

АННОТАЦИЯ

Во введении обосновывается актуальность темы, объект, предмет, цель, задачи и гипотеза, в нем обозначены новизна, теоретическая и практическая значимость работы. В первом разделе представлен анализ литературы по проблеме, раскрыты понятия «взаимодействие», выявлены сущность, структура и содержание взаимодействия преподавателей и студентов, разработана структурно-функциональная модель взаимодействия, оказывающего влияние на развитие педагогической системы. Во втором разделе содержится описание методов исследования, представлены критерии, показатели и уровни организации взаимодействия, определены условия, усиливающие влияние взаимодействия преподавателей с студентов на развитие педагогической системы, отражены материалы констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В заключении излагаются основные выводы исследования.

АНДАТПА

Зерттеу жұмысының кіріспесінде тақырыптың өзектілігі, объектісі, пәні, мақсаты, міндеті мен болжамы, сонымен қатар теориялық пен тәжірибелік қажеттілігі айқындалған. Жұмыстың бірінші бөлімінде мәселе бойынша әдебиет көздерін талдау нәтижесі ұсынылған «біріккен іс-әрекет» ұғымы ашылды, студенттер мен оқытушылардың біріккен іс-әрекеттерінің мазмұны мен құрылымы, мәні айқындалды. Педагогикалық жүйенің дамуына әсер ететін құрылымдық функциялы біріккен іс-әрекет моделі құрастырылды. Екінші бөлімде зерттеу әдістерінің анықтамасы берілген, біріккен іс-әрекетті ұнымдастыру деңгейлері мен көрсеткіштері көрсетілген, педагогикалық жүйенің дамуына байланысты студенттер мен оқытушылардың біріккен іс-әрекеттерінің әсерін күшейтетін шарттары анықталды. Сонымен қатар анықтама, қалыптастыру және қорытынды эксперименттердің материалдары көрінген. Зерттеу жұмысының қорытындысында зерттеудің негізгі нәтижелері берілген.

ABSTRACT

The topicality of the theme, object and subject, aim, goals and hypothesis are given in the introduction. Here novelty, theoretical and practical significance are stated. In the first chapter analysis of the literature on the problem is given, notion of "interaction", essence, structure and content of teachers and students interaction are revealed, structure functional model of interaction influencing development of pedagogical system is worked out. In the second chapter one can find description of methods of testing, criteria, indices and levels of interaction organization, circumstances, increasing influence of teachers and students interaction on pedagogical system development, materials of stating, forming and testing experiments. The main results and findings are given in the conclusion.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
 РАЗДЕЛ 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	
1.1 Сущность, закономерности, принципы и особенности взаимодействия преподавателей и студентов	9
1.2 Взаимодействие преподавателей и студентов в структуре педагогической системы	29
1.3 Стратегии взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе педагогической системы.....	45
 РАЗДЕЛ 2 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ВЛИЯНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	
2.1 Критерии, показатели, уровни взаимодействия преподавателей и студентов в условиях развивающейся системы	61
2.2 Результаты и условия влияния взаимодействия преподавателей и студентов на развитие педагогической системы	92
Заключение	110
Список литературы	114
Приложения	119

Введение

Актуальность исследования: В условиях становления и развития современного глобального информационного общества, вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство основными приоритетами развития системы образования становятся модернизация и повышение качества образования. Современная образовательная ситуация, наряду с традиционными требованиями к выпускнику педагогического образовательного учреждения, выдвигает следующие требования: владение новыми личностно-ориентированными педагогическими технологиями, освоение гуманистического личностно-развивающего типа взаимодействия, готовность к участию в инновационной деятельности образовательных учреждений всех типов и видов, ведение научно-исследовательского поиска, владение навыками личностно-педагогической саморегуляции, диагностики развития, рефлексии и самопознания.

Современный этап развития образовательной ситуации контекстно отражает практически все ведущие тенденции социальных преобразований в Казахстане и характеризуется сменой педагогических парадигм, обновлением содержания образования, поиском личностно развивающих педагогических технологий. Основой эффективной реализации данных направлений является, прежде всего, совершенствование современной педагогической системы, адекватной потребностям общества и функционирующей на базе современных педагогических технологий и высокоорганизованной образовательной среды.

Взаимодействие преподавателей и студентов в вузе является одним из важнейших факторов, определяющих качество высшего образования. От эффективности взаимодействия зависят уровень подготовки будущего специалиста, успешность его профессиональной деятельности, а также профессиональная самореализация педагога высшей школы. Всесторонняя теоретическая и практическая разработка проблем повышения

эффективности самого процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе приобретает особую значимость.

Взаимодействие как педагогическое явление получает интерпретацию в русле исследования различных проблем обучения и воспитания. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе исследовали в своих работах М.А. Богуславский, О.Г. Газман, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, А.Н. Орлов, К. Роджерс, В.А. Сластенин, Н.В. Седов и др. [1,2,3,4]. Взаимодействие как средство формирования коллектива проанализировано Т.Е. Конниковой, Л.И. Новиковой. Как специфическая форма общения в целостном педагогическом процессе взаимодействие трактуется Г.И. Щукиной. [5].

Значительное внимание в последние годы уделяется изучению взаимодействия как основы педагогического процесса. Взаимодействие рассматривается как развивающееся явление (И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), как условие аксиологической ориентированности будущего учителя на ценности образования (Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова), как процесс раскрытия творческого потенциала субъектов образовательного процесса (А.Г. Тряпицына), как условие актуализации человеческой субъектности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова) [5, 6].

В современной педагогике уделяется большое внимание роли и функциям учебного взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что именно педагогическое взаимодействие в тех или иных стратегиях во многом предопределяет создание личностно развивающей или личностно тормозящей образовательной среды.

Отсутствие целенаправленной работы по формированию профессионального и психологического опыта у студентов, адекватного личностно ориентированному педагогическому взаимодействию исключает возможность его последующего воспроизведения в их будущей практической деятельности.

Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая разработанность, практическая значимость вызвали исследовательский интерес к ее изучению.

Противоречие: между недостаточной разработанностью в педагогической науке вопроса о взаимодействии преподавателей и студентов в инновационном вузе и объективными потребностями практики его реализации.

Цель исследования – рассмотреть теоретические основы взаимодействия преподавателей и студентов и разработать условия, усиливающие влияние взаимодействия на развитие педагогической системы.

Объект исследования – учебная деятельность преподавателей и студентов

Предмет исследования – процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся

Гипотеза исследования: если учебно-воспитательный процесс будет осуществляться с учетом разработанной структурно-функциональной модели и технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов, то это создаст условия для развития педагогической системы, так как произойдет изменение качественных характеристик субъектов процесса обучения в инновационном вузе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть сущность, закономерности, принципы и структуру взаимодействия преподавателей и студентов.
2. Спроектировать структурно-функциональную модель взаимодействия преподавателей и студентов в педагогическом процессе инновационного вуза.
3. Выявить критерии, показатели и уровни взаимодействия преподавателей и студентов.
4. Определить условия, усиливающие влияние взаимодействия преподавателей и студентов на развитие педагогической системы.

Новизна полученных результатов:

1. Уточнено базовое понятие исследования: взаимодействие.
2. Теоретически обоснована и опытно-экспериментально проверена структурно-функциональная модель и технология формирования взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения в инновационном вузе.
3. Выявлены качественные характеристики критериев, основных показателей и уровней, лежащих в основе определения возможностей взаимодействия преподавателей и студентов
4. Разработаны и внедрены в практику условия, усиливающие влияние взаимодействия на развитие педагогической системы.

Теоретическая значимость полученных результатов:

1. Обоснована взаимосвязь взаимодействия и развития педагогической системы.
2. Разработана система обучающе-развивающих мероприятий со студентами.
3. Выявлена и апробирована совокупность условий, способствующих развитию педагогической системы через субъект-субъектное взаимодействие.

Практическая значимость полученных результатов:

1. Очерчена сфера применения теории педагогического взаимодействия на практике в вузе.
2. Разработан и апробирован тренинговый модуль «Основы педагогического взаимодействия».
3. Разработана рабочая программа по дисциплине «Управленческое взаимодействие» для студентов третьего курса специальности 050103 – «Педагогика и психология».

Материалы исследования могут быть использованы при разработке спецкурсов, спецсеминаров и тренингов по развитию студентов через совершенствование организации педагогического взаимодействия.

Методологическую основу исследования составили: теория личностно-ориентированного обучения (Л.М. Фридман, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская, В.В. Сериков); теория деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); системный подход (В.Г. Афанасьев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Л.Ф. Спирин, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Б.П. Битинас, Б.З. Вульф, В.В. Краевский)

Методы исследования определены целью, предметом, задачами и логикой исследования: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, моделирование, наблюдение, беседа, опрос, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической обработки данных и др.

База исследования: Инновационный Евразийский университет; группа ПиП – 31 (специальность 050103 - «Педагогика и психология»), группа Пх – 31 (специальность 050503 – «Психология»)

РАЗДЕЛ 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

1.1 Сущность, закономерности, принципы и особенности взаимодействия преподавателей и студентов

В педагогической науке понятие «взаимодействие» рассматривается как одна из междисциплинарных категорий. Среди множества видов взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфическая форма субъект - объект - субъектного взаимодействия). При этом общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью одновременно. Общение в широком смысле включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на основе его людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности предполагает, что достигнутое в ходе общения взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях [6].

Решение задачи повышения эффективности обучения, всегда стоявшей перед системой образования, предполагает поиск ответа на главный вопрос: за счет каких элементов и механизмов образовательного процесса можно повысить его эффективность?

В качестве одного из главных ресурсов повышения эффективности обучения может рассматриваться оптимизация взаимодействия между обучаемыми и преподавателем. Данное предположение логично вытекает из признания взаимодействия важным звеном образования, несущим в себе признаки всех элементов образовательной системы и, соответственно, выделяемым в качестве центрального объекта психологического анализа.

Учет понимания сущности взаимодействия в философии и психологии позволяет предположить, что оно в значительной степени должно иметь творческий характер.

