучающихся и обучающихся.

Для успешного взаимодействия с обучающимися, необходимо наличие у педагога общей культуры и высокого профессионализма, способности адекватно и оперативно реагировать на состояние и действия аудитории студентов и ее отдельных участников. Во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целепологание. Они определяют и формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение (специфическая форма субъект - субъектного взаимодействия)[81].



Рисунок 1 - Формы педагогического взаимодействия

Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, Чем выше уровень его организации, тем успешнее идет педагогический процесс. Под сотрудничеством понимается совместная деятельность участников учебного (трудового) процесса, направленная на достижение единых целей. Оно предусматривает три обязательных компонента:

- четкое осознание единства целей;
- четкое разграничение функций сотрудничающих сторон;
- взаимная помощь в реализации задач, способствующих достижению поставленной цели, а главное — взаимное делегирование полномочий.

Особую значимость отношений сотрудничества при взаимодействии в учебной деятельности определили Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, А.А. Бодалёв, И.Л. Волков, А.С. Выготский, Е.Н. Ильин, Я.Л. Коломинский, Л.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Ф. Шаталов и др[27].

Анализ психолого- педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции воспитанников в целом, поскольку категория “сотрудничество” является собой сложное единство:

а) формы перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании;

б) способы организации совместной деятельности, то есть “на равных”, предусматривающего проявления самостоятельности, активности и организованности;

в) формы взаимодействия преподавателя и студента, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, то есть, умении учащихся работать вместе как между собой, так и с преподавателем при объединении усилий и согласованности действий.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно - распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг - классах. При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие и общение самих студентов.

Необходимость общения обусловлена, во-первых, обязанностью совместного участия в учебной деятельности, овладения своей специальностью, усвоения норм поведения в коллективе; во-вторых, целями личности в приобретении социального опыта, приобщении к культурным ценностям; в-третьих, потребностью человека в удовлетворении контактных потребностей. Субъект- субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общению в узком смысле),

взаимодействие как обмен действиями и восприятие на основе его людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Х.И. Лийметс и др.)[31].

Опыт свидетельствует, что уровень профессионализма современного специалиста во многом определяется не столько технической подготовленностью, сколько умением общаться и взаимодействовать, т.е. личностными качествами и способностями. Обусловлено это тем, что более двух трети рабочего времени у каждого человека занимает общение с другими людьми. Для того, чтобы овладеть наукой и искусством общения и взаимодействия, ему необходимы знания закономерностей и механизмов процесса общения, его структуры и форм, овладение приемами эффективного общения и взаимодействия.

Общение - это сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностью в совместной деятельности, коммуникации и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

В психологии выделяют три функции общения: коммуникативная, включающая обмен информацией; интерактивная, предусматривающая организацию взаимодействия; перцептивная, отражающая процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия. Для нас важна интерактивная функция общения, т.е. организация взаимодействия. Педагогическое взаимодействие – это личностный контакт воспитателя и воспитанника (или воспитанников), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.

Осуществление обучения, взаимодействия требует знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования и модернизации.

Форма – это специальная конструкция процесса обучения, характер этой конструкции обусловлен процессом обучения, методами, средствами.

Всевозможные формы взаимодействия преподавателей и обучаемых можно разделить на три следующих класса.

1. Обучение посредством *взаимодействия, обучаемого с образовательными ресурсами.*

Данная форма взаимодействия характеризуется минимальным участием преподавателя в процессе обучения и ориентирована в основном на самообучение. Студент самостоятельно изучает образовательные ресурсы самого различного характера – печатные, аудио- и видео - материалы, электронные учебники, электронные журналы, интерактивные базы данных. Причем возможно как использование некоторых внешних по отношению к данному курсу ресурсов (указание преподавателем ссылок на общедоступные электронные библиотеки, электронные журналы, базы данных и т.п.), так и непосредственное предоставление преподавателем собственных методических разработок по данному курсу. Подчеркнем, что использование внешних ресурсов должно носить рекомендательный характер, так и доступ к ним может быть ограничен по различным причинам (техническим, материальным и др.). Если же речь идет об обязательном изучении некоторого ресурса (например, регламентирующих материалов по курсу, некоторого электронного или печатного учебника), то всем обучающимся должна быть предоставлена возможность доступа к этому ресурсу. Например, если речь идет об электронном учебнике, то учащиеся должны иметь выделенное компьютерное время для его изучения, все печатные, аудио- и видео- материалы должны быть распространены среди учащихся в установленные сроки и т.д.

2. *Индивидуализированное преподавание и обучение,* для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или

одного студента с другим студентом. При данной форме взаимодействия студент и преподаватель одновременно выступают активными участниками процесса обучения. Процесс обучения строится как диалог, в ходе которого студент может получить консультацию по интересующим его вопросам, а преподаватель скорректировать план изучения дисциплины в зависимости от результатов, достигнутых учащимся. Данная форма взаимодействия студента и преподавателя реализуются в системе открытого образования в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта.

3. Активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

Данная форма предусматривает не только активное взаимодействие между преподавателем и группой обучаемых, но и взаимодействие между самими обучаемыми. Интерактивное взаимодействие признано самым эффективным. Причем, данная форма взаимодействия может осуществляться как путем личной встречи преподавателя с группой обучаемых (проведение семинаров), так и путем проведения заочных конференций, форумов и т.п.

Несомненно, что только сочетание всех вышеприведенных форм взаимодействия преподавателей и студентов дает возможность реализовать передовые педагогические методики и обеспечивает наибольшую эффективность процесса обучения.

Эффективность обучения зависит от личности педагога и его профессионального мастерства. Безусловно, каждый педагог, выбирая индивидуальный стиль, находит и свои ориентиры в профессиональной деятельности.

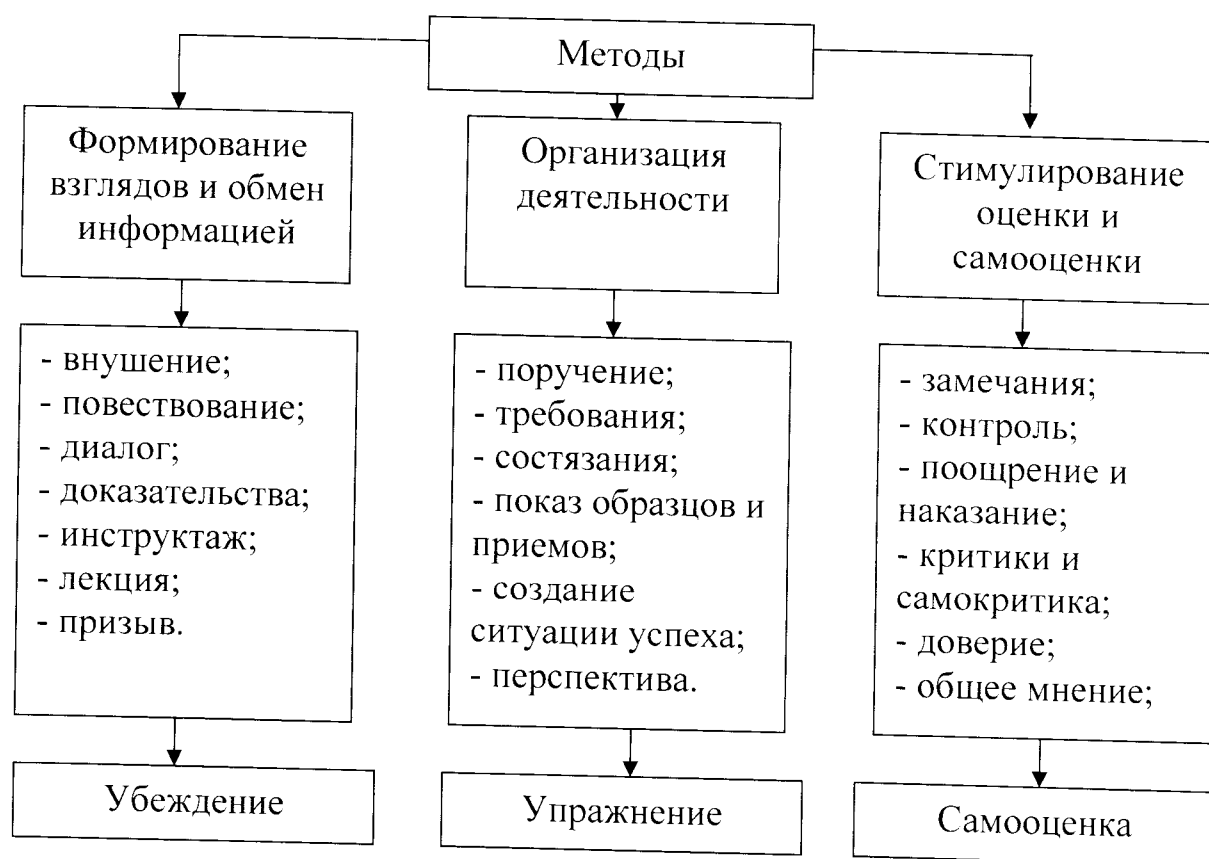
Первой ступенькой в осуществлении технологии педагогического взаимодействия является осознание его сути, целей, принципов и содержания, которые реализуются в разнообразных формах педагогического процесса.

Следующий шаг - отбор способов, с помощью которых можно их достичь. От педагога требуется профессиональное владение всем арсеналом методов, форм, средств, необходимых для решения педагогических задач.

Преподаватель должен иметь позитивную установку на каждую предстоящую встречу со студентами, как бы сложно они не протекали. Ему важно постоянно обновлять арсенал приемов, методов, а также содержание сотрудничества с обучающимися для реализации поставленных педагогических целей. Речевое, мимическое и пантомимическое действие следует выполнять технически точно для адекватного его восприятия молодыми людьми во избежание деформации в отношениях между участниками педагогического процесса и для полноценного усвоения последними излагаемого учебного материала [53].

Для достижения планируемого результата преподаватель осуществляет набор оптимальной системы методов взаимодействия (см. ниже таблицу 2).

Таблица 2 – Методы взаимодействия



Как показано в таблице, основными методами взаимодействия являются формирование взглядов и обмен информацией; организация деятельности; стимулирование оценки и самооценки. В процессе деятельности происходит убеждение, упражнение, самооценка

Для организации и осуществления педагогического взаимодействия немаловажную роль играют педагогические средства.

Педагогические средства – материальные объекты и предметы духовной культуры, выполняющие функции развития студентов - предметная поддержка педагогического процесса, а также разнообразная деятельность, в которую включаются воспитанники: труд, игра, учение, общение, познание – основные средства.

К дополнительным средствам относятся программные, технические, наглядные средства обучения и др.

Программные средства – пакеты прикладных программ для использования в процессе обучения по различным дисциплинам.

Технические средства обучения – устройства и приборы, служащие для усовершенствования педагогического процесса, повышения эффективности и качества обучения путем демонстрации аудиовизуальных средств.

Оптимальное педагогическое взаимодействие преподавателя высшей школы со студентами обеспечивает его успешная коммуникативная деятельность, умение преподавателя владеть педагогической техникой, а именно всеми вербальными и невербальными средствами общения со студентами; особенностями объективной ситуации, в которой осуществляется коммуникация (место, пространственные характеристики, наличие отвлекающих раздражителей и т.д.); индивидуальностью преподавателя, его состоянием; нюансами межличностных отношений между педагогом и обучаемым; содержанием и структурой конкретного занятия. А так же преподаватель должен уметь управлять педагогическим процессом.

Управление в учебном процессе представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять — это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность, т. е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость — способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. «Цель — действие — результат — новая цель» — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам[100].

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- 1) формирование целей обучения;
- 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
- 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработки и внесения в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) поступает информация и директивные указания по цепи управления в виде сигналов управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

- 1) определение содержания обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;

- 2) определение частоты обратной связи.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно разделить его на ожидаемые или наступившие изменения, на возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: обучаемый не может воспроизвести и пояснить

материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, основные компоненты и виды педагогического взаимодействия, о чем пойдет речь ниже.

1.3. Виды педагогического взаимодействия: конфликты, соперничество, сотрудничество.

Педагогическое взаимодействие имеет следующие виды: конфликты, соперничество, сотрудничество.

Одним из сложных моментов педагогического взаимодействия, в которых проявляется умение преподавателя понять студента и добиться, чтобы он понял его самого, является конфликтная ситуация.

Конфликтная ситуация – это сложная объективно-субъективная реальность педагогического процесса, где объективные составляющие представлены в виде субъективного восприятия и личной значимости ситуации для ее участников. В.И. Андреев определяет конфликтную ситуацию как ситуацию «скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства и способы разрешения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников»

Многие исследователи выделяют простые и сложные конфликтные ситуации. Как правило, простые ситуации разрешаются значительно проще. Противоречия в них носят не существенный характер, реализации мотивов ничто не угрожает[23].

Сложная конфликтная ситуация отличается взаимодействием преподавателя и студентов в сложной обстановке, когда наблюдается рассогласование цели, задач, мотивов и личных возможностей учащихся. Степень рассогласования определяет и уровень сложности и трудности конфликтной ситуации. Часто это рассогласование вызывает плохое поведение студентов в связи с отсутствием внимания преподавателя к студенту.

Конфликтная ситуация при педагогическом взаимодействии часто создается из-за стремления студентов к властолюбивому поведению. Конфликтная ситуация, не находящая своего положительного разрешения, часто перерастает в конфликт. Этому способствуют действия и совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующие резкое обострение

противоречия и начала борьбы между ними. Это состояние В.И. Андреев называет инцидентом, который переводит конфликтную ситуацию в конфликт.

Слово «конфликт» происходит от латинского слова *conflictus*, что означает столкновение. Конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, мнений, отношений в сознании отдельно взятого индивида, это – предельно обостренное противоречие и борьба участников педагогического процесса в решении проблемы, имеющей личную значимость для каждого из них. Он связан с острым эмоциональным переживанием. В отличие от конфликтной ситуации и споров, конфликт имеет более обостренное противоречие, которое заставляет участников занимать различные позиции, точки зрения, часто принимать нелицеприятные способы борьбы.

С психологической точки зрения, конфликт означает столкновение противоположно направленных, часто несовместимых потребностей, мотивов, интересов, мыслей, чувств, способов действий и актов поведения. Конфликт отличается силой эмоционального накала противостояния его участников, остротой негативного переживания преподавателей и студентов. Конфликты болезненно переносятся всеми участниками, часто являются причинами стрессов, разрывов отношений, могут вызвать различные психосоматические заболевания, депрессию, породить разного рода комплексы.

Конфликты между преподавателем и студентами различного уровня сложности и продолжительности – явление в ВУЗе нередкое. Каковы бы ни были их причины, кто бы ни выступал их участниками (преподаватель, преподаватель и студент и др.), преподаватели бывают вынуждены разбираться в них и находить выход из них. Конфликт – один из трех основных видов (наряду с сотрудничеством и соперничеством) взаимодействия в коллективе. Именно на этих трех видах взаимодействия строятся все отношения внутри группы и между преподавателями.