Так, на философском уровне взаимодействие рассматривается как главнейшее фундаментальное свойство всего существующего, которое во всякой целостной системе, сопровождаясь взаимным отражением элементами свойств друг друга, определяет возможность изменений. Поскольку изменения, появление чего-либо нового тесно связаны с творчеством, Я.А. Понамарев в определении творчества использует понятие взаимодействия в качестве ключевого. С позиции выдвинутого им общего принципа системо-структурного подхода он рассматривает творчество в широком смысле как взаимодействие, ведущее к развитию, а более конкретно -- как механизм продуктивного развития, в котором «... взаимодействие и развитие составляют неразрывное единство» [7].

Проблема взаимодействия представляется особенно важной в контексте гуманизации и демократизации высшей школы, вызванной социальными потребностями современного динамично развивающегося общества.

Развитие педагогической науки в современных социокультурных условиях обусловлено качественными изменениями содержания и форм образовательного пространства. В связи с этим, возникает потребность в пересмотре некоторых традиционно устоявшихся явлений, подходов. К этому ряду отнесем понятие «взаимодействие» на самых различных уровнях человеческого сообщества, в том числе, и в педагогическом пространстве [8].

Интерес к исследованиям, связанным с взаимодействием в образовательной сфере, отмечается с конца 1960-ых годов, хотя поначалу подходы к взаимодействию в педагогике разрабатывались преимущественно в области теории обучения.

С конца XX в. взаимодействие как самостоятельное понятие начинает выделяться в словарях: в «Основах педагогических технологий», Российской

педагогической энциклопедии, Педагогическом словаре. В тот же период оно вводится в учебные пособия в различных словосочетаниях: «социальное взаимодействие различных субъектов», «процесс непосредственной передачи опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся». Часто это понятие отождествляется с сотрудничеством, сотворчеством. Однако, смысл педагогического взаимодействия гораздо шире, это и воздействие, и уклонение от взаимодействия, и одностороннее влияние, и компромисс, и противоборство. Сужение многозначности этого понятия не позволяет прийти к взаимопониманию в совместных действиях и межличностных отношениях.

В психологии «взаимодействие» – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [9].

Социальная педагогика определяет взаимодействие как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу [10].

Взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий преподавателя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны студента.

«Педагогическое взаимодействие» можно определить как процесс отношения между субъектами учебно-воспитательного процесса, выражающиеся в прямом или косвенном воздействии этих субъектов друг на друга и порождающие их взаимную связь. Возникшая интеграция способствует появлению положительных личностных новообразований у каждого из субъектов взаимодействия [6].

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - INTERACTION - согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [11].

Изучение специальной литературы по данной проблеме позволило выявить, что взаимодействие — это многоаспектная категория, отражающая:

- процесс воздействия различных объектов друг на друга, фиксирующий их взаимную обусловленность, изменение состояний и взаимопереходы (А.Л. Брудный, А.А. Бодалёв, Л.П. Буюева, В.И. Григорьев, М.С. Каган, Б.М. Кедров, Я.Л. Коломинский, И.Б. Котова, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.М. Соковнин, А.И. Уёмов, Ю.Л. Ханин, Е.Н. Шиянов и др.) [1; 12; 13; 14];
- устойчивое систематическое выполнение действий, направленное на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнёра, при этом вызванная реакция в свою очередь порождает реакцию воздействующего (Я.Щепаньский) [10];
- процесс сотрудничества, либо процесс соперничества (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров) [15];
- организацию совместных действий, позволяя тем самым реализовать общую деятельность (Г.М. Андреева) [16];
- процесс, включающий в себя совокупную, кооперативную деятельность; информационную связь, взаимовлияния, взаимоотношения, взаимопонимания (Б.Д. Парыгин) [1].

В трудах казахстанских ученых по-новому рассматривается роль взаимодействия в педагогическом процессе. Ученые считают, что педагог должен создавать на занятиях и вне его такие ситуации, при которых движущая сила в учащемся стала бы его внутренними побуждениями к саморазвитию и самообразованию. (А.А.Бейсенбаева, А.М.Кудайкулова, Н.Н. Хан, Н.Д.Хмель и др.) [16; 17].

Проблема взаимодействия преподавателей и студентов в современной психолого-педагогической литературе продолжает оставаться одной из самых актуальных и сложных.

Нами выделены две точки зрения на трактовку понятия *взаимодействие*:

1) участниками взаимодействия выступают как активное звено — «субъект» (обучающий), так и пассивное звено — «объект» (обучаемый). В

основном такой подход имеет место в период авторитарной педагогики и сегодня считается консервативным;

2) участниками взаимодействия могут выступать только «субъекты» (и обучающий, и обучаемый). На таком видении основаны современные исследования.

Проведенный нами анализ, позволил отобразить существующие положения в «древе понятий» (Приложение А), разработка которого позволила нам определить рабочее определение нашего исследования.

Взаимодействие – процесс взаимовлияния, результатом которого является позитивное изменение характеристик субъектов педагогического процесса, как элементов педагогической системы.

В результате состоявшегося взаимодействия участники выходят из него измененными (меняется объем информации, настроение, переживания, установки, позиции, отношения и т.д.). Небольшие частные изменения в совокупности определяют некоторые изменения в личности. Чем более часто происходят взаимодействия с другими, чем более они интенсивны и глубоки, тем скорее эти изменения приобретают необратимый характер, определяя развитие личности. Только в диалоге с другими осуществляется становление личности, познание себя, познание другого и познание мира в целом.

Взаимодействие имеет два плана: личностный и функционально-ролевой, а преподаватель и студенты воспринимают друг друга в процессе взаимодействия как по общим, ролевым, так и по индивидуальным параметрам личности. Их сочетание обеспечивает трансляцию не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя со студентом, транслирует свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако, практика показывает, что с такой установкой работают лишь преподаватели, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая ориентация взаимодействия направлена, главным образом, на преобразование когнитивной сферы студентов. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений студентов заданным эталонам. Преподаватели с ориентацией на этот тип взаимодействия подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

При личностной ориентации в педагогическом взаимодействии в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера студента. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования такой сферы. Личностные и ролевые установки педагога актуализируются в единых поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на обучающегося [18].

Важнейшей характеристикой личностной стороны взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций в педагогическом процессе. От способности оказывать влияние на других людей в совместной деятельности зависит возможность достигнуть желаемых результатов, комфортность педагогического процесса. Процесс взаимодействия рассматривают как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями. Современная социокультурная ситуация, одной из характерных черт которой являются повышенный интерес к развитию отдельной личности, к интеллектуальной свободе человека, к раскрытию его творческого потенциала, к формированию критичности и самокритичности, активности и инициативы, обуславливает новый подход к подготовке

преподавателя, связанный с развитием педагогически целесообразных отношений в системе «преподаватель-студент» [19].

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через соизменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию [20].

Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации личности. Его дополнительный эффект - межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

Следует обратить внимание на то, что категория взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение социальных навыков, так и взаимопреобразование на закономерностях и принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

В закономерностях отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи.

Среди общих закономерностей взаимодействия выделяют следующие:

1. Закономерность развития личности во взаимодействии. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от:

- 1) наследственности;
- 2) воспитательной и учебной среды;
- 3) включения в учебно-воспитательную деятельность;
- 4) применяемых средств и способов воздействия.

2. Закономерность единства чувственного, логического и практики во взаимодействии.

3. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности педагога и студентов.

4. Законосерность обусловленности взаимодействия. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от:

- 1) потребностей общества и личности;
- 2) возможностей (материально-технические, экономические и другие) общества;

Описанные выше закономерности находят свое конкретное выражение в принципах взаимодействия субъектов обучения. В основе принципов лежат уже познанные законы и закономерности, но логически из них не выводятся. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практического взаимодействия. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов и, конечно, самой практикой, опытом обучения.

1. **Принцип свободы выбора** учитывает самостоятельную точку зрения субъекта, необходимость вовлечения его в игру не насильственно, а естественно, приглашая и прося. Неопытному преподавателю сложно адаптироваться к ситуации выхода из коммуникации, отказа от

взаимодействия студента в процессе познания. Следует воздерживаться от преждевременных негативных оценок, которые могут представлять собой эмоциональную реакцию на подобную ситуацию. Необходимо осознать, что не следует бояться отказа от коммуникации, что у человека всегда есть выбор. Можно сообщить об этом так: «сообщите нам, когда вы будете готовы к общению с нами». Принцип свободы выбора формирует ценностное отношение преподавателя, призванное помочь превращению индивида в субъект. Очень важно осознать то, что мы должны постоянно превращать индивида в субъект и заботиться об этом. Девиантное поведение на занятии может стать причиной забвения субъекта в студенте. Право выбора, должно согласовываться также с возможностью предоставления поля для действия в познавательном процессе, здесь педагог должен думать о путях самостоятельной работы студента, о проблемном поле дисциплины, о постановке задач и способах их разрешения.

2. Принцип уважения в сочетании с разумной требовательностью.

Вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Преподаватель, предъявляющий требования, должен восприниматься студентом как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности. У хорошего преподавателя требовательность к студентам органично и динамично соединяется с требовательностью к себе. Такая требовательность предполагает уважение мнения своих воспитанников о себе.

Практическая реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности.

3. **Принцип сотрудничества** понимается как реальное, а не «игрушечное», *равноправие* участников образовательного процесса. Преподаватель является не столько «носителем знания», сколько равноправным партнером по учебной коммуникации. В организованном таким образом образовательном процессе грань между понятиями «преподаватель» и «студент» постепенно стирается. Второй после равноправия составной частью принципа сотрудничества является наличие у каждого участника образовательного процесса (включая преподавателя) *личного статуса* — неодинакового и динамически меняющегося в различных предметных областях и в различных составляющих образовательного процесса. Таким образом, от двупольной иерархии «преподаватель—студент» мы переходим к многополярной структуре равноправных статусов.

4. **Гуманистический принцип.**

Гуманизация как феномен сознания подразумевает осмысление человеком своей деятельности, развития самосознания в устойчивом развитии цивилизации. В настоящее время приоритетная роль отводится гуманистической направленности личности преподавателя высшей школы, заключающаяся в учете интереса, психики и индивидуальных особенностях личности студента. Гуманный подход специалиста вуза осуществляется при создании комплекса условий: кадровых, мотивационных, информационных, организационных, психолого-педагогических, научно-материальных, научно-методических и эстетических. Эти условия могут:

- раскрыть интеллектуальные, творческие, организаторские и конструкторские способности;
- обеспечить самостоятельную познавательную и творческую активность личности студента;

- способствовать применению форм и методов собственной деятельности;
- расширить объем знаний с помощью дополнительных источников;
- увлечь научно-исследовательской деятельностью;
- активизировать на поиск нестандартных решений задач в различных областях науки.

При всех подходах принципы взаимодействия должны сохранять специфичность, то есть отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе принципы теряют определенность, корректность и превращаются в общие положения, несомненно, верные, но не дающие конкретных дидактических ориентиров.

Современное взаимодействие базируется на таких принципах, как принятие индивидуальных интересов партнера; совместной ценности деятельности; на искусстве создания тонких стимулов к развитию. Проблема перехода к такому педагогическому взаимодействию уже получила определённое освещение в науке. Так, в работах Ш.А.Амонашвили, А.Г. Асмолова, В.В. Зинченко, И.А. Зимней, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Е.Н. Шиянова и др. основной акцент делается на решение задач гуманизации образования, согласно которым обучающийся рассматривается не как объект для приложения воспитательных усилий, а как субъект, способный вступить в сотрудничество с педагогом [21; 1].

Сущностные особенности взаимодействия отражены в его структуре.

Взаимодействие – процесс, происходящий между несколькими (как минимум, двумя) субъектами.

Субъекты – первые элементы *структуры взаимодействия*. Педагоги и студенты являются человеческим фактором педагогического процесса [22].

На рис. 1 отображены основные характерные признаки «субъектов» взаимодействия в вузе.

Успешное педагогическое взаимодействие предполагает наличие у педагога следующих педагогических качеств и способностей (рис. 1):

- интерес к людям и работе с ними;

- способность эмоциональной эмпатии и понимание людей;
- гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять собой;
- способность к спонтанности;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия взаимодействия;
- хорошие вербальные способности (культура, развитие речи, богатый лексический запас и т.д.);
- владение искусством педагогических переживаний, которые представляют собой сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;
- способность к педагогической импровизации, умения применить все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение и т.д.).

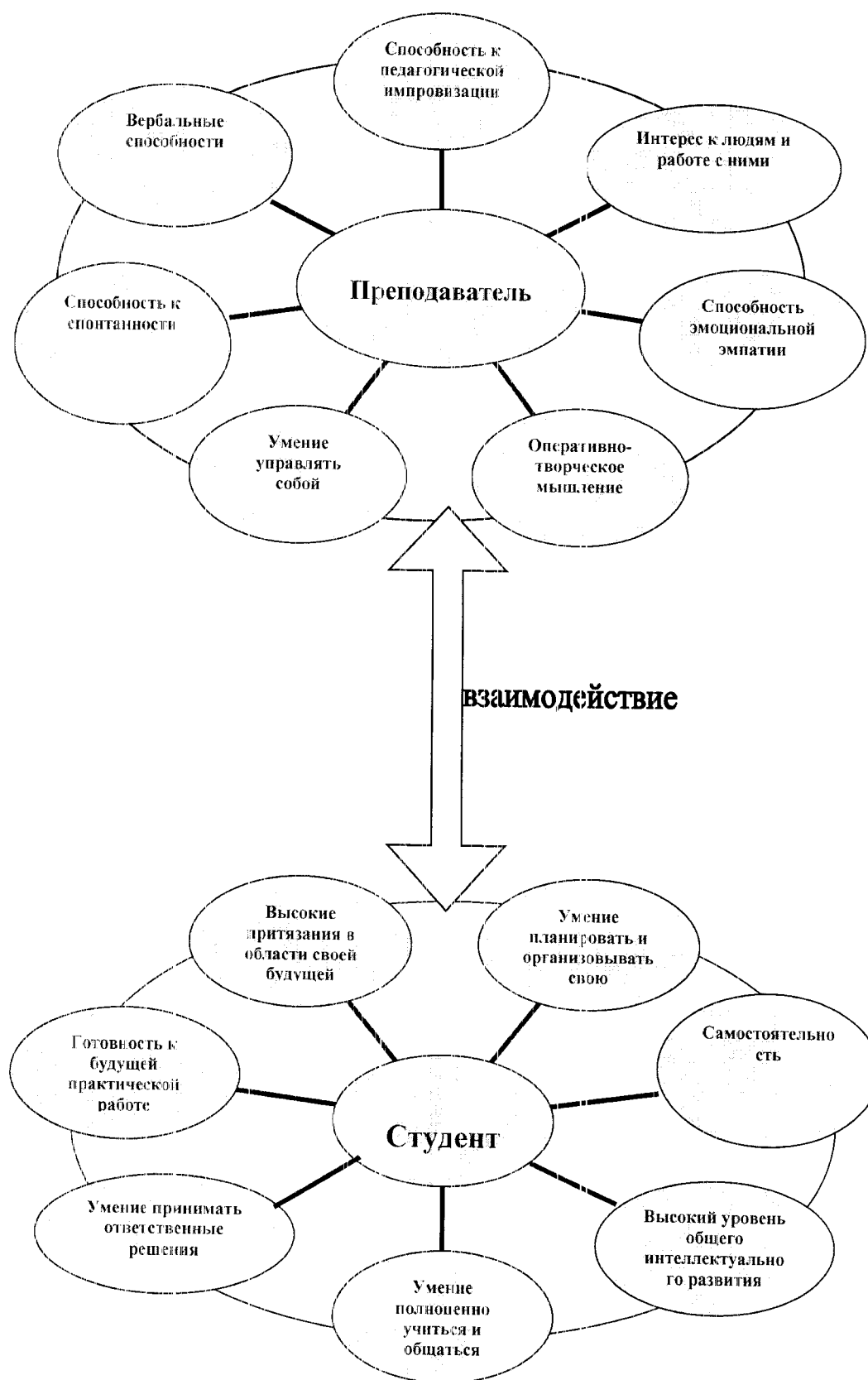


Рисунок 1– Характеристика субъектов педагогического взаимодействия в вузе

Студент, как субъект, представляет собой сознательно действующее лицо, сомасознание которого – это «осознание самого себя как существа осознающего мир и изменяющего его» [21].

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, обладающим:

- высоким уровнем общего интеллектуального развития;
- умением планировать и организовывать свою деятельность;
- умением полноценно учиться и общаться;
- умением объяснять, доказывать, убеждать;
- умением правильно распределить свое рабочее время для самостоятельной подготовки;
- умением принимать ответственные решения;
- общей зрелостью и устойчивостью личности студента;
- высокой профессиональной самостоятельностью и готовностью к будущей практической работе.

Субъект-субъектное взаимодействие – это особые отношения между людьми, когда осуществляется взаимное влияние друг на друга равноправными субъектами общения. Равноправность субъектных позиций дает возможность реализоваться в полной мере всякой позиции (естественно, очерченной культурными границами) каждого субъекта [23].

На рис. 2 изображена структурно-функциональная модель педагогического взаимодействия, которая включает основные элементы субъект-субъектного взаимодействия.

Как видно из рис. 2, все составляющие педагогического взаимодействия находятся во взаимосвязи и являются структурными составляющими данной категории.

Основные характеристики взаимодействия по-разному проявляются в зависимости от условий и ситуаций, в которых осуществляется взаимодействие участников педагогического процесса, что позволяет

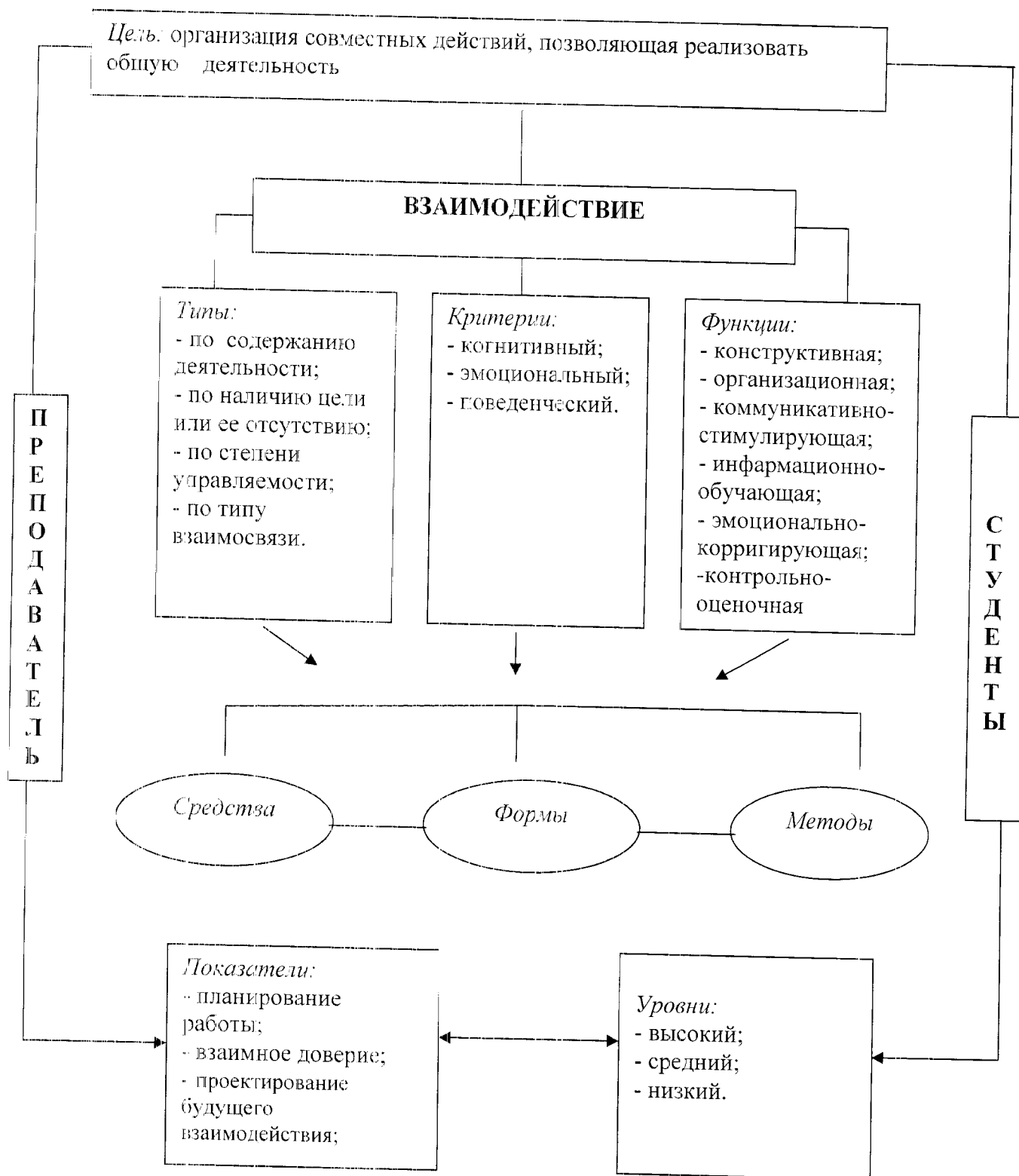


Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель взаимодействия преподавателя и студентов

говорить о множестве типов взаимодействия. Существуют различные основания для классификации.