Исследования показывают, что независимо от того, что послужило причиной педагогического конфликта (какого рода искажения имеются в

совместной деятельности участников педагогического процесса), он может захватить разные сферы отношений учащихся и педагогов и сами их личности. Соответственно конфликты можно дифференцировать по различным показателям. Конфликты бывают краткосрочные и затяжные, явные и скрытые и др. Разделяют конфликты на внутренние (внутриличностные) и внешние (межличностные и межгрупповые). Конфликты могут подразделяться по степени остроты противоречий, которые возникают между участниками педагогического процесса: недовольство, разногласие, противодействие, раздор, вражда. Различные типы конфликтов взаимосвязаны между собой. В ходе развития конфликты одного типа могут переходить в конфликты другого типа.

В структурном отношении прослеживаются следующие стадии конфликта: конфликтная ситуация, участники конфликта, объект конфликта, конфликтное взаимодействие и причина конфликта. В.И. Андреев советует для отличия конфликта от конфликтной ситуации воспользоваться формулой: проблема + конфликтная ситуация + участники + инцидент = конфликт.

Участниками педагогического конфликта являются учащиеся и педагоги. Объектами конфликта выступают учебно-воспитательная деятельность и общение.

Исследователи (А.Я. Анцуков, А.И. Шипилов) в структуре конфликта выделяют такие его важнейшие составляющие[114]:

1. *Конфликтующие стороны.* В конфликте участвуют, как минимум, две конфликтующие стороны («конфликтанты») – преподаватель и отдельный студент, преподаватель и группа студентов и др. В конфликте могут быть вовлечены и другие участники – сочувствующие (той или другой стороне), провокаторы (подстрекатели), примирители, консультанты, невинные жертвы.

2. *Зона разногласий.* Конфликт возникает только тогда, когда есть зона разногласий – предмет разногласий, спора, различные точки зрения на тот или иной факт или вопрос (один или несколько), приводящий к рассогласованию позиций педагога и учащихся. Зона разногласий не всегда легко распознаваема.

Нередко участники конфликта сами не очень четко ее представляют. Педагогические конфликты чаще всего начинаются с нарушения нормальных отношений между педагогами и студентами. Этому способствует авторитарный стиль работы педагога.

3. *Представления о ситуации.* Каждый из участников конфликта составляет свое представление о сложившейся ситуации в зоне разногласий. Эти представления не совпадают. Конфликтующие стороны видят ситуацию по-разному, что создает повод для их столкновения: один из двоих воспринимает ситуацию как проявление недружелюбия, несправедливого отношения, неправомерных действий и др.

4. *Действия.* Возникают в связи с наличием разногласий, несогласованности мотивов и целей. Участники конфликта начинают вести себя так, что их действия сталкиваются. Действия каждой стороны мешают другой стороне достичь своей цели. В столкновении направленных друг против друга действий и противодействий заключается реальное протекание конфликта.

5. *Мотивы.* Причин для возникновения конфликтов много, но все они в конечном счете сводятся к наличию у каждого человека определенных установок, потребностей, мотивов, интересов, мнений, идей и т.п., на основе которых он воспринимает и оценивает все, с чем сталкивается. Мотивы могут быть как осознанными, так и неосознанными. Но в том и другом случае они самым существенным образом влияют на отношение человека к важным для него вещам. На основе мотивов вырабатываются цели, которые часто не совпадают или с возможностями студента, или с требованиями преподавателя, что приводит к конфликту.

Любой конфликт развивается в определенной динамике, т.е. всякий реальный конфликт представляет собой процесс. Рассмотрение конфликта в динамике предполагает вычленение его стадий.

Первой стадией любого конфликта является возникновение объективной конфликтной ситуации, которая вызывается рассогласованием в мотивах, целях и действиях преподавателей и студентов. Часто эту стадию называют

предконфликтной. На этой стадии педагогу необходимо принять меры для устранения, сглаживания намечающихся противоречий, подвести возникшую конфликтную ситуацию к ее положительному разрешению.

Вторая стадия – осознание объективной конфликтной ситуации. Обе стороны понимают, что противоречия в их действиях и отношениях достигают кульминации, предельного состояния. Конфликтная ситуация может возникнуть, если преподаватель предлагает непосильные задания по какой-либо дисциплине, требует знаний дополнительного материала, предъявляет завышенные требования к студенту, явного занижает отметку и др.

Следующей стадией является переход к конфликтному поведению. Между педагогом и обучающимся устанавливаются явно выраженные негативные отношения. Они не понимают и не хотят понять друг друга.

Четвертая стадия – завершение конфликта, когда происходит разрешение противоречия между участниками конфликта.

Наконец, последней стадией является постконфликтная ситуация, когда оба конфликтанта находят приемлемое решение проблемы и расстаются мирно, без горечи поражения.

Последствия конфликта непосредственно отражаются на личностном развитии студентов, а зачастую и на дальнейших судьбах выпускников ВУЗа. В конфликте сталкиваются интересы, ценности, идеи, функционально-ролевые позиции представителей разных возрастов и социальных групп; ответственность за педагогически правильное разрешение конфликта возложена на преподавателя; в конфликт обычно вовлекается достаточно большое число участников, имеющих разный социальный статус, а в случае затягивания конфликта число его участников возрастает; социально-психологическая зависимость студента от преподавателя и разница в жизненном опыте порождает разную степень ответственности и др[58].

Разумеется, и педагогу и студентам спокойнее, когда между ними преобладает отношения сотрудничества. Но так получается далеко не всегда.

Более того, именно конфликты дают возможность лучше осознать происходящее и вывести отношения на новый уровень.

Первый шаг, который должен сделать преподаватель для того, чтобы разобраться в конфликте, - выяснить его причину. Поводов (то есть событий, непосредственно приведших к конфликту) может быть много. Но педагог совершит ошибку, если остановится на выяснении повода и не будет анализировать глубже. Главное – узнать причину. При всем различии конкретных обстоятельств отдельных конфликтных ситуаций для них мы создали общую схему причин:

➤ **КОНФЛИКТ ЦЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.** Любой вид взаимодействия наделяется его участниками тем смыслом, который они для себя в нем видят или хотели бы видеть. Содержательная сторона смысла или значения может быть названа ценностями, в данном случае ценностями взаимодействия. Если речь идет о работе, ценностью будет то, чем человек видит для себя основной смысл своей работы – является ли она для него источником средств к существованию, возможностью самореализации и т.д.

Ценностями отношений преподавателей и студентов будет то, в чем они видят смысл существования взаимоотношений между ними. Чтобы внушить студенту веру в свои силы, укрепить его волю, желание преодолеть трудности, преподаватель может использовать прием авансирования доверия, который состоит в специальных поручениях, индивидуальных заданиях. Для создания атмосферы доверия выработан ряд правил: признание возросшего чувства взрослости студента, его достоинства; проявление педагогического оптимизма; осторожность в оценке его учебных возможностей; терпимость, честность в отношениях со студентами; уважение национальных традиций, обычаев.

Выделим три ведущих типа взаимоотношений между преподавателем и студентами:

- устойчиво положительный - преподаватели этой группы отличаются педагогической направленностью деятельности, широтой знаний, эрудицией

,глубоким мастерством владения предметом, гибкостью мышления, потребностью в неформальном общении со студентами;

- пассивно-положительный - проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности общения со студентами; преподаватели в курсе дел студентов, оказывают им помощь; отрицательный - у преподавателей проявляется склонность к назиданиям; происходит формализация отношений со студентами, нарушается педагогическое общение, возможны конфликты.

Ценностная сторона взаимодействия людей, в сущности, ставит перед ними вопрос и дает на него осознанный ответ, у них всегда существует доминантные ценности, которые направляют их действия, создавая определенную модель их поведения во взаимодействии.

➤ **КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.** Каждый человек входит в ситуацию взаимодействия со своими интересами. Во время учебы человек стремится заниматься любимым делом, но при этом он хочет получать соответствующее вознаграждение. Другие интересы человека трудно назвать целями, и часто он не думает о них, пока что-то не начинает им противоречить.

В развитии интересов студентов немаловажную роль играет правильный, основанный на уважении и спокойной требовательности, доверительный и доброжелательный тон преподавателя. Доброжелательность, внимание к интересам, увлечениям студентов являются источником эмоционально-положительных отношений между сторонами и не могут не сказаться на развитии интереса. Чтобы проявился и утвердился стойкий интерес, студент должен ощущать свой личный успех. А это требует от преподавателя индивидуального подхода к каждому студенту. Если преподаватель будет постоянно, но незаметно для студента оказывать ему помощь (пока он в ней нуждается), тот будет оценивать свои успехи как личные и испытывать радость.

➤ **КОНФЛИКТ СРЕДСТВ (СПОСОБОВ, ПУТЕЙ) РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ.** Наличие определенных целей предполагает и наличие или поиск

соответствующих средств, способов, путей их достижения. Независимо от того, идет ли речь об общих целях взаимодействия или об индивидуальных целях, которые преследуют их достижения. Вопрос о способах затрагивает процессуальную сторону взаимодействия, его организацию – «как это делается».

➤ КОНФЛИКТ ПОТЕНЦИАЛОВ УЧАСТНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.

Для того чтобы вступать в любые социальные контакты или ситуации взаимодействия, необходимо иметь хотя бы элементарное представление об этих ситуациях и владеть соответствующими навыками поведения. Успешное решение задач взаимодействия предполагает, что потенциал должен обладать высоким уровнем ответственности. Именно ответственность студента в системе образования является важным личностным качеством, связанным с уровнем профессиональной подготовки.

Ответственность в психологической литературе – волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И.Голубева, Л.С.Славина, Р.С.Немов). Существенными признаками этого качества являются точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Наблюдается тесная связь ответственности с рядом других волевых качеств (настойчивостью, выдержкой).

Ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Качества ответственности не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости,

выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

Большой круг исследователей рассматривает волевые качества, в том числе ответственность, как устойчивую характеристику субъекта, стабильную черту личности. Хотя наиболее актуальное формирование ответственности становится с момента поступления ребенка в школу, в студенческом возрасте это качество все еще находится в процессе формирования. Этот процесс зависит от того, как развивается и усложняется деятельность студента (игра – учение – труд), какая деятельность в настоящий момент является ведущей, как изменяется место, занимаемое им в системе общественных отношений. Поэтому об ответственности студента можно говорить как об относительно устойчивом качестве, проявляющемся на уровне привычки, эмоционального порыва или на уровне сознательно-волевой напряженности. Целесообразно рассматривать проявление ответственности у студентов отдельно в разных видах деятельности.

В личности специалиста любого профиля ответственность должна присутствовать как одно из проявлений его сущности. Если у специалиста не развита ответственность, он – специалист низкого уровня. Более того, безответственный, он, как специалист, теряет свою сущность, так как само название «специалист» связывается в русском языке с понятиями *мастер, знаток, ответственно относящийся к своим обязанностям*. Поэтому ответственность специалиста нужно считать не свойством, а именно качеством его личности, поскольку оно отражает сущность специалиста и является высоким уровнем его развития.

➤ **КОНФЛИКТ ИМЕЕТ ПРАВИЛА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ** - предполагают вклад каждого участника в общее взаимодействие, их ролевые обязанности, степень возможного участия каждого в принятии общих решений, правила поведения по отношению друг к другу и т.д.

Кроме того, следует определить, к какому социально-психологическому типу относится конфликт. Их всего три:

- ◆ личный конфликт. Причина его кроется в одном или нескольких членах группы. Например, конфликт между друзьями из-за того, что один из них слишком зависит от другого и хочет изменить эту ситуацию. Другой пример – один из студентов эмоционально неуравновешен и теряет контроль над собой, когда ему делают замечания;

- ◆ межличностный конфликт. Его причина – в отношениях между несколькими студентами группы. Например, один студент (или преподаватель) не приемлет черты характера или привычки другого. Межличностный конфликт может перерасти в межгрупповой, если вокруг первоначально конфликтовавших студентов объединяется их сторонники;

- ◆ межгрупповой конфликт. В этом случае конфликтуют между собой не отдельные студенты, а микрогруппы. Причины межгрупповых конфликтов могут быть разными. Важно то, что в этом случае конфликт необходимо именно на уровне групп, а не отдельных студентов (например, конфликт между спортивными командами)[114].

Если педагог выяснил социально-психологическую причину конфликта, он может быстрее его решить, подобрав соответствующие аргументы: в случае личного конфликта – помогая студенту разобраться в себе и в своих целях и желаниях; в межличностном – или научив студентов быть более терпимыми, или разъединив конфликтующих, или помогая им измениться; в конфликте принадлежности – переводя споры и ссоры в русло конструктивного обсуждения ценностей и привычек различных социальных слоев; в межгрупповом – переводя конфликт в здоровое соперничество или сотрудничество либо проводя работу по изменению структур микрогрупп в группе.

Следующий шаг в работе педагога в ситуации конфликта - -выяснение типа реакции на него и перевод отрицательных реакций в положительные. Это самый сложный этап работы. Выделяют два основных типа реакций на

конфликт: отрицательные и положительные. Отрицательные реакции – это разрядка накопившихся эмоций, при которой цель (разрешение конфликта не достигается, но напряжение, накопившееся в организме, снижается. Разрядка может быть в виде агрессивных (обвинения других людей самого себя) и неагрессивных (бегство, избегание неприятных ситуаций, попытка добиться своего любыми средствами, регрессия или подавление)? В любом случае конфликт только затягивается, обрastaет новыми случаями и деталями, вовлекая в себя новых членов.

К положительным реакциям относятся: преодоление препятствия (например, откровенный разговор, результатом которого является выяснение всех причин и недомолвок) обход препятствия (например, уговор забыть конфликт, перестать обращать внимание на неустраивающие черты характера), компенсирующие действия (найти друг друга, более сходного по характеру), отказ от цели. В любом случае это пути решения конфликта, полного устранения вызванного им напряжения.

Задача преподавателя – не просто погасить эмоции, а привести конфликтующих к одному из положительных вариантов реакции. Для этого нужно:

1. Попытаться овладеть конфликтной ситуацией. Прежде всего – разрядить эмоциональную напряженность, приняв самому спокойную расслабленную позу и проявив выдержку. Если конфликт затяжной или сопровождается слишком бурным проявлением эмоций, лучше дать время его участникам на разрядку, спокойно за ними наблюдая.
2. Своим поведением повлиять на партнеров. Понять их состояние.
3. Понять причины конфликта и мотивы поведения его участников. Выразить им понимание и передать словами свое состояние («Меня огорчает...»).
4. Согласовать цель дальнейшего разговора. Для этого обсудить со студентами, как они понимают повод и причину конфликта, и определить вместе с ними, о чем пойдет дальнейший разговор.

5. Закрепить свою позицию уверенностью в возможности продуктивного решения.

6. После завершения конфликта вернуться к нему, проанализировать причины, ход его решения и возможность дальнейшего сохранения стабильности ситуации.

Одна из возможных причин конфликтов между студентами, между студентами, между преподавателем и студентом – реакция студента на критику и замечания (межличностный конфликт). Критика и замечания – довольно распространенный способ оценивания и воспитания. Порой преподаватель и студенты не замечают, что они критикуют друг друга. Например, пытаясь повлиять на студента, преподаватель говорит: «Ты, как всегда, сделал не то, что надо» и т.д.