Взаимодействие выделяют прежде всего по субъекту и объект-субъекту [24]:

- личность-личность;
- личность-коллектив.

Отмечают прямое и косвенное взаимодействие.

Прямое взаимодействие характеризуется непосредственным воздействием друг на друга, косвенное же направлено не на саму личность, а на обстоятельства ее жизни, ее микросреду.

Основанием для классификации *типов* взаимодействия может быть:

- содержание деятельности (взаимодействие в учебной, трудовой и другой деятельности);
- наличие цели или ее отсутствие – во взаимодействии может ставиться специальная цель, тогда оно называется целенаправленным; либо цель может отсутствовать, и тогда говорят о стихийном взаимодействии;
- степень управляемости – управляемое, полууправляемое, неуправляемое;
- тип взаимосвязи – «на равных» или «руководство»; для взаимодействия «на равных» характерны субъект-субъектные отношения, активность с обеих взаимодействующих сторон; при «руководстве» - активность с одной стороны.

В практической работе характеризуют взаимодействие по оптимальности, эффективности, частоте и устойчивости. Различные подходы к классификации типов взаимодействия не исключают друг друга, а еще раз подчеркивают многоаспектность и многогранность этого процесса.

По характеру различают взаимодействие: сотрудничество, диалог, соглашение, опека, подавление, индифферентность, конфронтация. В основе данной классификации взаимодействия лежат три признака: отношение взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой

общей цели совместной деятельности, субъективность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии[24].

Таблица 1 – Типы взаимодействия

Тип взаимодействия	Отношение к интересам друг друга	Наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности	Субъективность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии
Сотрудничество	Взаимноположительное	+	С-С
Диалог	Взаимноположительное	-	С-С
Опека	Взаимноположительное	-	С-О
Подавление	Односторонне положительное	-	С-О
Соглашение	Нейтральное	+	С-С
Конфронтация	Отрицательное	-	С-С
Индифферентность	Нейтральное	-	С-С

В таблице 2 отражено наличие-отсутствие того или иного признака, свойственного для определенного типа взаимодействия.

Следуя научной теории, мы выделяем шесть основных *функций* взаимодействия субъектов педагогического процесса:

1. *Конструктивная* – педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету.
2. *Организационная* – организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности.
3. *Коммуникативно-стимулирующая* -- сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности, организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества.
4. *Информационно-обучающая* -- показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни.

5. *Эмоционально-корректирующая* - реализация в процессе обучения принципа «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом.
6. *Контрольно-оценочная* – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой [25; 26].

Реализацию этих функции обеспечивают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Процесс развития и организации педагогического взаимодействия представляет собой последовательную смену уровней, каждый из которых характеризуется степенью развития функций:

Таблица 2 – Уровни взаимодействия между преподавателем и студентами

Уровни взаимодействия	Основные критерии
Отсутствие взаимодействия	Преподаватель не заинтересовал студентов, не вовлек в работу, они не могут даже фрагментарно воспроизвести изложенный материал
Стихийное	Случайно, время от времени, студенты следят за изложением, запоминание произвольное, изложенный материал в последовательности не воспроизводят
Частично-стимулированное	Преподаватель вовлекает часть аудитории, при этом они: а) внимательны, активны, самостоятельно добывают знания, способны на воспроизведение; б) способны на воспроизведение и некоторые преобразования той части материала, который активно усвоен.
Стимулирование	Все студенты вовлечены хорошей организацией, внимательны, активны, способны на воспроизведение и преобразование
Мотивированное студентами	Учебный материал необходим студентам для удовлетворения их жизненных потребностей, собственное стремление лучше разобраться, максимально активны, задают вопросы, предлагают варианты преобразования, находят и формулируют учебные проблемы, решают их

Уровень взаимодействия преподавателей и студентов в педагогической системе характеризуется следующими стадиями (по А.С. Смирнову):

1. Моделирование (предвидение возможной психологической атмосферы, выбор средств, например, для эмоционального отклика взаимодействующих субъектов).
2. Организация непосредственного взаимодействия, во время которого преподаватель берет на себя инициативу, «позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением». Важным моментом этого этапа преподаватели называют концентрирование внимания студентов на преподавателе.
3. Управление взаимодействием. С.А. Смирнов и др., раскрывая третий этап или стадию коммуникации, называют уточнение условий и структуры взаимодействия, поддержание непосредственного общения.
4. Анализ результатов или стадия обратной связи во взаимодействии, которая, по определению авторов, «может быть содержательной и эмоциональной» [27].

Различают три группы методов взаимодействия преподавателей и студентов в педагогической системе вуза.

На Рис. 3 представлена классификация методов взаимодействия.

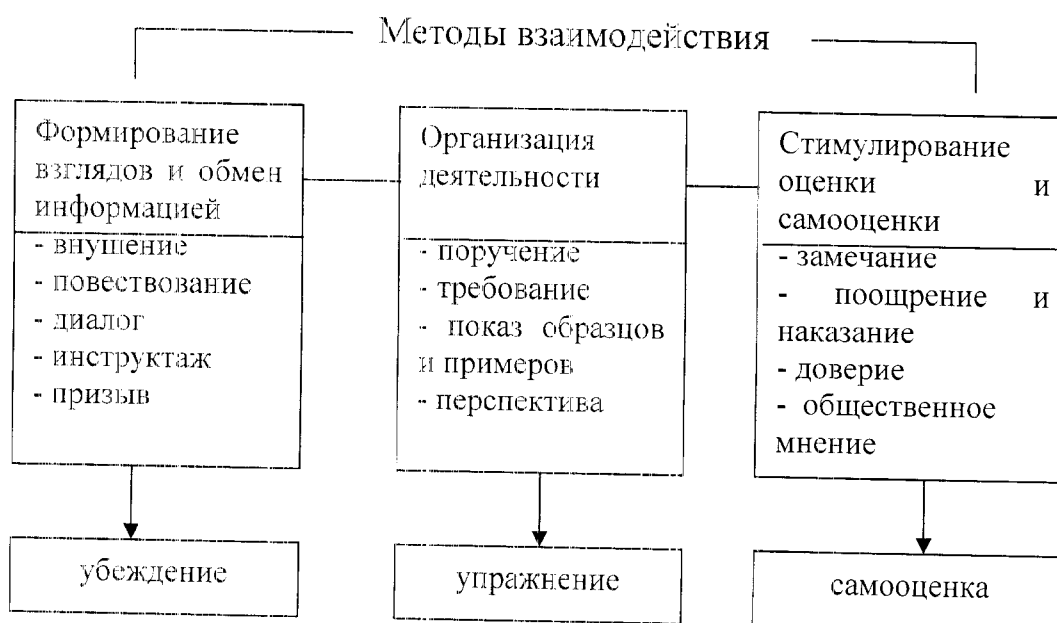


Рисунок 3 – Методы взаимодействия

I Методы убеждения.

Метод убеждения – это путь воздействия на сознание. Преподаватель должен помнить главное правило: «Развивая студентов, развиваюсь сам!».

II Методы упражнения.

Эта группа методов способствует формированию единства сознания и поведения. В основе – упражнение – такой метод управления деятельностью студентов при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенное поручение (задание). Необходимо добиваться, чтобы выполнение требований, упражнений становилось нужным для него самого. Только тогда произойдет развитие личности студента [24; 28].

III Методы самооценки.

Поощрение и наказание – метод педагогического стимулирования, который побуждая студентов к определенной деятельности, вместе с тем тормозит их нежелательные действия и поступки.

Общественное мнение – метод педагогического взаимодействия, который как бы вбирает в себя все остальные, так как привлекает студентов к разработке и предъявлению друг к другу социально и нравственно ценных требований, постановке и реализации общественно и личностно значимых перспектив, оказывает решающее влияние на действенность поощрения и наказания. Назначение метода общественного мнения состоит в стимулировании всего положительного в жизни коллектива и преодолении негативных явлений и тенденций [24].

В следующих параграфах будут представлены инновационные методы взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения педагогической системы вуза.

1.2 Взаимодействие преподавателей и студентов в структуре педагогической системы

Рассматривая взаимодействие как сквозной процесс в обучении, необходимо выделить две основные модели взаимодействия: учебно-дисциплинарную; личностно-ориентированную.

Учебно-дисциплинарная модель взаимодействия несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение студентов знаниями, умениями и навыками. Для учебно-дисциплинарной модели взаимодействия характерен авторитарный стиль общения где: способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик; тактика общения: диктат или опека; личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от её носителя - педагога к получателю - учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Студент как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать её в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования - становления зрелой, самостоятельной, социально ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности [25].

В личностно-ориентированной модели взаимодействия формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

Личностная позиция педагога: исходить из интересов студентов и перспектив его дальнейшего развития.

В педагогическом взаимодействии с позиций активности преподавателя и студента в рамках стиля отношений выделяют: авторитарный стиль отношений, когда проявление инициативы, активности преподавателя происходит в ущерб инициативе и активности студента; демократический стиль, когда ищут оптимальное решение активности преподавателя и студента; либеральный стиль, когда инициатива и активность студента доминируют во взаимодействии. Выделяют также стиль педагогических отношений в зависимости от проявления волевых начал во взаимодействии: самовластный (автократический), (то есть когда не принимается во внимание личность студента), властный (когда преподаватель старается установить свою власть над студентами), демократический (сочетание власти с развитием инициативы со стороны студента, игнорирующий (непоследовательный) [26].

Переход к личностно-ориентированному взаимодействию означает коренную смену приоритетов в взаимодействии как управляемой подсистемы педагогической системы, которую так же можно рассматривать как самостоятельную систему или структурный компонент педагогической системы [27].

В современной научной литературе выделяется два основных подхода к формированию понятия «система»: 1) указание ее целостности в качестве существенного признака всякой системы; 2) понимание системы как множества элементов вместе с отношениями между ними [29].

Под элементами системы принято понимать компоненты, которые не могут быть разделены на части без потери своей качественной

определенности, то есть являются неделимыми структурными единицами в условиях существования данной системы [30].

В.Г.Афанасьев выделяет следующие признаки системы [31].

Наличие *составных* элементов (компонентов, частей), из которых образуется система. Элемент - это минимальная единица, обладающая основными свойствами данной системы и имеющая предел делимости в ее рамках. Минимально допустимое число элементов в системе - два.

Наличие *структуры*, т.е. определенных связей и отношений между элементами. Связь - это такое взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов. В свою очередь меняется и тот компонент, который вызвал это взаимодействие. Связи существуют между отдельными компонентами и между компонентом и всей системой в целом. Способ связи между элементами определяет структуру системы.

Наличие *интегративных качеств* (системность), т.е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему. Интегративность - это результат, получаемый от взаимодействия элементов.

Наличие *функциональных характеристик* системы в целом и отдельных ее компонентов.

Целеустремленность системы. Каждая система создается для достижения определенной цели. В связи с этим функции ее компонентов должны соответствовать цели и функции всей системы. Следует отметить, что данное свойство является специфичным для биологических и особенно социальных систем.

Наличие *коммуникативных свойств*, которые проявляются в двух формах:

1) во взаимодействии с внешней средой (среда - это совокупность всех условий, которые окружают вещь, растение, животное, человека и непосредственно или косвенно воздействуют на них; различают

идеологическую, политическую, экономико-производственную, социально-бытовую, культурную, природно-экологическую среду);

2) во взаимодействии данной системы с суб- и суперсистемами, т.е. с системами более низкого или высокого порядка.

Наличие *историчности, преемственности* или связи прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах.

Наличие *управления*. Этот признак, так же как и целеустремленность, является специфическим для систем биологического и социального происхождения.

Перечисленные признаки являются основанием для формулирования понятия «система»:

1) множество взаимосвязанных компонентов, составляющих определенное целое в своем строении и функционировании (С.И. Архангельский) [32];

2) определенная общность элементов, функционирующих по внутренне присущим ей целям (Ю.К. Бабанский) [33];

3) выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное единство (Т.А. Ильина) [34];

4) под системой понимается целеустремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющая новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой. (Шамова Т.И.) [35].

Системы, в которых протекают педагогические процессы, определяются как педагогические системы, обладающие определенными элементами или объектами и их взаимосвязями или структурами и функциями. В качестве системы может выступать вуз, техникум и т.д., в составе которых подразделяются административная, хозяйственная и др.

подсистемы. Но ведущим элементом в них является педагогическая подсистема, она же одновременно и система.

Функционирование, развитие и саморазвитие педагогической системы – главное условие его существования. Развитие и саморазвитие – это, в основном, реальное средство функционирования, то есть в широком понимании – следствие целенаправленной деятельности. *Всякая педагогическая система создается с целью обеспечения развития роста качественного изменения учащихся, в первую очередь, на основе их взаимодействий с преподавателем.* Известно, что элементы всякой педагогической системы могут быть системами низших порядков [36].

Следует отметить, что в настоящее время в науке нет однозначного понимания педагогической системы и ее компонентного состава.

Педагогическая система – всякое объединение людей, в котором ставятся педагогические цели и решаются педагогические задачи (Л. Ф. Спирин) [37].

Структурные компоненты – обязательные и постоянные компоненты педагогической системы: субъект деятельности, субъекто-объект деятельности, их взаимоотношения.

Функциональные компоненты изменчивы в разных педагогических системах: цель, содержание, способы, средства, организационные формы деятельности.

Такой системный подход дает возможность целостно (во взаимосвязи) изучать, планировать и организовывать различные объединения людей с *позиций их взаимодействия, вскрывать связи управления* [37].

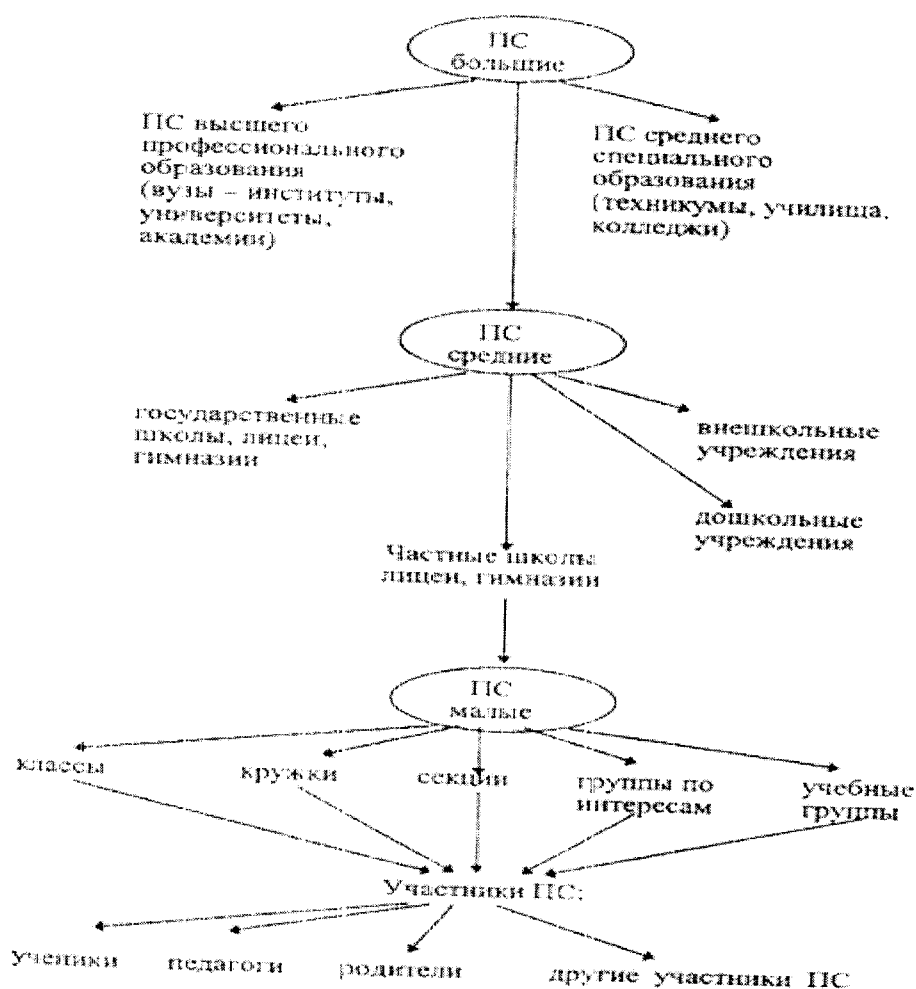


Рисунок 4 - Иерархия педагогических систем по Спирину Л.Ф.

Интересной является позиция Н.В. Кузьминой, которая одна из первых ввела понятие «педагогической системы» в понятийный аппарат педагогики и является автором концепции педагогических систем. Она определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Структурные компоненты педагогической системы в концепции Н.В. Кузьминой являются базовыми элементами, характерными только для педагогических систем. К ним относятся:

– цель – важнейший компонент любой педагогической системы, обуславливающий сам факт ее создания;

- учебная информация, которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми;
- средства педагогической коммуникации, с помощью которых организуется деятельность студентов по усвоению учебной информации в зависимости от целей педагогической системы;
- студенты – определенный контингент людей, испытывающих потребность в определенной подготовке, образовании или воспитании;
- преподаватели, соответствующие целям системы, владеющие определенной информацией, средствами коммуникации, вооруженные психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия;
- результат – знания, умения, навыки, сформированные у студентов к окончанию срока функционирования системы, т.е. к моменту выпуска.

П.К. Анохин предлагая определение функциональной системы утверждает: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимодействия компонентов на получение фиксированного полезного результата».

Каждый компонент системы состоит из элементов, и в каждом конкретном случае функционирования системы он может быть представлен каким-то одним или несколькими элементами. А каким именно - зависит от «направленности» системы, которая определяется системоориентирующими компонентами, то есть целью и результатом.

Это позволяет сделать заключение, что обучение представляет собой функциональную дидактическую систему (ФДС), в которой, на основе закономерностей педагогического характера, **комплекс структурных компонентов вступает во взаимосвязи и взаимоотношения, принимающие характер взаимодействия для получения необходимого результата в соответствии с поставленной целью.**

М.М. Поташник, выделяет образовательный процесс как составную часть открытой социально-педагогической системы. При этом,

образовательный процесс, обладающий всеми признаками системы, состоит из «десятков и сотен отдельных образовательных процессов», которые должны рассматриваться в разных плоскостях [38, 39, 40].

С.И. Архангельский, характеризуя **педагогическую систему**, указывает, что её структурные компоненты в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса. В структуре системы он выделяет следующие компоненты: содержание обучения; средство обучения; учебную работу студентов; формы и методы обучения; учебную и научную деятельность преподавателей [32].