Преподаватель может и должен высказывать студенту то, как он относится к тому или иному поступку. Но оценка поступка, облеченная в критику, - это ошибка со стороны педагога. Дейл Карнеги много лет назад написал: «Любой глупец может критиковать, осуждать и выражать недовольство – и большинство глупцов так и делают». Звучит обидно, но он прав. Почему? Критика наносит удар по личности человека, его самооценке. Поэтому первая реакция студента – не принять к сведению отношение студента его поступку, а защитить свое «я». Замечания, даже высказанные вскользь, без желания обидеть студента, заставляют его обороняться и стремиться оправдать себя.

Любой педагог должен помнить, что критика подобна бумерангу, - она порождает желание не исправляться, а критиковать в ответ. В психологии есть понятие «обратная связь на поступок». Предположим, что студент совершил поступок, на который преподаватель считает себя обязанным отреагировать. В этом случае педагог высказывает свое отношение и разговаривает со студентом о нормах общества, которые он нарушил. Смысл разговора остается таким же, как и при высказывании критического замечания, но меняются форма и тон разговора. При критике тон обычно нападающий, агрессивный, едкий и насмешливый. При высказывании обратной связи на поступок –

заинтересованный, с желанием действительно разобраться в происшедшем. В связи с этим меняется и форма – разговор начинается не с нападок преподавателя, а с высказывания им желания выслушать и разобраться. Самое же главное в том, что в ходе разговора обсуждается только один поступок, а не личность, характер, деятельность или отношение к миру студента в целом.

Гуманное разрешение конфликтов связывается с правильным выбором стратегии и тактики поведения преподавателя. Гуманность педагога состоит в умении уловить первые признаки намечающегося конфликта во взаимоотношениях учащихся, понять его истоки и сделать все возможное к недопущению конфликта. Возникший конфликт важно не подавлять авторитарными методами, а стремиться к выработке оптимальной стратегии и тактики разрешения конфликта методами, основанными на гуманном отношении к детям[58].

Наиболее эффективным способом разрешения конфликтов педагога и студента является ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Сотрудничать – значит действовать вместе. Если в ситуации конфликта удастся провести беседу и организовать деятельность на основе сотрудничества, то это приводит к тому, что конфликтующие стороны начинают совместно работать, заниматься общим делом. Сам факт включения конфликтующих сторон в общее дело создает условия для достижения согласия и успешного разрешения конфликта. Преподавателю важно проявить такт и умение сгладить имеющиеся противоречия, помочь студенту осознать допущенные ошибки. Следовательно, конфликтующие стороны, избрав сотруднический стиль совместной работы, сделали первый шаг к примирению.

Метод «мозгового штурма» предполагает коллективную генерализацию идей. Он позволяет включить конфликтующие стороны в поисковую деятельность, которая направлена на разрешение возникшего конфликта. Этот метод заставляет конфликтующие стороны вместе обсуждать насущные проблемы, участвовать в дискуссии.

Метод косвенных (эвристических) вопросов своим происхождением обязан древнегреческому мыслителю Сократу. Он дает возможность стимулировать мысль, не подсказывая идею решения вопроса. При разрешении педагогических конфликтов выделяют следующие этапы названного метода: осознание и анализ конфликтной ситуации; поиск идеи решения и составление плана решения; осуществление плана и, наконец, контроль и самоконтроль полученных решений.

Метод инверсии при разрешении конфликтов предполагает использование противоположных процедур мышления таких, как анализ и синтез, сужение и расширение поля поиска. С.Ю. Тимина советует, что если не удастся решить проблему в избранном порядке, попытаться решить ее в обратном порядке и т.д.

Таким образом, преподавателю важно постоянно заботиться о создании гуманных отношений в педагогическом взаимодействии. Педагог должен обладать профессиональной компетентностью, высокой коммуникабельностью, заботой и эмпатийным отношением к студентам. Это в определенной мере будет предупреждать конфликты, а в случае их возникновения, способствовать их гуманному разрешению.

Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия преподавателя и студента, где оба участника выступают как равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры.

Учебная деятельность это еще и особая конкурентная среда, позволяющая проявиться амбициям, стремлению к состязательности, духу соперничества. Для студента на «других посмотреть», да и «себя показать». В противном случае, замыкаясь утрачивает интерес к учебе. Наступает застой.

Американскими психологами проведено большое количество исследований

с целью изучения эффективности педагогического взаимодействия в виде сотрудничества для решения различных учебных задач. Х. Кук и С. Стингл, анализируя эту проблему, отмечают, что сотрудничество рассматривается чаще всего либо как поведение, описанное через виды реакций (например, серия выборов, совпадающие реакции, соблюдение очередности или выбор альтернатив), либо как интенция или отношение, имплицитное или эксплицитное (например, желание работать с другими для совместной пользы, а не добиваться как можно больше для себя за счет других)[65].

Основными признаками сотрудничества выделяют:

- целенаправленность (стремление к общей цели);
- мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности);
- целостность (взаимосвязанность участников деятельности);
- структурированность (чёткое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности);
- согласованность (согласование действий участников деятельности, низкий уровень конфликтности);
- организованность (планомерность деятельности, способность к управлению и самоуправлению);
- результативность (способность достигать результата).

Таким образом, сотрудничество в обучении мыслится не только как помощь студенту при решении сложных учебных задач, не только как объединение усилий педагогов и учащихся, но и как самостоятельный коллективный труд студентов, выполнения заданий, требующих постоянных или временных контактов с внешней средой. При таком понимании сотрудничества речь идёт о взаимодействии, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия.

Конкретные формы и приёмы его могут применяться на разных этапах обучения: при выдвижении целей работы и её планировании, при усвоении нового материала, на этапе применения и контроля знаний. Если студент на

какой - то момент становится соратником педагога или сокурсников, если знает, что от его действий зависит успех общего дела, позиция его меняется. Ему приходится проявлять инициативу и самостоятельность.

Поэтому педагогически ценным является побуждающее сотрудничество, которое стимулирует эти качества студента в ВУЗе и за её пределами

Американский психолог М. Дойч предположил, что основное различие между сотрудничеством и противопоставленным ему соперничеством лежит в области целей. В социальной ситуации сотрудничества индивид достигает своей цели только в том случае, когда все остальные члены группы также достигают своей цели. В ситуации соперничества достижение цели одним индивидом исключает для других индивидов достижение собственных целей. Отсюда вытекает, что в ситуации сотрудничества а) действия каждого участника зависят от действий других, б) каждый человек в определенной степени получает подкрепление от той роли, которую он выполняет в структуре сотрудничества, и в) все участники уверены в возможности достижения цели.

Обе группы определений подразумевают некий континуум, на одном конце которого находится сотрудничество, на другом — соперничество. Сотрудничество практически не рассматривается само по себе, без хотя бы имплицитного противопоставления его соперничеству. Часто под сотрудничеством понимается просто отсутствие соперничества, и оба определяются как поведенческие реакции.

Наиболее интенсивно проблема учебного сотрудничества разрабатывается в социальной психологии. Однако в этом контексте сотрудничество учащихся никогда не изучается отдельно, а лишь в сравнении с соперничеством[69].

Чтобы имело место сотрудничество, студенты организуют небольшие группы, получают одно задание на всех. Им дается инструкция «как работать вместе, группой» и заносить результаты своей работы в один общий протокол. Каждый должен высказывать свои соображения и предложения по решению задачи или при необходимости просить помощи или разъяснения у других членов группы (а не преподавателя). Преподаватель хвалит или критикует

группу в целом, а не отдельных ее членов. В условиях соперничества студенты получают инструкцию работать в одиночку, не разговаривать с соседями, задавать вопросы только преподавателю. Работа каждого оценивается либо индивидуально, либо в сравнении с работами других студентов. Контроль и оценка работы учащихся осуществляется преподавателем.

В сотрудничавших группах дискуссия носила более дружеский характер, студенты более внимательны и восприимчивы к мнению других членов группы и чувствуют себя свободнее и увереннее. В условиях конкуренции студенты ведут себя более агрессивно, их действия часто направлены на то, чтобы помешать другому и защитить себя. Они хуже понимали друг друга, им чаще приходилось повторять сказанное. Несмотря на это, учебная мотивация в обоих случаях была одинаковой и значительных различий в усвоении материала отдельными студентами обнаружено не было.

Эксперименты Дойча были повторены многими исследователями как в лабораторных условиях, так и в условиях учебного заведения. Несмотря на некоторую противоречивость результатов, касающихся эффективности усвоения материала в условиях сотрудничества, все авторы сходятся на том, что оно действительно способствует улучшению взаимоотношений в группе.

Подчеркивая, что сотрудничеству необходимо специально обучать, Д. Джонсон и Р. Джонсон определяют кооперативные и коммуникативные умения, которыми должны обладать учащиеся, чтобы успешно сотрудничать, и намечают когнитивные и аффективные результаты, которых можно достигнуть, строя обучение на основах сотрудничества. Согласно этим авторам, учебное сотрудничество может быть организовано в двух основных формах:

- а) параллельная работа, когда все члены группы делают одно и то же для достижения общей цели;
- б) разделение труда, при котором каждый участник выполняет определенную часть общего задания.

Р. Славин обнаружил, в частности, что сотрудничество способствует

повышению успешности учения, в противовес соперничеству, если удовлетворяются следующие требования: 1) члены группы делятся между собой знаниями и их источниками, что помогает группе добиться успеха; 2) группа работает совместно достаточно времени, чтобы успели сложиться определенные нормы, требующие от ее членов добросовестной работы; 3) каждый из членов группы несет индивидуальную ответственность за групповой результат; 4) количество и качество группового продукта, а не знания отдельных членов группы, являются определяющим фактором.

Широко изучаются возможности применения учебного сотрудничества в высшей школе. В частности, в исследованиях Е. Маклинтока и Дж. Сонквиста студенты колледжа в I серии совместно готовились к зачетной контрольной работе, во II серии — выполняли групповое задание, которое предполагало совместное написание реферата и получение общей оценки. Как показали результаты, совместная подготовка к контрольной работе никак не отразилась на ее результатах. Вместе с тем коллективно написанные рефераты были значительно содержательнее, чем написанные индивидуально. При этом групповой продукт был часто лучше, чем можно было бы ожидать от лучшего студента в группе. Таким образом, как показал данный эксперимент, групповое решение может быть лучше индивидуального в тех случаях, когда работу можно разделить на части и применить разделение труда.

Подводя итоги, можно сказать, что учебное сотрудничество вызывает серьезный интерес. Проблема учебного сотрудничества изучается достаточно долго, разработано большое количество методик, использующих тот или иной вид сотрудничества, однако все эти исследования крайне трудно привести к общему знаменателю вследствие разноречивости результатов и разных теоретических позиций авторов. Исходя из всего сказанного выше можно сделать следующие выводы.

Выводы по первой главе

В данной главе освещаются теоретические проблемы педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Опираясь на труды философов, психологов, социологов и педагогов мы рассмотрели взаимодействие как развивающийся процесс, способствующий формированию личности студента при неременной руководящей роли авторитетного преподавателя. Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов вуза и общение данных субъектов образования становятся сегодня важнейшими факторами формирования личности, в значительной степени определяя эффективность процесса обучения и воспитания (Т.В. Асламова, О.В. Иванова, В.А. Ильичева, В.Л. Моложавенко, Н.А. Патутина, Е.Л. Федотова и др.).

Проведенное изучение теории показало, что основными признаками педагогического взаимодействия являются действие, воздействие, общение, сотрудничество, содействие, связь, взаимовлияние (см. таблицу 1, стр.12). Исходя из этого, мы сформулировали рабочее определение понятия «взаимодействие»:

Взаимодействие – это целенаправленная совместная деятельность, сотрудничество, воздействие субъектов друг на друга для достижения единой цели.

Структурными компонентами педагогического взаимодействия являются педагогическое воздействие (деятельность преподавателя), ответная реакция (деятельность студента) и связующее звено между ними – коммуникативная задача (общенческие механизмы).

Рассматривая функции взаимодействия субъектов педагогического процесса исходя из объекта исследования, мы раскрыли его сущность, универсальность, конкретность содержания.

На поисковом этапе исследования нами выявлены причины, препятствующие реализации полноценного взаимодействия и условие их преодоления (см. § 1.1, стр. 13).

Для организации взаимодействия обосновали систему психологических принципов, которые являются методологической основой рассматриваемой проблемы и стимулируют личностный рост: принцип диалогизации педагогического взаимодействия, принцип проблематизации, принцип персонализации, принцип индивидуализации.

Определяя эффективность обучения профессиональное мастерство преподавателя рассмотрели как трехступенчатый процесс, который заключается в осуществлении технологии педагогического взаимодействия, отбора способов и позиции преподавателя.

В научном поиске обоснованы методы взаимодействия субъектов педагогического процесса и представлены интегрированные таблицы: формирование взглядов и обмен информацией, организации деятельности, стимулирования оценки и самооценки (см. таблицу 2, стр.26).

Выявленный потенциал системы управления учебным процессом определяется соответствующей компетенции субъектов педагогического взаимодействия и выполнением определенных требований посредством внедрения новых технологий.

В нашем исследовании обращено внимание на виды педагогического взаимодействия: конфликты, соперничество, сотрудничество. Подробно рассмотрели типы конфликтов, которые часто создаются из-за стремления студентов к властолюбивому поведению. Также рассмотрели алгоритм решения конфликтных ситуаций.

Сравнительный анализ видов педагогического взаимодействия показал, что больший результат дает сотрудничество, при котором студенты и преподаватели совместно достигают желаемой цели.

На основе определенных нами теоретических положений и идей можно утверждать, что педагогическое взаимодействие будет результативным, если преподаватель обладает профессиональными качествами. Важно иметь в виду, что совершенствование педагогического взаимодействия может обеспечить результаты в формировании личности студента.

Глава 2 ПРОЦЕСС ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ.

2.1 Критерии, уровни, результативность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Характер развития студента задается уровнем развития образовательного пространства ВУЗа и его направленностью.

Как реализовать эту цель университетского образования, как построить педагогический процесс вуза, соответствующий запросам индивида, времени, общества?

Образовательное пространство ВУЗа – органическая часть образовательного мирового пространства, оно неразрывно связано с экономикой, состоянием общественных отношений и всех форм общественного сознания.

Процессуальной характеристикой образовательного пространства является образовательный процесс университета. Сущность развития личности заключается в ее поэтапном продвижении из одного уровня образовательного пространства в последующий, в соответствие с системой образования.

Методический аспект развивающего образовательного пространства ВУЗа заключается в его вариативном, позитивном, созидательном, личностно-ориентированном характере.

Принципы образовательного пространства:

- целенаправленность;
- взаимосвязь и взаимообусловленность;
- структурность;
- непрерывность;
- действительность;
- диалектическое единство развития и саморазвития студента.

Проблемы развития студента в образовательном пространстве ВУЗа:

1. Отсутствие четкой проработки терминологического аппарата.
2. Модель образовательного пространства ВУЗа не соответствует на данном этапе технологиям развития личности.