По мнению В.П. Беспалько системы, в которых протекают педагогические процессы, определяются как педагогические системы, характеризующиеся следующей структурой: цель; студенты; преподаватель; содержание образования; организационные формы обучения; дидактический [41].

Структура целостного педагогического процесса, по мнению Б.Т. Лихачева, включает в себя следующие логически связанные компоненты: основные категории и законы, цель и воспитательные ценности, связка - педагог - дети, содержание воспитания и обучения, учебно-воспитательные учреждения, диагностика, критерии эффективности [42].

А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов под педагогической системой понимают множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. [43]

Ученые высказывают единое мнение об адекватности компонентов педагогического процесса и педагогической системы, к которым относят: преподавателей; студентов; содержание образования; средства образования (материально-технические и педагогические - формы, методы, приемы).

Обобщенное представление разных авторов на понятие «педагогическая система» целесообразно представить в виде таблицы.

Таблица 3 - Представления о понятии «педагогическая система»

Автор	Ключевая идея
Л. Ф. Спирин	...объединение людей, в котором ставятся педагогические цели и решаются педагогические задачи
Н.В. Кузьмина	...множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей
П.К. Анохин	...комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимосодействия компонентов на получение фиксированного полезного результата
М.М. Поташник	...выделяет образовательный процесс как составную часть открытой социально-педагогической системы
С.И. Архангельский	...структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса
В.П. Беспалько	...системы, в которых протекают педагогические процессы, определяются как педагогические системы
А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов	...множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе

Проведенный анализ показывает, что исследователи, характеризуя педагогическую систему, сходятся в том, что это множество взаимосвязанных компонентов, объединенных целью образования, воспитания и развития личности, функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Таким образом, согласно теории систем педагогические системы, являясь социальными системами, относятся к наиболее сложным с точки зрения уровня организации, т. е. выделения отдельных компонентов (элементов, частей), и с точки зрения выявления их структуры (системообразующих связей). В данных системах огромную роль играет наличие специфических целей (дидактических, воспитательных, развивающих), обратных связей и управления.

Системный подход позволяет рассматривать как систему и педагогический процесс, который «представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии. Педагогический процесс реализует цели образования в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействие педагогов и воспитанников. Он является главной структурной единицей образования и контролирует систему педагогического взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Интеграция педагогической системы в образовательное пространство заключается в том, что уже непосредственно в ходе педагогического процесса студент не просто готовится к будущему функционированию в окружающей динамической среде (что характерно для традиционного педагогического процесса), а непосредственно, в течение всего времени обучения уже активно участвует в ее преобразовании.

Развитие присуще только системе, а не элементу. Развитие - это единый целостный направленный процесс и рассматривается только по отношению к системе. Исследуя систему, мы всегда можем выделить мысленно отдельные ее подсистемы и рассматривать другие ее подсистемы в качестве внешней среды. Если мы хотим исследовать процесс развития

отдельного элемента, то этот элемент мы должны представить в виде системы. чтобы определить, что является ее элементами, а что - внешней средой.

Взаимодействие представляет собой существенную особенность структуры совместной деятельности. Оно «как бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль» [44].

Особенностью этой деятельности являются:

- наличие для участников единой цели и общей мотивации;
- разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками;
- объединение индивидов и индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение;
- общие конечные результаты;
- единое пространство;
- одновременность выполнения индивидуальных деятельностей.

В совместной деятельности можно выделить несколько стратегий поведения участников взаимодействия:

- *содействие*, как действенная помощь другим, активное способствующее достижению общих целей совместной деятельности;
- *противодействие* достижению целей, другими участниками совместной деятельности, совершение несогласованных с ними действий, идущих вопреки партнерам по взаимодействию;
- *уклонение* от взаимодействия, т.е. избежание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда ситуация и обстоятельства не только способствуют, но и требуют взаимодействия участников совместной деятельности для достижения общих целей.

Таким образом, соуправление можно рассматривать как процесс взаимодействия, обеспечивающий эффективную реализацию взаимосвязанной образовательной деятельности преподавателей и студентов, то есть эффективного обучения. Преподаватель и студент в процессе

обучения образуют сложную самонастраивающуюся и самосовершенствующуюся систему организации и управления учебно-познавательной деятельностью протекающей в рамках педагогической системы при определенных условиях [45]. Условиями, обеспечивающими эффективность обучения в вузе можно считать:

- психологический климат, направляемый самими студентами;
- вовлечение студентов в совершенствование содержания и оптимизации учебного процесса;
- нейтрализация противоречий между формальным и неформальным взаимодействием;
- поддержание атмосферы доброжелательности и уважения студента, стимулирующих развитие индивидуальности, творческой самоактуализации;
- функционирование обратной связи между участниками образовательного процесса;
- учет уровня компетентности студенчества, их «зрелости» по отношению к поставленной задаче.

Реализация комплекса педагогических условий осуществляется в субъектно развивающем учебном процессе и должна быть ориентирована на психологически, методически, дидактически подготовленную передачу субъектных функций (саморегуляция, самоконтроль, самокоррекция, самомотивация и др.) обучающихся в учебной деятельности самим обучающимся. А это необходимо требует новых форм дидактического и субъект-субъектного взаимодействия, новых межличностных отношений, новой модели организации лекционно-практических занятий, т.е. принципиально новых технологий обучения, создание динамически развивающегося образовательного пространства, детерминирующего становление субъектности как личностного образования. Это может быть достигнуто только при условии доверительных отношений между преподавателем и студентами, но такие отношения устанавливаются не с целью «успешного» влияния на развивающуюся личность будущего

специалиста, а как одна из предпосылок стимулирования его личностного роста. Поэтому основной задачей преподавателя становится не «подгонка» под определенный стандарт каждого студента, а помощь ему в осознании своих личностных особенностей, стимулировании его самопознания и самообладания, поддержка в поиске своего индивидуального стиля общения.

Выявленный комплекс основных педагогических условий и средств призван активизировать в процессе обучения развитие таких личностных свойств и функций, как самостоятельность, креативность, смыслотворчество, самомотивация, целеполагание, самопознание, самосовершенствование и др. и способствовать самоопределению, самореализации и саморазвитию личности, соответствующей современным социально-экономическим условиям развития общества, что является целью и результатом педагогического процесса протекающего в больших педагогических системах, представляющих собой сложную, непрерывно изменяющуюся социальную систему, в которой решаются образовательно-воспитательные задачи и достигаются педагогические цели.

Следовательно, можно сказать, что организация и развитие взаимодействия преподавателей и студентов в учебном заведении выступает необходимым условием и фактором перехода образовательного процесса от чисто педагогического воздействия, где четко выражены объект и субъект воздействия, к образовательному взаимодействию, к педагогике сотрудничества и содружества. В процессе такого взаимодействия объект становится самодостаточным и саморазвивающимся субъектом. Поэтому педагогические системы, где имеет место образовательное взаимодействие следует рассматривать как систему педагогического взаимодействия, где объекты наделяются субъектными функциями. Это позволяет рассматривать взаимодействие как фактор развития системы социальных отношений и социальной активности студентов в учреждениях образования.

Перевод учебных заведений в новое качественное состояние, на наш взгляд, зависит от освоения новых образовательных технологий педагогами и

от становления субъектности педагога, так как «личность учителя и его мировоззренческие установки являются непосредственным содержанием образования» (А.О. Зоткин). На наш взгляд, есть три обязательных условия для освоения любой педагогической инновации - это: понимание, рефлексия и личностная подготовленность. Проблематизация собственной деятельности с целью её изменения (понимание) и умение её изменить, предварительно осознав собственные социальные, коммуникативные, экономические и прочие установки и предубеждения (рефлексия), - это обязательные условия для того, чтобы «помыслить иную педагогическую реальность».

Личностная подготовленность преподавателя к педагогическому взаимодействию является системообразующим и креативным фактором его профессиональной культуры. В понятие «личностная подготовленность» включаются опыт участия в групповом взаимодействии паритетного типа (то есть умения и навыки диалогового общения) и творческая активность. Кроме этих компонентов, в структуру личностной подготовленности мы включаем также ориентацию на достижение успеха, наличие у преподавателя интереса к саморазвитию и самореализации; понимание своего профессионального предназначения, ряд акмеологических качеств, обуславливающих наивысшую производительность труда преподавателя, в первую очередь, стремление преодолеть стереотипы педагогической деятельности[46, 47,48].

Обучение студентов на основе педагогического взаимодействия способствует тому, что у студентов в учебном процессе происходит:

- смена обывательской, потребительской позиции на активную, ответственную, у них появляется готовность взять на себя ответственность за свое учение;
- резкий рост уровня самостоятельности (содержательной и исполнительской);
- приобретение умения учиться (у студентов развиваются системные, обобщенные знания и способы деятельности);

- повышение уровня оперирования учебным материалом, что дает возможность выхода на исследовательский, творческий уровень;
- развитие способности к сотрудничеству, кооперации, принятию новых технологий (то есть происходит обучение социальным отношениям и приобретается способность действовать технологично, адекватно социальной культуре);
- изменение мотивации и готовность к решению исследовательских задач и как следствие появление чувства компетентности и аффилиации, являющиеся предпосылкой самоактуализации.

Умение целенаправленно формировать себя как творческую личность, соответствующую новой образовательной парадигме, является требованием сегодняшнего дня. Активность позиций преподавателя и студента в процессе обучения состоит в том, что каждый из них в той или иной мере выступает в качестве субъекта управления как своей собственной деятельности и поведения, так и деятельности и поведения других участников учебного процесса. В целом все это есть процесс становления субъектности студента, когда все обучение выстраивается в режиме субъект-субъектного взаимодействия, преломляется через мотивы, ценностные ориентации, профессиональные цели и соразмеряется с ними[49, 50].

Таким образом, педагогическое взаимодействие позволяет, не только «снабдить» студента социально-профессиональными знаниями и умениями, но и развить у него новые качества личности, востребованные новыми социально экономическими условия развития общества.

Отношения «преподаватель – студент» является предметом многих исследований. Заметим, что одни говорят о педагогическом взаимодействии (Ю. К. Бабанский, И. Б. Когова, Е. И. Рогов, Е. Л. Федотова, Е. Н. Шиянов), другие – о воспитательном взаимодействии (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, Е. М. Сафронова), третьи – о диалогическом взаимодействии (М. С. Байматова), четвертые – о межсубъектном взаимодействии (В. В. Горшкова). Несмотря на различия в определениях, вследствие того, что

каждый автор выделяет свои основания, можно выделить общую исходную позицию, а именно вывод о том, что в процессе такого взаимодействия имеет место обоюдный характер позитивных изменений, качественное изменение во взаимодействии преподавателей и студентов влечет за собой развитие педагогической системы как системы взаимодействия [1,32,43,51].

1.3 Стратегии взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе педагогической системы

Для осуществления образовательного процесса в учебных заведениях педагогическая технология обычно отождествляется с системой организационных, юридических, педагогических мероприятий, необходимых для развития педагогических систем. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия преподавателя, применяемой технологии и студента.

«Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогических систем для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов»[52]. Профессиональные педагогические технологи представляют собой процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем. В трактовке В.П. Беспалько «педагогическая технология – это проект педагогической системы, реализуемый на практике» [41].

Понятия «педагогическая система» описывает основные связи и отношения, структуру и организацию объекта; «педагогический процесс» объясняет, что происходит в исследуемом, а «педагогическая технология» - как это происходит. Педагогическая технология трактуется как:

- система и последовательность компонентов педагогической деятельности, направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития учащихся;
- совокупность операций, осуществление которых должно привести к необходимым результатам;
- определенная система, в которой реализуется заранее спланированный учебно-воспитательный процесс;
- совокупность научно обоснованных способов организации педагогической деятельности, направленных на достижение оптимального результата в решении поставленной воспитательной задачи;

- содержательная техника реализации учебного процесса;
- описание процесса достижения планируемых результатов обучения;
- модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса; и т. д.

Некоторые исследователи склонны рассматривать педагогическую технологию с точки зрения *педагогического воздействия*. Считается, что стратегическим принципом педагогической технологии является ориентация на отношения, причем ключевой категорией становится воздействие. Ю. П. Азаров указывает, к примеру, что педагогическая технология представляет собой поиск совершенно точных средств воздействия на личность и коллектив, позволяющих педагогу экономить свои силы и добиваться желаемых результатов [53].

Педагогическая технология рассматривается также в рамках изучаемых педагогических явлений, что вызывает необходимость соответствующей трактовки этого понятия в указанных пределах. Например, педагогическая технология в контексте целостного педагогического процесса понимается как описание и способы реализации идеи сотрудничества, взаимодействия всех его участников [54].

Имеет место также понимание педагогической технологии как сложного комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга педагогических идей, форм и методов педагогического взаимодействия, направленных на достижение определенных педагогических целей и решение задач, как общего, так и частного характера. С данной точки зрения педагогическая технология трактуется как область знания, связанная с закономерностями построения, реализации и оценки всего учебного процесса с учетом целей обучения. Указывается также, что педагогическая технология повышает эффективность учебного процесса посредством четкого планирования и проектирования занятий, правильного дозирования домашних заданий, выделения и конкретизации планируемых результатов и т. д. [55].

В. П. Беспалько указывает, что педагогическая технология предполагает строго научное проектирование, гарантирующее успех педагогического процесса. В составе педагогической технологии он различает диагностические цели и содержание образования обучения, дидактические процессы и организационные формы обучения [41].

К. Устемиров, Н. Р. Шаметов, И. Б. Васильев определяют технологию как систему способов (методов, средств, форм) деятельности, обеспечивающую получение гарантированного по качеству и количеству ее конечного результата. Последовательность взаимосвязанных действий и устойчивых приемов работы педагога по обеспечению процесса функционирования педагогической системы, осуществляемой в условиях действующих в ней ограничений, данные авторы называют технологией психолого- педагогического взаимодействия [56].

При конструировании той или иной педагогической технологии с учетом указанных компонентов следует опираться на субъект-субъектный подход, который представляет собой альтернативу субъект - объектному подходу, и базируется на признании и педагога, и обучаемых в качестве активных участников – субъектов педагогического процесса[57].

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, первоначального опыта профессиональной деятельности.

При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также, формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний.

Активные и интерактивные методы и технологии обучения наиболее полно дают студентам возможность приобрести навыки самостоятельной работы с различными источниками информации, повысить

интеллектуальный уровень, научиться работать в команде, формировать личностные качества, важные для будущей профессиональной деятельности. Но наиболее весомым вкладом в профессиональную подготовку учителя будет прием погружения на практике в обучающую среду, наполнением которой можно считать организацию обучения в условиях активных и интерактивных методов и технологий обучения.

Обоснованием для рассмотрения педагогических технологий как активных и интерактивных служит, во - первых, их отличие от методов в том, что в технологии результат достигается и предоставляется, а во-вторых, *характер активности и интерактивности технологии как и метода обучения проявляется в активной и интерактивной деятельности участников педагогического процесса.*

Исследования в области образования показали, что в последнее время стал широко применяться подход к обучению, получивший название студенто-ориентированного или студентоцентрированного подхода. Под таким подходом обычно понимаются различные стратегии обучения (включающие технологии активного обучения (*Active Learning*), обучение в сотрудничестве, дискуссии и др). С точки зрения моделей взаимодействия (учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной), по нашему мнению, стратегии обучения можно разделить на пассивные и активные. К пассивным стратегиям относятся традиционные для академического образования лекции, когда студенты пассивно воспринимают информацию, даваемую преподавателем. Под активными методами обучения в психолого-педагогической теории приняты такие, «которые позволяют организовать учение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности. (Ляудис В.Я.). Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности.

Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Основная идея подхода заключается в том, что одной из главных целей преподавания и учения является формирование у студента навыков активного и критического мышления. Студент должен понимать, что обучение — это не столько собирание или пассивное запоминание информации, которую дает преподаватель, сколько самостоятельное создание знания. Настоящее обучение преобразовательно: оно преобразует и изменяет природу изученного, так как обязательно включает возможности изучающего синтезировать, оценивать и применять новую информацию к старой системе знаний.

Стратегия активного обучения.

1. Преподаватель "студенто-ориентирован":

- курс начинается с того уровня, на котором находятся студенты, а не преподаватель;
- хотя предполагается, что студенты имеют необходимые навыки, способности, базовые знания и заинтересованы в предмете изучения, преподаватель также принимает на себя ответственность за интерес к предмету, ясность и понятность изложения;
- к студентам относятся с уважением, как к коллегам;
- индивидуальные различия приветствуются и поддерживаются.

2. Студенты участвуют в выборе целей:

- исходная цель намечается преподавателем;
- студенты выбирают и предлагают дополнительные цели;
- цели индивидуализированы, т.е. разные студенты могут иметь разные цели.

3. Обстановка на занятиях академическая, свободная и поддерживающая инициативу:

- каждый обращается только по именам к другим участникам курса;

- каждый знает (и относится с уважением) к предыдущему опыту и образованию участников, к занимаемому в настоящее время положению, интересам, целям и т.д.;

- преподаватель говорит не более 50% общего времени и не принимает более 75% решений;

- используются дискуссии, работа в малых группах.

4. Занятия студентов ориентированы на решение проблем и основываются на инициативе студентов:

- студенты должны быть активными участниками;

- курс строится на «реальных» проблемах, с которыми студенты могут столкнуться в своей профессиональной деятельности, проблемы не «очищаются» и не «приглаживаются» для академической ясности;

- более «легкие» проблемы рассматриваются в начале курса и используются потом как модель деятельности;

- у студентов есть некоторая свобода в выборе проблем для изучения;

- повторения, которые не являются необходимыми, сведены до минимума;

- студенты сами составляют расписание и определяют темп работы;

- работа студентов в группах поощряется для получения рекомендаций, оценки и поддержки своих коллег.

5. Оценка деятельности студентов непрерывна и направлена на поощрение, а не на наказание:

- важно не столько поставить оценку, сколько обсудить все достоинства и недостатки проделанной работы со студентом, указать и разобрать ошибки;

- комментарии преподавателя скорее сосредоточены на успехах и предложениях к улучшению, чем на ошибках и исправлениях;

- студенты могут переделать и пересдать работу, которая не отвечает ожидаемым требованиям, и общие оценки ставятся на основании переделанной работы;

- роль преподавателя заключается в том, чтобы привести студентов к успеху, а не только показать им их недостатки и ошибки, студенты должны учиться гордиться выполненной работой и полученными знаниями;

- задания включают факты, понятия и приложения;

- задания часто отражают реальные проблемы.

6. Обучение является «развивающим», а не «директивным»:

- студенты – активные творцы знания, а не пассивные получатели информации;

- принимаются разные (проблемные, нестандартные, спорные и т.д.) ответы вместо одного «правильного»;

- упор делается на понимание и применение, а не на запоминание и повторение;

- преподаватель дает понятие о методах, использующихся в преподаваемой дисциплине, и источники информации. Студенты находят, организуют и применяют полученную информацию;

- преподаватель помогает студентам понять стратегии и методы обучения и оказывает помощь в нахождении и устранении индивидуальных проблем в обучении;

- методы изучаемой дисциплины являются такими же важными (или даже более важными), чем содержание;

- преподаватель руководит (но не выбирает сам) постановкой проблем, последовательностью действий и стратегией работы;

- большое внимание уделяется новейшим технологиям, методам и знаниям, полученным в изучаемой области;

- студенты имеют свободу и самостоятельность [26, 59].

Стратегия сотрудничества может быть описана как обучение, которое осуществляется через взаимодействие между членами коллектива

или группы. Наиболее знакомый нам пример – это самостоятельная работа студентов с преподавателем (СРСР), где над заданием работает группа студентов. Однако во многих случаях это не настоящее сотрудничество, а скорее разделение труда. Иногда это просто неравное распределение нагрузки, когда один из студентов делает большую часть работы и поэтому получает лучшие практические навыки.