3. Недостаточная профессиональная подготовка преподавателей к созданию развивающей образовательной направленности по своим предметам.

4. Материально-техническая оснащенность не в должной мере способствует развитию студента.

Проблема развития студента не только педагогическая, по нашему мнению, но и государственная, т.е. ориентация на развитие должна получать свое отражение в других средовых пространствах.

Создать образовательное пространство ВУЗа, способствующее развитию каждого студента - это значит уяснить глубинную сущность его педагогического процесса. Наше практическое исследование со студентами проходит в стенах Инновационного Евразийского университета (ИнЕУ).

Инновационный Евразийский университет (ИнЕУ) – одно из первых негосударственных образовательных учреждений Республики Казахстан, основан в 1991 году.

ИнЕУ – университетский комплекс (ВУЗ, НИИ, колледж, школа-лицей, медицинский центр «Академия здоровья», бизнес-центр), осуществляющий подготовку по 54 специальностям технического, экономического, юридического и педагогического направлений.

В структуре Инновационного Евразийского университета (ИнЕУ) функционирует 11 факультетов, 30 кафедр, 4 НИИ и Институт повышения квалификации.

В университете работают свыше 800 сотрудников, в том числе 490 высококвалифицированных преподавателей, более 35% которых имеют ученые степени и звания.

Вуз располагает современной материально-технической базой, отвечающей задачам качественной подготовки специалистов.

➤ Пять учебно-лабораторных корпусов. В текущем учебном году введен в действие современный библиотечно-информационный комплекс с 4 компьютерными классами.

➤ Научная библиотека с книжным фондом более 550 000 единиц хранения; библиотека выписывает 240 периодических изданий, в том числе на государственном языке – 29 изданий, иностранных – 122 издания. В ПаУ выходят научный журнал «Вестник Инновационного Евразийского университета (ИнЕУ)», газета «Білім», имеется собственный Web-сайт URL: <http://www.pau.kz>.

➤ 5 читальных залов, медиатека;

➤ Компьютерные классы, оснащенные свыше 400 ПЭВМ с выходом в Интернет, Интернет-кафе,

➤ Редакционно-издательский центр мощностью 622 печатных листа в год.

➤ Досуговый центр «Академия культуры».

➤ Благоустроенное общежитие гостиничного типа.

➤ Студенческие столовые на 450 мест, оформленные в стиле современного дизайна, с современным оборудованием и доступными ценами.

➤ Студенческая поликлиника «Академия здоровья».

➤ Гостинично-оздоровительный комплекс с зоной отдыха на берегу Иртыша.

ИнЕУ является участником проекта «Оценка качества высшего образования» Фонда Сорос-Казахстан (2002), в котором приняли участие 13 вузов Казахстана. По представленным данным на основании 34 индикаторов деятельности вуза, разработанных группой экспертов, ПаУ занял второе место в общем рейтинге вузов, участвующих в проекте.

В университете разработана методика непрерывной аттестации студентов, внедрена модульно-рейтинговая технология обучения, как система, обязательная для всех преподавателей и студентов.

Одним из приоритетных направлений развития ИнЕУ является работа по внедрению информационных технологий в учебный процесс, которое включает:

➤ Внедрение интегрированных компьютерных сетей и переход на электронный документооборот;

➤ Переход на внешний контроль знаний студентов с большими объемами базы данных. Разработку и использование компьютерных программ, электронных учебников;

➤ Распространение услуг дистанционного образования;

➤ Установление связи и обмен информацией с вузами по вопросам программно-информационной поддержке систем управления вузом и качеством образования.

В структуре вуза функционирует Центр тестирования и мониторинга качества образования, которым проводится независимое, компьютерное тестирование студентов по дисциплинам экзаменационных сессий с последующим анализом результатов в разрезе дисциплин, специальностей, преподавателей.

Наше исследование, проведенное на логико-теоретическом и опытно-педагогическом уровнях, обосновывает необходимость повышения результативности педагогического взаимодействия с целью формирования личности студента.

Программа проведения экспериментальной части нашей работы предусматривает три главных этапа:

1. констатирующий;
2. формирующий;
3. контрольный.

В процессе исследования использовался специальный набор методик таких как, наблюдение за поведением преподавателей и студентов в процессе педагогического взаимодействия, диагностика, эксперимент, сравнение, анализ.

Эти методы были применены на всех этапах эксперимента, давая объективную оценку той или иной ситуации в определенный момент времени.

В ходе констатирующего этапа исследования выявили уровень общения студентов. С этой целью были проведены тестовые задания, представленные в методике В.Н. Лавриненко (Приложение А)[57], со студентами групп Пд-21

(16 студентов) и ОпиЭ-22 (15 студентов) Инновационного Евразийского университета г. Павлодар.

Так, анализ итогов тестирования показал (соответственно в экспериментальной и контрольной группах):

Таблица 3 – Категории общительности студентов на начало эксперимента

Категории общительности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
1	4	25	1	7
2	5	31	5	33
3	2	13	3	20
4	1	6	2	13
5	2	13	2	13
6	1	6	1	7
7	1	6	1	7

По классификатору теста определили, к какой категории относятся студенты.

1 категория. Студент некоммуникабелен и это его беда, так как страдает от этого не только сам, но и страдают близкие ему люди. Ему нужно постараться быть общительным, контролировать себя - 25% и 7 %.

2 категория. Студент замкнут, не разговорчив, предпочитает одиночество, новая обстановка и необходимость новых контактов выводят его из равновесия. Зная эту особенность своего характера бывает недовольным собой, поэтому в его власти переломить эти особенности характера - 31% и 33%.

3 категория. Он, в известной степени, общителен и в незнакомой обстановке чувствует себя вполне уверенно. Однако с новыми людьми сходится с оглядкой, в спорах и диспутах участвует неохотно - 13% и 20%.

4 категория. У студента нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает спокойно свою точку зрения, в то же время не любит шумных компаний, а многословие вызывает у него раздражение - 6% и 13%.

5 категория. Весьма общителен, любопытен, разговорчив, любит высказываться по различным вопросам, охотно знакомится с новыми людьми, бывает в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Ему не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании это легко исправить - 13% в обеих группах.

6 категория. Общительность бьет из него ключом, всегда в курсе всех дел, охотно принимает участие во всех дискуссиях, охотно берется за любое дело, хотя не всегда может успешно довести его до конца. Поэтому окружающие относятся к нему с опаской и сомнением - 6% и 7%.

7 категория. Его коммуникабельность носит болезненный характер. Говорлив, вмешивается в дела, которые не имеет к нему никакого отношения, вольно или невольно часто бывает причиной разного рода конфликтов. Вспыльчив, обидчив, необъективен. Окружающим на занятии и дома трудно с ним - 6% и 7%.

Главными из вопросов педагогического взаимодействия, как мы излагали выше, являются вопросы формирования личности студента. На начальном (констатирующем) этапе исследования нас интересовала проблема ответственности у студентов. Эта проблема у студентов рассматривается в связи с той или иной ролью, где каждый студент открывает своё самосознание, как осознание собственного «Я», осознание своих социальных ролей, что предполагает возможность сознательного выбора варианта поведения, способность принимать решения со знанием дела и вследствие этого предвидеть последствия своих действий.

Таким образом, студент несёт ответственность за свои поступки, поэтому он должен самоопределиться по отношению к ним.

Итак, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что продуктивность получения высшего образования в государственных учреждениях и профессиональная самореализация студента в нем обуславливается целым рядом

профессионально значимых личностных качеств студента, в особенности обладанием адекватной положительной самооценкой и ответственностью.

Для начала выявили, как студенты осознают понятие "ответственность", какого студента они считают ответственным. Для этого провели следующий опрос:

Как ты понимаешь, что такое ответственность?

Какого студента ты бы назвал ответственным?

Назови самых ответственных студентов в группе. Почему?

Назови самых безответственных студентов в группе. Почему?

Ответы зафиксировали и сделали вывод, что не все студенты правильно понимают значение слова ответственность. Что необходимо не только формировать ответственность, но и дать сущность его понятия.

Далее по методике Л.Ф. Лисенковой (Приложение Б) был проведен тест для выявления уровня ответственности у студентов[63]. Результаты тестирования представили в виде таблицы:

Таблица 4 – Уровни ответственности студентов на начало эксперимента

Уровни ответственности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%
Высокий	2	12,5	1	6,6
Средний	6	37,5	7	46,7
Низкий	8	50	7	46,7

- к обязанностям относятся спустя рукава (низкий уровень ответственности) – 50% и 46,7%;

- дополнительные обязанности по доброй воле на себя не возьмет (средний уровень ответственности) – 37,5% и 46,7%;

- студенты, на которых можно положиться, не подведут (высокий уровень ответственности) – 12,5% и 6,6%.

Здесь мы видим, что в экспериментальной и контрольной группах показатели тестирования отличаются не значительно, что свидетельствует о правильном подборе групп для эксперимента.

Для того, чтобы рассмотреть, как студенты оценивают свой уровень сформированности ответственности, использовали методику "Самооценка волевых качеств" М.В.Матюхиной, С.Г.Яриковой. Методика представляет собой модифицированный вариант шкалы оценки личностных качеств Дембо-Рубинштейна. Студентам предлагались бланки, где дается инструкция: обозначь "крестиком", на какой уровне стоишь ты. Количество набранных баллов приравнивается выбранному номеру уровня.

Одновременно преподавателю предложили оценить проявление ответственности у студентов по 3-балльной шкале. Если студент проявляет ответственность в учебной деятельности практически всегда или достаточно часто, то он получает 3 балла; иногда проявляет, иногда нет - 2 балла; проявляет редко или не проявляет совсем - 1 балл.

Результаты методики "Самооценка волевых качеств" сопоставили с мнением преподавателей для того, чтобы определить, насколько критично подходят студенты к оценке своих волевых качеств. Если оценки студента и преподавателя совпадают, то можно говорить об адекватной самооценке ответственности. Если студент оценивает проявление качества выше, чем преподаватель, то самооценка неадекватная, завышенная. В случае если оценка студента ниже оценки учителя, мы говорим о неадекватной, заниженной самооценке.

Анализ проведенной нами работы показал:

- адекватно себя оценили – 15% и 20% студентов;
- с завышенной самооценкой – 75% и 65%;
- с заниженной самооценкой – 10% и 15% (соответственно в экспериментальной и контрольной группах).

Из проведенного диагностического среза следует, что студенты недостаточно осознают каким должен быть ответственный человек и оценивают свои качества неадекватно завышено.

Для выяснения особенностей взаимодействия преподавателей и студентов мы предложили им ответить на ряд вопросов. Анализ ответов показал:

- очень мало положительных эмоций испытывают студенты при общении с преподавателями, в основном, никаких эмоций;
- обучение предназначено, чтобы стать профессионалом, чтобы получить диплом, учеба - это путь к достижению мечты.
- студенты предпочитают учиться самостоятельно, так как *можно эффективнее планировать свое время, результат тот же самый.*
- *большинство преподавателей требуют посещения всех занятий; наказывают за непосещения.*
- *большинству преподавателей безразлична уверенность студентов в своих силах.*

Исходя из этого мы пришли к выводу, что студенты нуждаются в эффективном педагогическом общении и взаимодействии с преподавателями.

Таблица 5 – Потребность студентов во взаимодействии и реальное взаимодействие (в %)

Партнеры	Взаимодействие	
	желаемое	реальное
Преподаватели	100	31,25
Студенты в группе	100	87,5
Студенты разных групп	100	68,75
Куратор	100	62,5

Нами выделены следующие критерии результативности педагогического взаимодействия, представляющих целую систему:

- уровни ответственности и общения студентов;
- профессиональное мастерство преподавателя;

- особенности взаимоотношений преподавателей и студентов;

Названные критерии послужили не только мерилom, но и своеобразным ориентиром в планировании и проведении нами опытно-педагогической работы.

При аналитической обработке результатов исследования, на основе полученных оценок за выполнение контрольных заданий студентами экспериментальной (Пд-21) и контрольной (ОпиЭ-22) групп, были определены уровни волевых личностных качеств студентов.

I уровень (высокий). На студента можно положиться – он не подведет. Его не страшат ни новые поручения, ни те дела, которые иных пугают. Студент трудится самостоятельно, в силу имеющихся интересов и желания учиться, готов отвечать за последствия своих действий. Его активность на уроке есть следствие трудолюбия, ответственности. При этом участие преподавателя доводится до минимума. На данном уровне находилось двое студентов экспериментальной группы и один студент в контрольной группе.

II уровень (средний). Студент, сталкиваясь с препятствием, начинает действовать, чтобы преодолеть его. Но если увидит обходной путь, тут же воспользуется им. Не переусердствует, но и данное слово сдерживает. По доброй воле лишние обязанности на себя не возьмет. По результатам тестирования на среднем этапе насчитывалось шестеро студентов в экспериментальной группе и семеро студентов в контрольной группе.

III уровень (низкий). Студент делает то, что легче и интереснее, даже если это в чем-то вредит ему. К обязанностям относится спустя рукава, что бывает причиной разных неприятностей. Его позиция выражается известным изречением «Что мне больше всех нужно»? Любую просьбу, любую обязанность воспринимает чуть не как физическую боль[63]. Таких студентов оказалось восемь в экспериментальной и семь в контрольной группах.

Таким образом, полученные данные позволяют определить те проблемы, которые возникают на различных этапах педагогического процесса, а так же ясно обнаруживает взаимосвязь между результативностью педагогического

взаимодействия преподавателей со студентами и формированием личности обучающихся, что и было учтено в дальнейшей работе, т.е. при осуществлении формирующего эксперимента.

На карте (см. ниже) показано, что необходимо учесть прежде всего, т.е., нам удалось разработать стратегию действий на следующем этапе опытно-педагогической работы.

Таблица 6 – Карта формирования личности студента

Разделы	Крайне необхо- димо	Скорее необхо- димо	Скорее нет необходи- мости	Нет необходи- мости
Навыки общения		*		
Умение сотрудничать			*	
Взаимоотношение с преподавателями		*		
Уровень ответственности			*	
Умение находить решение при возникающих конфликтных ситуаций			*	

Для начала, мы выяснили, каким же образом протекает педагогическое взаимодействие и какие требования при этом соблюдают преподаватели, чтобы успешно вести работу по формированию личности студента. Для успешного педагогического взаимодействия преподаватели должны соответствовать комплексу требований, то есть иметь уровень компетентности, сумму знаний, набор навыков, физические возможности и другими личностными качествами.

Современные исследования по определению роли преподавателя в развитии личности студента показывают, что в деятельности педагогов важно широко применять метод диалога и дискуссии в образовании, включать его в разные виды коллективной работы.

Для того, чтобы правильно оценить взаимодействие со студентами преподавателю нужно решить следующие задачи, которые мы представили в виде таблицы.

Таблица 7 – Задачи преподавателя при взаимодействии со студентами

Учебный этап	Этапы взаимодействия преподавателя и студентов			Итог
	Наставничество	Партнерство	Сотрудничество	
Стимулирующе-мотивационный	Пробудить любознательность, создать обстановку доверия, возможные трудности в работе обсудить со студентами	Поддержать познавательный интерес, пробудить чувство ответственности, вселить веру в свои возможности	Совместно с учащимися обсудить задачи деятельности, создать творческую обстановку	Снятие эмоционального напряжения, психологический настрой на работу; осознанное включение обучающихся в активную учебную деятельность
Операционно-деятельностный	Обеспечить студентов заданиями, дающими ощущение «вкуса победы»	Создать «поле» для самопреодоления	Дать студентам возможность самостоятельного поиска путей успешного выполнения задания	Овладение учебными действиями и операциями на развитие познавательного интереса, общения, чувства ответственности, отработку

				навыков самостоятельной и коллективной работы
Оценочно-результативный	Привлечь студентов к оценке результатов деятельности	Организовать незначительную помощь студентам в оценке результатов их деятельности	Создать атмосферу адекватного восприятия оценки преподавателем и самооценки деятельности	Эмоциональное подкрепление студентов для включения в последующую деятельность, адекватное восприятие результатов

Объяснение материала также имеет влияние на педагогическое взаимодействие субъектов учебного процесса.

Таблица 8 – Взаимодействие преподавателя и студента при объяснении материала.

Наблюдаемый параметр	Влияние на взаимодействие		
	оптимизирует	сдерживает	Сказывается негативно (тормозит)
Стратегия объяснения	Гибкая, направленная на реализацию намеченных целей, но учитывающая изменения в	Недостаточно гибкая или жесткая в соответствии с намеченным планом, но с некоторым учетом	Жесткая в соответствии с намеченным планом, практически без учета состояния и

	состоянии и реакциях группы	состояния группы и ее реакций	реакции группы
Владение материалом, ориентировка в нем	Полное, свободное	Недостаточное, с некоторыми затруднениями	Очень слабое, крайне недостаточное; существенно затруднена
Отношение преподавателя к раскрываемому материалу	Искренний интерес, уверенность в значимости и ценности материала	Равнодушное; значимость и ценность материала не демонстрируется	Равнодушное, пренебрежительное; демонстрация незначимости материала
Обращение к группе (прямое или косвенное)	Постоянное, умелое и уместное	Эпизодическое, недостаточное для поддержания контактов с группой	Практически отсутствует (преподаватель сам по себе, группа сама по себе)
Мастерство в подаче материала: последовательность, логичность	Четкая, хорошо прослеживается и оптимизирует восприятие и усвоение материала	Не достаточно четкая, не всегда прослеживается: создает затруднения в восприятии и усвоении материала	Практически не прослеживается, материал излагается хаотично
Владение преподавателем вдохновением при раскрытии материала	Полное, управляемое, адекватное решаемым задачам	Эпизодическое, стихийное, в соответствии с настроением и желанием	Практически отсутствует; проявляется очень редко и неумело

В результативности педагогического взаимодействия особую роль играет мастерство преподавателя. Внешне она проявляется в успешной реализации правильно сформулированных целей, решения различных задач обучения, направленных на достижение высоких результатов.

В ходе формирующего эксперимента, нами установлено, что для овладения компетентностью, необходимы систематическая подготовка к каждому учебному занятию; постоянная работа с новинками педагогической литературы; извлечение из них нового, требующего практической проверки и применения; изучение опыта коллег и заимствование всего лучшего, полезного, действительно необходимого; отказ от стереотипов в своем труде. Успех педагогического взаимодействия определяется, прежде всего, степенью профессиональной подготовленности преподавателя, применения им новых эффективных технологий обучения.

Педагогические технологии рассматриваются нами как один из видов человеческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики.

Педагогическая технология - это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса[51]. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;
- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями, условиями взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов.

Педагогическая технология - это строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то

педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога.

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения и технологии воспитания. Следуя В.В. Пикану, мы выделяем наиболее существенные признаки технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая. Философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей;
- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым преподавателем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми студентами;
- органической частью педагогической технологи являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Наблюдения показали, что педагогические технологии помогают преподавателям отвечать на извечные вопросы: какая цель должна быть достигнута и какова последовательность ее реализации? В результате рождаются вариативные способы решения педагогических задач и разнообразные педагогические системы, в основе которых функционирует технологический инвариант: цель – средства – правила и последовательность их использования – результат.

Мы познакомили участников эксперимента с теоретическими основаниями педагогических технологий. Подчеркнули, что по отношению к позиции обучаемого в образовательном процессе технологии подразделяются на авторитарные (обучаемый - "объект" образовательного процесса,

определяемого только преподавателем); дидакто-центрические или технократические (доминирует содержание, а не стиль отношений); личностно-ориентированные (в центре образовательного процесса - личность обучаемого); технологии сотрудничества (взаимодействие педагога и студента).

В высшей школе приоритетными являются технологии сотрудничества. Мы выяснили характер взаимодействия педагога и обучаемого может быть различным. Действия преподавателя в отношении управления обучением студента могут быть: "разомкнутыми" (неконтролируемая или некорректируемая деятельность обучаемого); циклическими (рассеянными); индивидуально-направленными; вербальными (диалогическими - в режиме живого диалога); автоматизированными[102].

Реализация современной образовательной концепции требует акцентирования внимания педагогов на личностно-ориентированной модели обучения, в центре которой стоят интересы, потребности, возможности субъектов образовательного процесса, их совместная деятельность, базирующаяся на позитивном взаимодействии.

Существующие однообразные пассивно – авторитарные технологии обучения, когда студент под давлением преподавателя воспроизводит то, что дано в книге, имеют серьезные последствия:

- отсутствуют положительные мотивы к учению, посещение занятий становится пыткой;
- со временем у студентов развивается иждивенчество, неуверенность в своих силах;
- наступают психологические перегрузки и усталость вследствие монотонной, однообразной деятельности.

Анализируя преподавательскую работу за определенный промежуток времени, необходимо подчеркнуть, что педагог самостоятельно выбирает наиболее важные вопросы, которые ему необходимо изучить для совершенствования своего мастерства.

Учебное занятие в педагогике и педагогической психологии считается основной формой организации обучения. Мы рассмотрели его психологическую сущность, чтобы показать динамику когнитивных функций студента. Нами были сформулированы следующие психологические требования к учебному занятию:

- направленность учебного занятия на развитие эмоционально-волевой сферы личности студента;
- формирование положительного отношения к учению;
- соблюдение педагогического такта;
- создание благоприятного психологического климата.

Цель такого занятия - создание условий для раскрытия личности студента. Средствами ее достижения становятся:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся;
- создание атмосферы заинтересованности каждого студента;
- стимулирование студентов к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться;
- оценка деятельности студента не только по результату (правильно-неправильно), но и по процессу его достижения;
- поощрение стремления студента находить свой способ решения педагогически задач;
- создание педагогических ситуаций на занятии, позволяющих каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, создание обстановки для общения, сотрудничества студентов.

Следуя вышеназванным требованиям мы провели практическое занятие в группе Пд-21 по теме «Основы техники педагогического общения».

Приведем фрагмент этого занятия.

В начале занятия проводилось вопросно-ответное упражнение, в ходе которого студенты определили сущность понятия «общение», его задачи, сложности. Основные выводы студенты фиксировали в тетради.

Далее студентам предлагалась педагогическая ситуация.

Белялев Рустембек – недисциплинированный ученик в классе, который постоянно прогуливал уроки, не выполнял свои обязанности в классе, никогда не принимал участие в мероприятиях, в классе ни с кем не дружил.

Молодой классный руководитель 7 класса, впервые столкнулся с такой ситуацией. После очередного замечания директора школы, по вопросу поведения Белялева Рустембека, настроение его было отвратительным.

Ситуация первая. Зайдя в кабинет перед всем классом начал ругать Рустембека, говорить о его недостатках, о том, как он плохо влияет на своих одноклассниках.

Ситуация вторая. Закрывшись в кабинете один, успокоился, решив, поговорить с его родителями и что со временем, с возрастом у него все пройдет.

Ситуация третья. Успокоившись, поговорил наедине с Рустембеком, приводя ему примеры положительного и отрицательного поведения. Предложил ответственную работу в классе.

Выводом по этому заданию было обсуждение по вопросам: Какой из вариантов на наш взгляд, более верный? Возможно ли другое решение? Какие?

По поводу решения данной проблемы у всех студентов были свои мнения. Даже самые молчаливые студенты (Арикпаев Руслан, Кельдибекова Мадина, Курманова Гульзада) высказывали свои варианты.

Далее следовало упражнение «Поиск пристроек в общении». Работа велась в четырех микрогруппах. Необходимо было смоделировать общение педагога с родителями по поводу срыва учеником урока. Но в первом случае – растерянный родитель: «Не знаю, что мне с ним делать!». Во втором – равнодушный родитель: «Зачем меня-то вызывали? Вы – педагог, вы и разбирайтесь...». В третьем – молча выслушав педагога, дома с криком набросился на сына. И в четвертом – агрессивно настроенный родитель: «Вечно вы придираетесь к моему сыну!»

Задание раздавалось микрогруппам на карточках и выполнялись незаметно друг от друга. Обсуждение велось по поводу стиля общения в том или ином случае с точки зрения умения будущего педагога «пристроиться» в общении в различных ситуациях.

Занятие продолжила деловая игра «Вертушка общения». Задачей которой являлось обучение общению.

Участники: 4 члена рабочей группы по подготовке предстоящего вечера, эксперты.

Ситуация: на заседании рабочей группы идет обсуждение вопроса о подготовке к классному вечеру.

Первый член группы: руководитель группы, ведущий заседание, искренне болеющий за дело, человек инициативный и добросовестный.

Второй член группы: равнодушный, случайно попавший в группу, безразлично настроенный к вечеру, «лишь бы отделаться».

Третий член группы: претендующий на место ведущего, уверенный, что он более соответствует этой должности, к руководителю группы и его деятельности относится критически.

Четвертый член группы: человек, не имеющий своего мнения; всегда поддерживает более сильную сторону.

Так мы группу разделили на две подгруппы, которые играли роли, а остальные были в качестве экспертов для каждого роли, которые тщательно проконтролировали поведение «своего героя». Описания ролей были розданы участникам на карточках, для осмысления роли им давалось 2-3 минуты.

Сюжет разыгрывался в течение 7-10 минут. Находясь в роли, разыгрывали событие. Эксперты тщательно проконтролировали рассказы, анализировали. Студентам было интересно, каждый из участников справился со своей ролью, рассказы отличались между собой. Мы рассматривали одно и то же явление, одного и того же человека с разных позиций.

Из проведенного занятия можно сделать следующие выводы. Студенты взаимодействовали друг с другом, происходили важные моменты общения –

эмпатия (способствовать понимать состояние другого человека, сопереживать ему) и рефлексия (размышление о себе, видение себя со стороны). Войдя в роль, студенты ответственно отнеслись к своему заданию.

Для улучшения взаимоотношения между преподавателями и студентами при закреплении пройденного материала использовали игровую технологию. Результативность этой технологии проявляется в интересе, мотивации студентов к учебному процессу.

Если учение организуется как сотрудничество субъектов педагогического процесса, то студенты способны раскрыть свою индивидуальность, а преподаватель повышает свою квалификацию.

Во взаимоотношении и общении не малую роль играет характер разговора педагога с учащимися. Как параметры разговора влияют на общение? Ответ на этот вопрос мы представили в виде таблицы:

Таблица 9 – Параметры разговора и их влияние на общение преподавателей и студентов

Наблюдаемый параметр	Влияние на общение		
	оптимизирует	сдерживает	сказывается негативно (тормозит)
Наличие цели и плана разговора	Цель определена, план намечен	Цель и план определены не очень четко	Определенности цели и плана нет
Позиция в разговоре	Рядом с учащимися: старый друг	Над учащимися: старинный друг умудренный жизненным опытом, выговаривает неопытному	Неопределенная
Настрой перед разговором	Доброжелательный: искренние	Нейтральный или равнодушный:	Неопределенный, скорее полное

	намерения разобраться в проблемах учащегося, помочь ему	разговор скорее обязанность, неодолимое желание разнести, указать, наказать	равнодушие: выполнение указаний администрации
Расположение участников разговора -учитель	Оба сидят или стоят, преподаватель не за преподавательским столом	Преподаватель сидит (не за преподавательским столом), студент стоит	Преподаватель сидит за преподавательским столом, студент стоит
- ученик	Не имеет значения, но лучше если оба на равных: сидят или стоят.		
Стратегия разговора	Гибкая; преподаватель принимает во внимание все его повороты, нюансы, неожиданные ситуации	Довольно жесткая; жесткая: преподаватель достаточно твердо реализует намеченные цель и план	Неопределенное
Управление разговором	В полной мере обеспечивается преподавателем, но незаметно для учащегося	В достаточной мере обеспечивается преподавателем, но на учащегося оказывается давление, не допускающее отклонений в разговоре	Неопределенное
Тон преподавателя в разговоре	Искренний, заинтересованный	Безразлично-спокойный, равнодушный; указывающий назидательный, надменный	Неискренний, неопределенно-вялый, спокойно-равнодушный, безразличный
Эмоциональный фон разговора (со стороны преподавателя)	Экспрессивный в соответствии с конкретной ситуацией	Чрезмерно экспрессивный, с элементами агрессивности	Практически без экспрессии

Эмпатия со стороны преподавателя (связана с нарастанием и умением понять состояние и чувства студента)	Преподаватель стремится вникнуть в состояние студента, понять его чувства	Преподаватель особенно не стремится вникнуть в состояние студента, понять его	Преподавателю студент не понятен и безразличен, стремление преодолеть непонимание нет.
Инициатива в разговоре	Свободно переходит от преподавателя к студенту и обратно	Постоянно у преподавателя, который стремится монополизировать и монополизировать разговор	Обычно хаотический обмен мнениями и высказываниями
Достижимое взаимное соглашение, взаимопонимание	Достаточная для достижения целей разговора	Не достаточная для достижения целей разговора, в основном из-за позиции преподавателя	Неопределенна, обычно отсутствует
Юмор в разговоре	Используется преподавателем тактично и уместно; принимается юмор студента	Используется, но не всегда уместно, порой граничит с унижением, высмеиванием студента; юмор со стороны студента	Практически отсутствует

При разговоре создаются некие барьеры, если преподаватель использует следующие реплики.

Таблица 10 – Реплики и высказывания преподавателя, создающие барьеры в разговоре

Характер реплик и высказываний	Примеры
Приказ, указание,	Повтори еще раз

команды.	Не говори со мной таким тоном Смотри мне в глаза. Подними голову Я все понял.
Категорическое суждение	Это плохо. То, что сделал, глупо (ужасно, безобразно и т.п.). это ложь.
Поучение	Ты сделал неверно. Нужно было так-то... Я предупреждала тебя, что этим все кончится. В ваши годы я уже... Вам бы нашу жизнь...
Выяснение – допрос	И кто тебя надоумил? Ну что, опять? И что же ты натворишь в следующий раз?
Осуждение, обвинение	Это все, что ты хотел сказать? И только в этом твоя вина? А в другом – все прекрасно?
Подозрение, недоверие	Когда же это было? Докажи! Что-то не помню такого, не было этого.
Предупреждение, угроза	Еще раз повторится, вызываю декана (напишу родителям на производство)
Вынесение своего рода приговора	Больше не верю тебе. Это – предел. Это невозможно. Не хочу иметь с тобой дела.

В ходе практики мы подготовили материал по вопросу «Общение как условие формирования личности» для заседаний кафедры «Педагогика».

В подготовке участвовали студенты 4 групп (гр. Пд-21, ОПиЭ-21, Пх-21, ОПиЭ-22), где проводилась дисциплина «Педагогика». Для них это мероприятие провели в виде игры по технике «яблоневое дерево».

На стенде были вывешены 4 больших листа для 4 групп с нарисованными на них яблоневыми деревьями. Количество веток на каждом дереве было одинаково (наибольшее количество студентов в группе). Ветки пусты, на них нет ни листьев, ни яблок. Рядом поставили «корзины» с вырезанными из цветной бумаги «яблоками» красного и зеленого цвета и клей для их приклеивания на ветки. В течение дня на переменах студенты развешивали

«яблоки»: красные – если хотят отметить преподавателя за хорошее общение; зеленые – если с ними общаются неуважительно.

Предварительно студентов проинструктировали и попросили дать оценку не одному конкретному поступку педагога, а его общей манере поведения и общения.

Оценка проводилась анонимно, преподаватели не присутствовали. Для обобщения полученных оценок подсчитали количество красных и зеленых яблок, полученных каждым из преподавателей отдельно.

Результат показал, что красных яблок больше у преподавателя группы, где мы проводили эксперимент.

Бесспорным является факт, что люди, которые склонны брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, лучше адаптированы, нежели те, кто стремится приписывать ответственность за все внешним факторам. Один человек чувствует себя хозяином своей судьбы, другой предпочитает "плыть по воле волн". В первом случае ответственность за все, что происходит в жизни человека, заранее приписывается собственным способностям и стараниям, во втором - внешним силам (другие люди, окружающая среда, судьба или случай)

Речь идёт о разных видах локуса контроля, означающего "качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результат своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля)". По мнению Дж.Роттера, предложившего эти термины, интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе её социализации.

Для определения направленности использовали методику решения воображаемых экспериментальных ситуаций, разработанная М.В.Матюхиной, С.Г.Яриковой. Предлагается представить 10 конкретных студенческих ситуаций, невыполнения является другой человек, внешние обстоятельства

(объективные причины). Студенты проанализировали предложенные суждения и объяснили причину своего поведения в подобной ситуации. Создавая эту методику, авторы исходили из того, что ответственный студент не винит других людей, сложившиеся обстоятельства, а объясняет невыполнение поручений своими субъективными особенностями.

Каждому студенту раздали карточки, на которых описаны 10 событий и их возможные причины. Студентам предлагается инструкция: "У каждого из нас могут произойти неприятности: мы можем забыть и не выполнить важное задание, опоздать на пару. На карточках, которые вы получили, описано 10 таких ситуаций. Представьте, что это случилось с вами. Постарайтесь объяснить причину того, как это могло произойти. Для этого внимательно прочитайте два варианта ответа, указывающие на возможную причину произошедшего, и выберите один. Обведите выбранный ответ кружком".

1. Я не выполнил поручение, потому что:
 - а) я неорганизованный,
 - б) у нас дома была уборка.
2. Я не ответил на заданные вопросы, потому что:
 - а) забыл о задании,
 - б) не нашел книги с ответами на эти вопросы.
3. Я не выполнил свое обещание, так как:
 - а) забыл о своем обещании,
 - б) ходил с друзьями в гости.
4. Я отвлекался на занятии, потому что:
 - а) у меня нет усидчивости, хорошего внимания,
 - б) сосед мешал работать.
5. Я не справился с тестами, потому что:
 - а) плохо выучил материал,
 - б) сосед просил подсказать ему.
6. Я опоздал на занятия, так как:
 - а) медленно собирался,

б) часы подвели.

7. Я не выполнил задание преподавателя, потому что:

а) я ненастойчивый,

б) задание было очень трудное.

8. Я не решил задачу, потому что:

а) был невнимательным,

б) забыл дома ручку.

9. Я забыл конспекты дома, потому что:

а) я рассеянный,

б) маленький братик или сестренка все берет и перекладывает.

10. Я плохо вел себя на занятии, так как:

а) я не всегда дисциплинированный,

б) дисциплина была неинтересной.

При обработке результатов учитывается количество ответов с указанием субъективной причины произошедшего. Таким образом, каждый студент группы может набрать от 0 до 10 баллов. Если студент набирает количество баллов от 0 до 5, то можно говорить об экстернальной направленности ответственности, от 5 до 10 - интернальной.

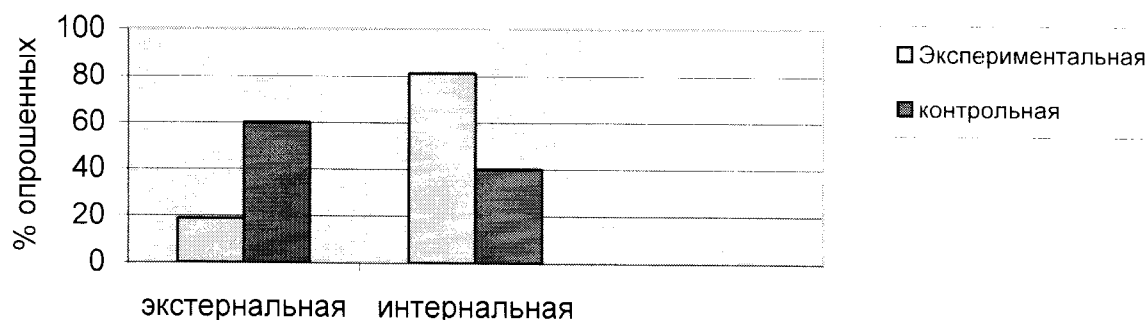


Рисунок 1 – Сравнение направленности ответственности студентов.

По результатам проделанной работы пришли к выводу, что у студентов экспериментальной групп более преобладает интернальное направление ответственности, в контрольной - наоборот. То есть значительная часть студентов экспериментальной группы ответственность приписывают

собственным способностям и стараниям, а студенты контрольной группы стремятся приписывать ответственность по внешним факторам (другие люди, окружающая среда, судьба или случай).

Локус контроля тесно связан с атрибуцией ответственности (приписывание ответственности за успех и неудачу). Достигнув успеха или потерпев неудачу, студент объясняет их причины, т.е. осуществляет каузальную атрибуцию. Для изучения типа атрибуции студентам была предложена анкета, разработанная М.В.Матюхиной, Т.А.Саблиной, состоящая из двух вопросов и перечня ответов на них. Ответственность за успехи и неудачи в учебной деятельности приписывается двум интернальным - усилие и способности - и двум экстернальным факторам - трудность задачи и случай. На вопрос "В чем ты видишь причину своих успехов в учебе?" ответы были таковы: "Я хорошо стараюсь"; "Я хорошо думаю"; "Задание легкое"; "Просто везет". На вопрос "В чем ты видишь причину своих неудач в учебе?" - "Я мало стараюсь"; "Я мало думаю"; "Задание трудное"; "Просто не везет". Если причину успеха или неуспеха студент видит в себе самом и приписывает это усилиям или способностям, то считается, что у него внутренняя атрибуция. Если же причина успеха или неуспеха объясняется внешними обстоятельствами, и он приписывает причину успеха (неуспеха) уровню сложности задания или случайности, везению, то у него внешняя атрибуция.

Наши исследования показали, что внутренними факторами объясняют свою удачу прежде всего студенты, стремящиеся к успеху, внешними - студенты, избегающие неудач. Атрибуция ответственности тесно связана с мотивацией достижения студентами, их стремлением добиться в учебной деятельности каких-либо результатов.

На основе опытно-экспериментальной проверки можно выявить условия и результаты взаимодействия субъектов в педагогическом процессе.

2.2 Условия и результаты взаимодействия субъектов в педагогическом процессе.

Для определения результатов и выявления условий педагогического взаимодействия провели контрольный эксперимент. В ходе эксперимента имела место повторная диагностика. Цель данной диагностики – сравнить и проанализировать результаты констатирующего и формирующего экспериментов. Это позволит нам судить о действенности выбранных методик, направленных на формирование личности студента.

Проведенный анализ статистических данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал необходимость целенаправленного интенсивного формирования и развития личности субъектов образовательного процесса. Основные результаты, полученные в ходе проведенного исследования, показывают, что:

- у студентов имеется ориентация на самореализацию, умение принимать на себя ответственность за свою личностную перспективу;
- значительная часть преподавателей и студентов имеют условия для реализации собственных интересов и готовы активно развиваться, используя личностные ресурсы своего жизненного пространства в профессиональном будущем.

Наблюдение за преподавателями и студентами на учебных занятиях позволили проанализировать различный характер атмосферы общения. Преподаватели влияют на психологическую атмосферу общения не только своей личностью, но и определенными воздействиями и тактикой взаимодействия.

С целью прояснения направленности (на соперничество или на сотрудничество) тенденций общения мы провели тестовые задания с преподавателями (Приложение В).

Анализ данных тестирования показали, что взаимодействие преподавателей и студентов в большей степени направлено на сотрудничество.

Воздействия, сближающие контакты преподавателей и студентов, способствуют конъюнктивным взаимоотношениям, при которых студент не боится высказывать свое мнение.

Конъюнктивные взаимоотношения являются основой сотрудничества педагогов и обучающимся. Об этом свидетельствуют данные опроса. В опросе студенты должны были отметить, каким образом на них воздействуют преподаватели. Результаты оценивали по пятибалльной шкале по частоте применения того или иного воздействия.

Таблица 11 – Оценка воздействий (в баллах) преподавателей

Содержание воздействия	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Повышенная интонация	0,1	2,1
Насмешка	0,1	0,4
Придирики	0,2	1,4
Замечания	1,3	3,6
Оскорбления	0	0
Упрек	0,3	0,9
Угроза	0	0
Иронизирование	0,7	1,8
Совет	4,7	3,6
Поощрение самостоятельности	4,81	2,4
Одобрение	4,5	2,7
Ободрения и поддержка	4,75	1,9
Просьба	3,68	3,26
Похвала	4,81	3
Юмор, шутка	4,75	4

Анализ этих данных показывает, что преподаватели экспериментальной группы в большей степени оказывали позитивные воздействия на своих студентов.

Методика «Задание с пятницы на понедельник» М.В.Матюхиной, С.Г.Яриковой позволяет определить реальное проявление ответственности у студентов в учебной деятельности. В пятницу, после окончания занятий, предложили всем выполнить задание: составить примеры по изучаемому материалу, не акцентируя внимания на запись этого задания в тетрадях. Через пару занятий спросили, кто выполнил задание. Выполнение задания качественно и в срок означает, что студент в данной ситуации проявил ответственность (оценивается 1 баллом). Невыполнение задания свидетельствует о недостаточно сформированном качестве (0 баллов). Преподаватель также отмечает студентов, которые выполнили задание позже назначенного срока. Ответственность у этих студентов оценивается 0,5 баллами.

Студенты условно разделились на три подгруппы:

Группы	Выполнили в срок	Выполнили позже назначенного срока	Не выполнили
Экспериментальная	60%	30%	10%
Контрольная	35%	40%	25%

Из полученных данных, можно сделать вывод об уровне сформированности волевого качества. У студентов первой группы он достаточно высокий, у второй – средний.

Как показали результаты исследования, задание выполнили 60% студентов в экспериментальной группе, 35% - в контрольной (высокий уровень ответственности). Они понимают значимость и важность учения, охотно выполняют обязанности, серьёзно относятся к требованиям преподавателя. Студенты, не выполнившие задание в срок, очень переживали, пытались найти объяснение тому, что случилось: «я сделал, но забыл дома конспект», «не успел». Однако, только 30% - в экспериментальной и 40% - в контрольной группе студенты выборки сдали свои работы на следующее занятие (средний уровень ответственности), а 10% и 25% соответственно в экспериментальной и

контрольной группах обследуемых вообще забыли о задании (низкий уровень ответственности). Эти студенты, полагаясь на свою память, не записывали задание, неоднократно обещали принести работу на следующее занятие, спрашивали преподавателя, будет ли выставлена отметка за её выполнение.

Причину невыполнения задания они старались искать во внешних обстоятельствах, а не в себе самих. Ни один студент с низким уровнем ответственности не назвал самого себя в качестве причины, из-за которой не было выполнено задание.

Также с этой целью провели тестирование. Полученные данные внесены в таблицу, в которой они содержатся в цифровом виде. Такой способ представления данных позволяет сравнить положение в контрольной и экспериментальной группах на начало и конец эксперимента.

Таблица 12 – Сравнительный анализ сформированности уровней ответственности

уровни	экспериментальная группа				контрольная группа			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%
1	2	12,5	7	43,75	1	6,6	2	13,3
2	6	37,5	8	50	7	46,7	7	46,7
3	8	50	1	6,25	7	46,7	6	40



Рисунок 2 – Динамика уровней ответственности в экспериментальной и контрольной группах

Данный рисунок позволяет наглядно оценить динамику формирования личности. Так, можно увидеть, что в экспериментальной группе на высоком

уровне произошла положительная динамика показателей, 31,25%, на среднем произошел рост на 12,5%, на низком уровне наблюдается спад показателей на 43,75%. В контрольной группе особых изменений нет (см.рисунок2).

Далее для определения динамики общительности провели тестовые задания в экспериментальной и контрольной группах.



Рисунок 3 – Динамика уровней общительности в экспериментальной и контрольной группах

По рисунку видно, что в экспериментальной группе преобладают коммуникабельные студенты. Мало кому из студентов не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами.

Подробно остановимся на характере личности некоторых студентов разных уровней, чтобы показать, чего достигли или не достигли в процессе педагогического взаимодействия.

В экспериментальной группе на начало эксперимента с низким уровнем ответственности было 8 студентов (Баельдинов Азат, Омаров Жоламан, Жумалина Айгуль, Остапенко Александра, Михайлюк Ольга, Юнкман Марина, Сивиридова Анна, Загнеев Павел). К концу эксперимента один студент достиг высокого уровня, шестеро студентов – среднего. К примеру, Баельдинов Азат (низкий уровень ответственности) - быстрый, шустрый, но задания выполняет по настроению. То, что было недоступно ему не вызывало интереса и

побуждало к деятельности, хотя студент общителен, у него много друзей. Но в ходе эксперимента наблюдался значительный интерес к учебной деятельности, обращался к студентам группы за помощью.

Из девяти замкнутых, не разговорчивых студентов (Кельдибекова Мадина, Арикпаев Руслан, Исакова Салтанат, Моисеева Олеся, Дудко Наталья, Курманова Гульзада, Темиргалиева Алия, Оспанова Майя) более коммуникабельными стали четверо. Например, у Кельдибековой Мадина на начало эксперимента был высокий уровень ответственности и низкий уровень общительности. Она хорошо училась, выполняла все задания, но была замкнутой, не разговорчивой. Но к концу эксперимента Мадина начала уверенно высказывать свое мнение, сокурсники даже обращались к ней за советом. На контрольном этапе уровень общительности достиг до среднего.

Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод, что эффективность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов зависит от мастерства преподавателя и активности студента. То есть прямо пропорциональна коэффициенту мастерства преподавателя (k_p) и количеству активных студентов (N_a):

$$Q = \frac{k_p \cdot N_a}{N} \cdot 100 \% \quad (1)$$

Вычислим эффективность взаимодействия проведенного нами учебного занятия в экспериментальной группе и обычного традиционного занятия в контрольной группе.

$k_p=1$, при повышенном квалификации преподавателя. Здесь учитывается: опыт, творчество, знание своего предмета, справедливость по отношению к студентам, умение находить общий язык, толерантность.

В экспериментальной группе количество активных студентов равна 15 ($N_a=15$) количество всего студентов в группе 16 ($N=16$). В контрольной группе: $N_a=11$, $N=15$

$$Q_{\text{экс}} = \frac{1 \cdot 15}{16} \cdot 100 = 93,75\%$$

и

$$Q_{\text{контр}} = \frac{1 \cdot 11}{16} \cdot 100 = 68,75\%.$$

Для наглядности результаты мы представили в виде диаграммы (см. рисунок 4)

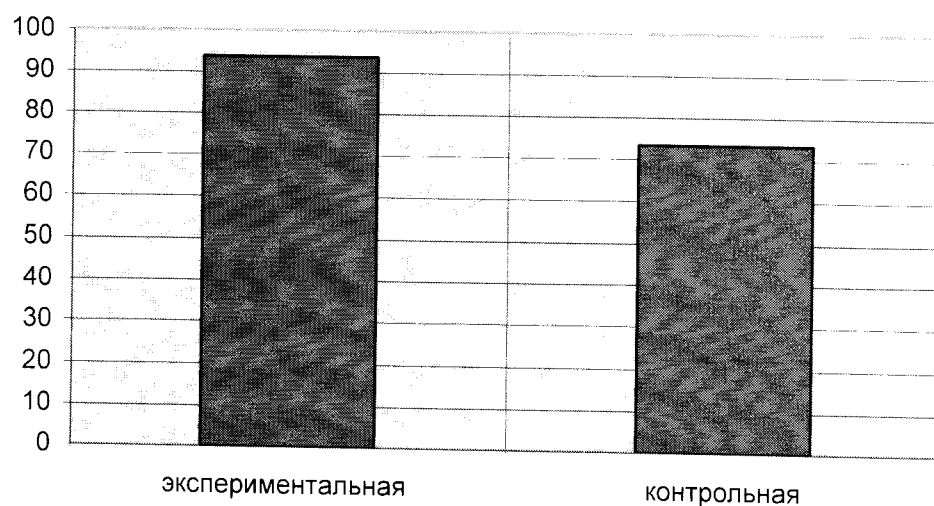


Рисунок 4 –Сравнение результативности педагогического взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах

По рисунку видна большая разница в результативности педагогического взаимодействия. Мы вычислили разницу эффективного взаимодействия преподавателей и студентов в экспериментальной и в контрольной группах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенные нами методики и технологии обучения действуют и показывают положительную динамику в формировании личности студента в процессе педагогического взаимодействия с преподавателями.

Успешная реализация педагогического взаимодействия во многом зависит от его тщательной подготовки. В связи с этим важно акцентировать внимание преподавателя на основных этапах подготовки и осуществления педагогического взаимодействия, разработанных нами:

1 этап. Моделирование взаимоотношений преподавателя и студента к предстоящей деятельности. Этот этап предусматривает планирование коммуникативного механизма занятия, соответствующего его дидактическим целям и задачам, эмоционально-нравственной атмосфере в группе; творческой индивидуальности педагога; индивидуальным особенностям, возможностям и способностям обучающихся.

2 этап. Непосредственное взаимодействие со студентами. На этом этапе взаимодействия реализуется ранее спланированная модель общения, корректирующая его приемы и способы, создаются условия для инициативы и активности студентов в ходе обучения.

3 этап. Управление процессом взаимодействия в системе отношений «преподаватель - студент» на занятии. На этом этапе особенно важно обеспечить атмосферу сотрудничества и сотворчества, прочный психологический контакт, адекватную реакцию на динамику чувств, эмоциональных восприятий и переживаний участников педагогического процесса. Преподавателю необходимо научиться отбирать такие психологические сигналы, которые содействовали бы возникновению у студентов установки на общение, мобилизации их внимания на том, что происходит на занятии.

4 этап. Подача педагогом учебной информации. На этом этапе педагогического взаимодействия следует использовать такие приемы общения в системе «преподаватель - студент», чтобы студент не только слышал, осмыслил, но и мог прочувствовать то, что видит и чувствует преподаватель.

5 этап. Установление обратной связи. Осуществление обратной связи, как в содержательном, так и в эмоциональном плане обеспечивает продуктивное взаимодействие на учебных занятиях, позволяет своевременно получать необходимую информацию о климате занятий, настроении участников учебного процесса, протекании и результатах познавательной деятельности, отношении обучаемых к тому, что его окружает.

Реализация этого механизма в ходе обучения позволила преподавателю создать атмосферу доверия, взаимопонимания, выбрать адекватную форму педагогического воздействия, стимулирующую позитивную ответную реакцию обучаемого; создать условия для самовыражения и самоутверждения каждого студента.

Определяя педагогические условия формирования личности студента – будущего специалиста – мы выделяем свободу выбора, определяющую возможность участников педагогического процесса вуза в сознательном регулировании и активизации своей деятельности, взаимодействия с другими, которые способствуют их оптимальному развитию, саморазвитию.

Свобода выбора в педагогическом процессе – это возможность проявления субъектами педагогического взаимодействия своей воли, это их способность к сознательному регулированию и активизации поведения и деятельности, это потребность и готовность в преодолении препятствий, трудностей в деятельности, возможность участвовать самостоятельно, действовать, взаимодействовать, это осознанная ответственность за осуществляемый выбор.

Реализация этого условия предполагает свободу выбора содержания педагогического процесса (программы, учебного пособия и т. д.), форм и способов организации своей деятельности, взаимодействия с другими (в составе той или иной творческой группы, индивидуально и т. д.), пособов контроля и проверки знаний (различные варианты экзамена и зачета).

Еще одно условие – создание ситуации успеха. Это условие предполагает целенаправленное создание комплекса внешних и внутренних условий получения участниками педагогического взаимодействия удовлетворения, радости, проявления спектра положительных эмоций от самого образовательного процесса и его результата.

Создание ситуации успеха обуславливает осознание педагогом и учащимися успеха как мотива саморазвития. Ситуация успеха в деятельности создается при использовании разнообразных педагогических средств, провоцирующих студентов на проявление своей субъектности. Один из способов создания

ситуации успеха студента в деятельности – позитивность, оптимистичность оценивания его деятельности, результатов взаимодействия, а также право студента на самооценку, оценку деятельности педагога.

Интегрированным педагогическим условием формирования личности студента – будущего специалиста – мы определяем и педагогическое взаимодействие преподавателя и студента, признаками которого можно определить все вышеназванные условия [107].

В ходе опытно-педагогической работы мы убедились в том, что эффективность педагогического процесса имеет место только при условии, если воздействие преподавателя вызывает положительную ответную реакцию студента. Только при совпадении интересов и установок его с предпринимаемыми усилиями педагога возможно общение, а, следовательно, и педагогическое взаимодействие.

Продумывая механизм общения со студентами на занятии или вне его, педагогу важно помнить о том, что далеко не любое его воздействие вызывает положительную ответную реакцию обучающихся. Результативность педагогического воздействия зависит от:

- характера информации, которое оно несет;
- уровня воспитанности и подготовленности студента, на которого направлено воздействие преподавателя;
- препятствий, встающих на пути восприятия и переработки студентом преподавательской информации;
- форм педагогического воздействия;
- отношения преподавателя, которое проявляется при выборе меры, средства воздействия на студента и от восприятия и переживания этого отношения воспитанником.

Именно отношение студента к мерам и средствам воздействия преподавателя осложняет педагогическую деятельность и мешает возникновению педагогического взаимодействия. Исследование показало, что справедливые требования преподавателя воспринимаются студентом

неадекватно. Педагог вкладывает в требование один смысл, а студент— другой. Это приводит к непониманию с обеих сторон, т.е. преподаватель и студент говорят «на разных языках». То есть взаимоотношение преподавателя и студентов играет очень большую роль во взаимодействии.

Из полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов пришли к следующим выводам.

Выводы по второй главе.

Во второй главе «Процесс осуществления взаимодействия преподавателей и студентов» установлены критерии результативного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Дана характеристика исходного состояния взаимодействия педагогов и студентов, изложены содержание и методика ее организации.

Описан процесс и результаты опытно-экспериментальной работы со студентами экспериментальной группы (Пд-21) Инновационного Евразийского университета, определены уровни сформированности ответственности и обосновываются педагогические условия успешной реализации идеи формирования личности студента в ходе педагогического взаимодействия.

В первом параграфе охарактеризовали процесс опытно-экспериментальной работы, состоящей из трех этапов:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

В ходе констатирующего эксперимента нами выделены критерии результативности педагогического взаимодействия, ее влияние на формирование личности. Кроме того, провели диагностику, которая стала и отправной точкой в ходе нашего исследования.

На этапе проведения формирующего эксперимента мы подобрали комплекс методик, форм обучения, которые способствовали повышению эффективности педагогического взаимодействия и реализации идеи формирования ответственности. Неотъемлемой частью данного эксперимента были проведенные занятия.

В процессе контрольного эксперимента проведена повторная диагностика, окончательная обработка экспериментальных данных, обобщение и их оценка.

Основные результаты, полученные в процессе исследования, показывает положительная динамика личности студента, изменение взаимоотношений их с преподавателями, умение устанавливать контакты в планируемом занятии.

Так, при сравнительном анализе сформированности ответственности сделали вывод, что в экспериментальной группе произошла положительная динамика показателей высокого уровня - 31,25%, на среднем произошел рост на 12,5%, а на низком уровне наблюдается спад показателей на 43,75%. В контрольной же группе особых изменений нет(см.стр. 79).

Перечисленные результаты показывают повышение уровня ответственности, однако, данная проблема остается актуальной.

Исходя из теории определения результативности педагогического взаимодействия, создали формулу (1) его вычисления.

$$Q = \frac{k_p \cdot N_a}{N} \cdot 100 \quad \%$$

Вычисления показали явный результат (см. стр.81).

Следуя результатам исследования, мы выработали ряд условий, выполнение которых способствует успешной реализации предложенных работе идей: свобода выбора, создание ситуации успеха (см. стр.84).

Заключение

Подводя итог и учитывая особенности педагогического взаимодействия, следует подчеркнуть, что главным результатом опытно-педагогической работы стало повышение уровня формирования личности студента.

В первой главе проведен теоретический анализ проблемы исследования: дан краткий исторический ракурс опыту педагогов – новаторов (см. стр. 9); раскрыты философские, психолого-педагогические аспекты взаимодействия; определены сущность понятия «педагогическое взаимодействие», его структура. Рассмотрены двигательные механизмы педагогического взаимодействия, его формы, методы, средства.

В связи с этим, педагогическое взаимодействие остается наиболее важным фактором формирования личности студента. Развитие и формирование личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [110].

Значительное место в развитии проблемы принадлежит определению психолого-дидактических основ взаимодействия субъектов учебного процесса, которые исследуют в работах З.С. Абрамовой, Б.Г. Ананьева, В.Г. Казанской, И.С. Якиманской и др.

Результативность педагогического взаимодействия зависит от многих факторов. Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций в педагогическом процессе, оказывать влияние на других людей в совместной деятельности зависит возможность достигнуть желаемых результатов и комфортности педагогическом процессе.

Педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента – преподавателя, выступающих в позиции субъектов, где

согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта.

Мы имели в виду, что эффективность педагогического процесса имеет место только при условии, если воздействие преподавателя вызывает положительную ответную реакцию студента. Только при совпадении интересов и установок его с предпринимаемыми усилиями педагога возможно общение, а следовательно, и педагогическое взаимодействие.

В нашем исследовании было обращено внимание на различные виды взаимодействия: конфликты, соперничество, сотрудничество (см. стр.30). Конфликты, которые возникают в педагогическом процессе. Конфликтная ситуация, как мы выяснили, часто создается из-за стремления студентов к властолюбивому поведению. Конфликтная ситуация, не находящая своего положительного разрешения, перерастает в конфликт. Из этого следует, что задачей преподавателя является не просто погасить эмоции, а привести конфликтующих к одному из положительных вариантов реакции.

Во второй главе мы проводили опытно-педагогический эксперимент, главной целью которой было формирование личности студента в условиях педагогического взаимодействия их с преподавателями.

В процессе исследования было обнаружено, что формирование личности возможно при условии результативного педагогического взаимодействия. Это подтверждает правильность выдвинутой гипотезы – если педагогическое взаимодействие будет эффективным, то будут достигнуты более высокие результаты усвоения знаний и формирования личности студента.

Эксперимент показал, что положительные психологические изменения произошли в учащих в результате их сотрудничества с преподавателями. О достижении поставленной цели мы судим по тому, каких результатов достигли в ходе опытно-педагогической работы.

При сравнительном анализе сформированности ответственности сделали вывод, что в экспериментальной группе произошла положительная динамика показателей высокого уровня - 31,25%, на среднем произошел рост на 12,5%, на

низком уровне наблюдается спад показателей на 43,75%. В контрольной же группе особых изменений нет(см. стр. 79).

Результативность педагогического взаимодействия педагогов и студентов в экспериментальной группе достигает 93,75%, а в контрольной группе только 68,75%(см. стр. 81). Что доказывает правильность выбранных нами методик.

На основе определенных нами предпосылок как общих (теоретические положения и идеи), так и частных (опытно-педагогическая работа) можно сделать следующие выводы:

1. Взаимодействие педагогов и студентов в педагогическом процессе эффективно, если оно носит инновационный характер.

2. Проблема качества взаимодействия субъектов образования может быть решена путем создания целой системы качественной оценки рассматриваемого явления.

3. Переход к новому парадигмальному состоянию взаимодействия есть процесс формирования личности студентов.

Перспективы развития, выбранного нами направления, видятся в обоснованности и оперативности научно-методической работы через более широкое использование новых технологий комплексного проектирования педагогического взаимодействия.

Проведенное нами исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы: Уровень ответственности повысится, если взаимодействие педагога и студентов будет базироваться на теоретико-методологических позициях, отражающихся в знаниях:

- о специфических чертах общения, сотрудничества;
- о новых условиях функционирования образования;
- об основах опытно-экспериментальной деятельности;
- о двигательных механизмах становления личности.

Выполненная научно-исследовательская работа (в рамках магистерской диссертации), не претендует на исчерпывающее решение проблемы

взаимодействие педагогов и студентов, представляет собой один из вариантов практического и многостороннего процесса.

Список использованной литературы:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1989. – 141с.
2. Абишев Н.А. Научно-методическое и кадровое обеспечение взаимодействия педагогических коллективов школ инновационного типа и органов управления образования /Вестник НАН РК.-2004.-№6. – С. 138-142.
3. Айнштейн В. Преподаватель и студент (Вопросы общения) // Высшее образование в России. - 1997. - № 1. - С. 87.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-Гуманитарная основа педагогического процесса. Москва, «Просвещение», 1988г.
5. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
6. Анциферова А.И. Психология формирования и развития личности. М.,1981.
7. Бабанский Ю.К. и др. Педагогика высшей школы. – Алма-Ата, 1989. – 175с.
8. Бабанский. Ю. К. « Педагогика». Москва, 1988г.
9. Баженова И.Н. Педагогический поиск–М.: Педагогика, 1990-560с.
10. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999. –170с.
11. Белокур Н.Ф. О повышении эффективности методики урока // Пути повышения эффективности обучения в школе. - Челябинск, 1980. С. 40.
12. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. – Екатеринбург: Литур, 2000.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
15. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. Т.1. – М.: Педагогика, 1979.

16. Большая Советская Энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия, 1972. – Т.10. – 591с.
17. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – П., 2000г. – 304с.
18. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.
19. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М., МГУ, 1968.
20. Вайн В. О педагогическом сотворчестве // Вестник высшей школы. – 1991.-5. – с.42.
21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
22. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении, - М., 2000.
23. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология, Минск, 2002.
24. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования. Учебное пособие для вузов. – 4-изд. – М.: Академический проект: Фонд «Мир» 2005. – 352с.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1991 г.
26. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
28. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры// Университетская книга. – 1999. - №4. – С. 6-10.
29. Гарин Ю., Свистунов Б. К иной парадигме // Высшее образование в России. - 1999. - № 3. - С. 62.
30. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике. Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1991. – 77с.

31. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144с.
32. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996г.
33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
34. Денисюк Н.Н. Социально-психологическая работа в тренинговой группе// Школьные технологии.-2003.-№4 с. 82-88.
35. Дерманова И.Б., Сидоренко Е.В. Психологический практикум. Межличностные отношения: Методические рекомендации.-СПб.:Речь,2003.40 с.
36. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии общения. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.
37. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философии образования. Ростов-на-Дону, 2000.
38. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 192с.
39. Дюсупова А., Завалко Н. Взаимодействие педагогов и учащихся в конструировании и реализации программы воспитательной работы «Гуманист»//Высшая школа Казахстана.- 2003.- №4.-с.195-198.
40. Епифанова С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. - 2000. - № 3. - С. 106.
41. Жумабаев. М. «Педагогика». Алма-Ата, 1993г.
42. Жумадилова К. Формирование творческой личности в условиях «лицей-вуз»//Қазақстан мектебі.-2005.-№4-с.19-26.
43. Загвязинский В. Преподавание как творческий процесс // Вестник высшей школы. - 1987. - № 7. - С. 27.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.:Логос, 200.-384с.

45. Ильин В.С. Формирование личности школьника. М.: «Педагогика».- 1984г.
46. Исаев И.Ф. О модели профессиональной педагогической культуры учителя // Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя: Сб. научных статей. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. С. 41-45.
47. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М., 1988.
48. Каирбекова В.Н., Омарова В.К. Педагогическое общение как формы взаимодействия субъектов образовательного процесса//Менеджмент в образовании.-2004.-№3 с.122
49. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., Просвещение, 1987.
50. Кашлев С.С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза. Высшее образование в России. - 2004. - №9. – с.141.
51. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю./Педагогический словарь: Для студентов высших и средне педагогических учебных заведений. – М.: «Академия», 2001. – 176стр.
52. Кон И.С. Психология подростков. М., 1981.
53. Конфедератов И.Я. Методы совершенствования учебного процесса в высшей школе. - М.: Высшая школа, 1976. - 112 с.
54. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.
55. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.Л.:Изд-во ЛГУ,1967.
56. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1991. – 120с.
57. Лавриненко В.Н.. Психология и этика делового общения. Юнити, М., 2000г.
58. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Речь, 2000

59. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272с.
60. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. – С. 105.
61. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
62. Леонтьев А.А. Психология общения. Изд. 2-е, испр. И доп. М.: Смысл, 1997
63. Лисенкова Л.Ф., /Психология и этика деловых отношений/М.; 1998г., Институт практической психологии С-95.
64. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: 1996.
65. Логунова Н. Обучение как общение и сотворчество // Высшее образование в России. - 2000. - № 3. - С. 108-109.
66. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
67. Менчинская Н. А. Педагогические проблемы активности личности в обучении. Москва, «Просвещение», 1989г.
68. Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие. – М., 1999. – 286с.
69. Муканова Б.И. Педагогическое руководство формированием социальной активности подростков. Алматы., 1990.
70. Настольная книга классного руководителя:Справочно-методическое пособие. Под ред. Березтной В.А. – М.: Астрель, 2003.-574с.
71. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990г., 382с.
72. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. – Киев, 1987. – 108с.-112с.
73. Педагогика. Курс лекций. Алматы: «Нұрлы әлем», 2003. – 368стр.
74. Педагогика: Педагогические теории. Системы. Технологии: Учебное пособие для студентов средних пед.учеб.заведений /Под редакцией С.А. Смирнова. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
75. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов-на-Дону: "Феникс", 1998. - 544 с.

76. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Серия «Педагогическое образование». – Ростов-на-Дону: изд.центр «Март» 2002. – 320с.
77. Петровский А.В., Ярошевский М.П. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 512с.
78. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
79. Попов Ю.В. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия студентов с преподавателями. – Донецк: ДонНТУ, 2004.
80. Психологические основы педагогической практики студентов: Учебное пособие для пед. вузов. Под ред. Чернышева А.С. – М.:Пед. России, 2000. – 144с. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить. М., Издательская фирма "Сентябрь", 1999 г.
81. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Технология и творчество. – Л., 1989. – 84с.
82. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, Пеленг, 1993.
83. Ротанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психологические методы изучения личности. М.; Флинта, 1998г., С.48-51.
84. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1975. – С.105.
85. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская наука, 1998.
86. Седова Н.В. Педагогическое общение: психологический тренинг для учителей //Педагогика. – 1994. - №1. – с.56-59.
87. Селевко В.П. Современные технологии. Москва, 1998г.
88. Селиванов В.С. Основы общей педагогики Теория и методика воспитания. М., 2002.
89. Сериков В.В. Образование и личность. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. Волгоград: Перемена, 2000.

90. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ - ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. М., 1997.
91. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М.: 1997.
92. Скаткин М.П. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
93. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шляков Е.И. Педагогика
94. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. – 416с.
95. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 304с.
96. Смирнов С.А. Методика организации творческой познавательной деятельности – основы гуманистической педагогической системы //Инновационная деятельность в образовании. – 1995. - №2.
97. Смирнова Г. Коммуникативные умения учителя. //Народное образование. – 1999. - №2. – с.197-205
98. Совместная деятельность: методология, теория, практика //Под ред. Журавлева А.А. и др. – М.: Наука, 1988. – 229с.
99. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: Межвуз. сб. Вып. 4. – Л., 1978.
100. Станкин М.И. Психология управления. М.:2002.
101. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Москва, «совершенство», 1998г.

102. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. Методическое пособие. Второе издание. – М.: Издательство «Совершенство», 2000. – 272 с.
103. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 672с.
104. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах: Учебное пособие для вузов Ростов на Дону, 1999., 574с.
105. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Перевод с англ. /Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472с.
106. Филонов Г.Н. Формирование личности; проблема комплексного подхода в процессе воспитания школьников. М.:1983.
107. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Прометей, 1993.
108. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.,1988.
109. Харламов И.Ф. Педагогика. Москва, «Высшая школа»,1990 г.
110. Хмель Н.Д. Технология и теория реализации целостного педагогического процесса. Учебное пособие. (В помощь преподавателям, аспирантам, магистрантам , студентам) Алматы, 2002.
111. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. М.: 1988.
112. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения //Деловая книга. 2002.
113. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1993.
114. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001 – 176с.
115. Штокан И.Г. Вузовская лекция. Практические советы по методике преподавания учебного материала. - Киев: Высшая школа, 1981. - 151 с.
116. Шуркова Н.Е., /Практикум по педагогической технологии/ М., 1998г.

117. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: Науч.-метод. пособие. – М., 1982. – 223с.
118. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998г.

Тест 1. Ваш уровень общительности

1. Вам предстоит встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли смущение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением на каком-либо собрании, перед аудиторией?
3. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать на конференцию в другой ВУЗ, в другой город, где никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой поездки.
5. Любите ли делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли, если незнакомец на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на вопрос)?
7. Верите ли, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли напомнить знакомому, что он забыл вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В кафе или столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочитаете ли отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Боитесь ли участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, живописи, культуры и никаких чужих мнений на этот счет не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли промолчать и не вступать с спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в той или иной учебной теме?

16. Охотнее ли излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка результатов: **да**-2 очка, **иногда**-1 очко, **нет**-0 очков. Полученные очки суммируем и по классификатору определяем, к какой категории относятся студенты?

30-32 очка. Студент некоммуникабелен и это его беда, так как страдает от этого не только сам, но и страдают близкие ему люди. Ему нужно постараться быть общительным, контролировать себя.

25-29 очков. Студент замкнут, не разговорчив, предпочитает одиночество, новая обстановка и необходимость новых контактов выводят его из равновесия. Зная эту особенность своего характера бывает недовольным собой, поэтому в его власти переломить эти особенности характера.

19-24 очка. Он, в известной степени, общителен и в незнакомой обстановке чувствует себя вполне уверенно. Однако с новыми людьми сходится с оглядкой, в спорах и диспутах участвует неохотно.

14-18 очков. У студента нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает спокойно свою точку зрения, в то же время не любит шумных компаний, а многословие вызывает у него раздражение.

9-13 очков. Весьма общителен, любопытен, разговорчив, любит высказываться по различным вопросам, охотно знакомится с новыми людьми, бывает в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Ему не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании это легко исправить.

4-8 очков. Общительность бьет из него ключом, всегда в курсе всех дел, охотно принимает участие во всех дискуссиях, охотно берется за любое дело, хотя не всегда может успешно довести его до конца. Поэтому окружающие относятся к нему с опаской и сомнением.

3 очка и менее. Его коммуникабельность носит болезненный характер. Говорлив, вмешивается в дела, которые не имеет к нему никакого отношения, вольно или невольно часто бывает причиной разного рода конфликтов. Вспыльчив, обидчив, необъективен. Окружающим на занятии и дома трудно с ним.

Тест2. Волевые свойства личности.

На приведенные вопросы можно ответить «да» - 2 очка, «не знаю» или «бывает», «случается» - 1 очко, «нет» - 0 очков. При ответе необходимо сразу ставить очки.

1. В состоянии ли вы завершить начатую работу, которая вам интересна, независимо от того, что время и обстоятельства позволяют оторваться и потом снова вернуться к ней?
2. Преодолеваете ли вы без особых усилий внутренне сопротивление, когда нужно сделать что-то неприятное вам (например, пойти на дежурство, учиться в выходной день)?
3. Когда вы попадаете в конфликтную ситуацию на занятии или в быту, в состоянии ли вы взять себя в руки настолько, чтобы взглянуть на нее с максимальной объективностью?
4. Если вам прописана диета, сможете ли преодолеть все кулинарные соблазны?
5. Найдете ли силы утром встать раньше обычного, как было запланировано вечером?
6. Останетесь ли на месте происшествия, чтобы дать свидетельские показания?
7. Быстро ли отвечаете на письма?
8. Если у вас вызывает страх предстоящий полет на самолете или посещение зубоучебного кабинета, сумеете ли без особого труда преодолеть чувство и в последний момент не изменить своего намерения?
9. Будете ли принимать очень неприятное лекарство, которое настойчиво рекомендует вам врач?
10. Сдержите ли данное сгоряча обещание, даже если выполнение его принесет вам немало хлопот, иными словами являетесь ли вы человеком слова?
11. Без колебаний ли вы отправляетесь в поездку в незнакомый город, если это необходимо?

12. Строго ли придерживаетесь распорядка дня: времени пробуждения, приема пищи, занятий, уборки и прочих дел?

13. Относитесь ли вы неодобрительно к библиотечным должникам?

14. Самая интересная телепередача не заставит вас отложить выполнение срочной и важной работы. Так ли это?

15. Сможете ли вы прервать ссору и замолчать, какими бы обидными ни казались вам слова противоположной стороны?

Подсчитаем количеству баллов и определяем, что:

0-12 очков. Студент делает то, что легче и интереснее, даже если это в чем-то вредит ему. К обязанностям относится спустя рукава, что бывает причиной разных неприятностей. Его позиция выражается известным изречением «Что мне больше всех нужно»? Любую просьбу, любую обязанность воспринимает чуть не как физическую боль.

13-21 очко. Сила воли у студента средняя. Когда сталкивается с препятствием, то начинает действовать. Чтобы преодолеть его. Но если увидит обходной путь, тут же воспользуется им. Не переусердствует, но и данное вами слово сдержите. Неприятную работу старается выполнить, хотя и поворчит. По доброй воле лишние обязанности на себя не возьмет. Это иногда не с лучшей стороны характеризует и в глазах окружающих людей.

2-30 очков. На студента можно положиться – он не подведет. Его не страшат ни новые поручения, ни дальние поездки, ни те дела, которые иных пугают. Но иногда его твердая и непримиримая позиция по непринципиальным вопросам досаждаст окружающим.

Тест 3.Тактика взаимодействия

С помощью этого теста можно прояснить тенденции общения (направленность на соперничество или на сотрудничество).

Из приведенных утверждений нужно выбрать вариант «а» или «б».

1. а) Обычно я настойчиво добиваюсь своего.
б) Чаще я стараюсь найти точки соприкосновения.
2. а) Я стараюсь избежать неприятностей.
б) Считаю, что когда доказываешь то, в чем считаешь себя правым, на дискомфорт внимания обращать не следует.
3. а) Мне неприятно отказываться от своей точки зрения.
б) Я всегда стараюсь войти в положение другого человека.
4. а) Я думаю, что не стоит волноваться из-за разногласий с другими людьми.
б) Разногласия всегда волнуют меня.
5. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить отношения.
б) Я считаю, что всегда надо доказывать свою точку зрения.
6. а) Считаю, что всегда надо искать общие точки зрения.
б) Думаю, что надо стремиться к осуществлению своих замыслов.
7. а) Я обычно, сообщая свою точку зрения, прошу людей высказаться.
б) Я считаю, что лучше демонстрировать преимущество своей точки зрения.
8. а) Я обычно пытаюсь убедить других людей
б) Чаще я пытаюсь понять точку зрения других людей.
9. а) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
б) Беседуя, я слежу за развитием мысли собеседника.
10. а) Я обычно отстаиваю свою позицию.
б) Я склонен, если меня убедят, переменить свою позицию.

Обработка результатов:

Спр=1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6б, 7б, 8а, 9а, 10а.

Стр=1б, 2а, 3б, 4б, 5а, 6а, 7а, 8б, 9б, 10б.

Подсчитываем количество совпадений по «Спр» (соперничество) и «Стр»(сотрудничество). Затем оцениваем степень выраженности тенденций.