Необходимой частью обучения в сотрудничестве является разделение труда по соглашению, внутригрупповые объяснения и обмен информацией между всеми участниками. Другая необходимая составная часть успеха этой стратегии – поощрения и «награды» как для всей группы, так и для отдельных участников. Каждый студент должен чувствовать, что его личный вклад в общее дело (а также общий успех) будет вознагражден.

Одна из возможных реализаций такой стратегии обучения может выглядеть следующим образом: группе студентов дается задание подготовить выступление по определенной теме (в такой форме, в какой они сами пожелают). При этом обязательным является соблюдение трех правил:

1. Каждый член группы участвует в подготовке;
2. В процессе представления должен просматриваться вклад каждого;
3. Оценка ставится как всей группе, так и каждому ее члену на основе представленного им письменного отчета, отражающего его вклад в общую работу.

Такая стратегия, при общем контроле со стороны преподавателя за последовательностью изучаемых тем, позволяет увеличить отдачу от студентов при подготовке к практическим и семинарским занятиям и привить им навыки работы в группе. Стратегия сотрудничества может применяться и для домашних заданий, и для оценки работы студентов (например, при тестировании), если студентам разрешено работать группой над какой-либо проблемой. Однако, рекомендуется все-таки включать вопросы, на которые каждый студент должен ответить индивидуально. Такая

же стратегия может применяться и при написании работ или при подготовке научного исследовательского проекта. Во время групповых встреч студенты могут развивать идеи и редактировать написанное друг другом, учитывая замечания коллег.

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 (плановость деятельности, способность к управлению и самоуправлению);
- результативность (способность достигать результата).

Дискуссия — одна из самых распространенных форм активного обучения, позволяющая студентам активно включиться в процесс обучения и дающая им возможность озвучить то, что они узнали. Это дает возможность преподавателю получить обратную связь и вовремя вмешаться там, где это необходимо. Кроме того, дискуссии помогают обрести навыки решения спорных вопросов через широкое и открытое обсуждение, принимая во внимание личностные и ценностные установки ее участников.

Дискуссии применяются для того, чтобы:

- научить студентов приемам рассуждений и специфическим для данной дисциплины линиям аргументации;
- приучить студентов обнаруживать и оценивать логику рассуждений и аргументы, использующиеся при формировании определенной научной позиции (в том числе, и своей);

- дать студентам возможность самим сформулировать и решить проблему, используя информацию, полученную на лекциях и/или из личного опыта;
- дать студентам возможность обмениваться информацией и личным опытом;
- научить студентов толерантному отношению к точкам зрения или научным теориям, которые противоречат тем, которых они придерживаются;
- заинтересовать их дальнейшим изучением предмета;
- увидеть, насколько хорошо усвоен материал курса.

Использование дискуссионных методов в аудитории может иметь много вариантов. В наиболее типичном случае преподаватель выбирает определенную проблему (чем ближе она к центральной, основной части курса, тем лучше), сообщает студентам некоторые основные сведения о проблеме и просит студентов приводить доводы, основанные на полученной информации. Если студенты работают в группах, то эта стратегия включает в себя также стратегию сотрудничества.

Задача студентов (групп) – представить обоснованное мнение по предлагаемой теме. Предполагается, что мнения будут различными и участникам дискуссии понадобится аргументировать их правильность. Для поощрения дискуссии можно либо непосредственно предложить разным участникам стать на различные точки зрения, либо представить в процессе объяснения конкурирующие научные теории (школы, интерпретации). При этом студенты будут снабжены, в основном, лишь базовыми понятиями о сути проблемы и списком литературы, в которой они могут найти развернутые аргументы. В задачу студентов входит:

- разобраться в проблеме;
- проследить по литературе линии аргументации;
- сформировать обоснованную позицию;
- представить ее перед аудиторией;
- аргументированно защитить ее.

Студентоцентрированные методы обучения, безусловно, обладают целым рядом преимуществ, которые делают их незаменимыми для получения качественного образования в любой области. Такие методы позволяют организовать учебный процесс более эффективно, помогают развивать у студентов навыки критического мышления и толерантности к другим точкам зрения, а также умение работать индивидуально и в коллективе над поставленной задачей, повышают ответственность студента за результаты учебы и способствуют развитию инициативы.

Характерные признаки основных технологий обучения, отличающие их от традиционной дидактики:

Теория учебной деятельности как психологическая основа всех технологий (явно или неявно). Выделяются виды деятельности учителя и учащихся, направленные на осуществление необходимых процессов полного цикла учебно-познавательной деятельности (восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация новой информации), последовательность выполнения которых приводит к достижению поставленных целей. Основная идея здесь заключается в том, что ученик должен учиться сам, а учитель - создавать для этого необходимые условия.

Диагностическое целеполагание. Деятельностный подход и способ проектирования целей обучения, который предлагает педагогическая технология, состоит в том, что они формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся (причем таких, которые можно надежно опознать).

Наиболее оптимальная организация учебного материала для самостоятельной учебной деятельности учащихся. В специальных материалах для учащихся или учебниках формулируются учебные цели, ориентированные на достижение запланированных и диагностируемых целей обучения; разрабатываются дидактические модули, блоки или циклы, включающие в себя содержание изучаемого материала, цели и уровни его изучения, способы деятельности по усвоению и оценке и т.п. Дидактические

материалы для учащихся нередко оформляются в виде так называемых "технологических карт".

Ориентация учащихся, цель которой - разъяснение основных принципов и способов обучения, контроля и оценки результатов, мотивация учебной деятельности.

Организация хода учебного занятия в соответствии с учебными целями, где акцент делается на дифференцированную самостоятельную работу учащихся с подготовленным учебным материалом. Здесь характерно стремление к отказу от традиционной классно-урочной системы и от преобладания фронтальных методов обучения. Меняется режим обучения (спаренные уроки или циклы уроков, "погружение" и т.п., позволяющие создать лучшие условия для реализации полного цикла УПД). Используются все виды учебного общения, различного сочетания фронтальной, групповой, коллективной и индивидуальной форм деятельности.

Контроль усвоения знаний и способов деятельности в трех видах: 1) входной - для информации об уровне готовности учащихся к работе и, при необходимости, коррекции этого уровня; 2) текущий или промежуточный - после каждого учебного элемента с целью выявления пробелов усвоения материала и развития учащихся (как правило, мягкий, по цепочке - контроль, взаимоконтроль, самоконтроль), заканчивающийся коррекцией усвоения; 3) итоговый - для оценки уровня усвоения.

Оценка уровня усвоения знаний и способов деятельности : наряду с традиционными контрольными работами (в том числе, разноуровневого характера) проводится тестирование и используются более гибкие рейтинговые шкалы оценки.

Стандартизация, унификация процесса обучения и вытекающая отсюда возможность воспроизведения технологии применительно к заданным условиям.

Таблица 4 - Сравнение традиционного обучения и технологий обучения

Позиции для сравнения	Традиционное обучение	Технологии обучения
Обязательно ли предварительное проектирование?	Нет, поскольку учителю тема хорошо знакома, он проводил урок по данной теме уже много раз.	Да. Заметим, что педагог, освоив технологию, может воспользоваться готовой технологической картой урока.
Как учителем осуществляется формулировка когнитивных целей урока (блока уроков)?	Через свою собственную деятельность или через изучаемое содержание.	Через действия учащихся, являющиеся ожидаемым результатом урока или изучения всей темы.
В чем состоит ведущая деятельность учащихся на уроке?	Слушание учителя и более успешных учеников; наблюдение за действиями других.	Деятельность по освоению действий, владение которыми являются когнитивной целью урока.
Какой применяется контроль?	Эпизодический (учащиеся опрашиваются по разным вопросам в разные дни) и итоговый в конце темы.	«Встроенный» в процесс, поэтапный и обеспечивающий обратную связь.
Велики ли возможности передачи и заимствования другими педагогами?	Ограничены. При изучении чужого опыта может быть принята педагогическая идея, а чаще – перенимаются отдельные приемы работы.	Велики, поскольку в основе технологий лежат научные теории, а наука универсальна и объективна. В технологиях слабо проявлены личностные качества их авторов.
Гарантирует ли достижение планируемых результатов?	Трудно ответить однозначно, поскольку цели определяются неконкретно.	Да. Если не так, то технология пока не освоена преподавателем и учащимися, или для ее применения нет соответствующих условий.

В настоящее время существует множество педагогических технологий различающихся по целям, задачам, структуре, методике ускоренного

обучения, групповое обучение, обучающие игры, дистанционное обучение и т.д. Многие из них используются не только в образовательном процессе, но и в других сферах. До разработки универсальной технологии обучения, опираясь на которую каждый педагог мог бы формировать отвечающую всем требованиям идеальную личность, еще очень далеко. Сегодня можно говорить только об элементах технологизации обучения, использование которых делает обучающий процесс более эффективным. Об этом говорят и исследователи данной проблемы Беспалько В.П., Селевко Г.К., Сластенин В.А., Маврин С.А. и др.[1,41,43, 59]

Сравнительный анализ технологий обучения показывает, что они обладают высокой степенью общности и достаточно полно коррелируют между собой, так как предусматривают знание целей управления и возможностей определения степени приближения к ним при любом варианте управления; установление исходных состояний управляющей и управляемой подсистем; выработку программы управления; накопление и обработку данных обратной связи в каждый момент взаимодействия; выработку и реализацию психолого-педагогических воздействий по данным обратной связи; формулирование критериев достижения поставленной цели; влияние на конечные результаты; адаптивность системы взаимодействия, т. е. ее преобразование в соответствии с изменением условий и целей.

Такой вывод позволяет утверждать, что взаимодействие преподавателей и студентов можно рассматривать с позиции технологического подхода к организации педагогического процесса в вузе. Таким образом, специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и студентов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ

Новая мировоззренческая ориентация общества, многовариативность человеческого прогресса, диалог и сотрудничество, как путь гуманизации мира и его стабилизации, обуславливают особую значимость и принципиальность иного уровня подготовки специалистов на основе общечеловеческих, гуманистических ценностей.

Мы становимся свидетелями зарождения нового педагогического мышления, которое приводит нас к необходимости совершенствования организации взаимодействия между педагогом и воспитуемым, к переосмыслению роли педагогического общения и профессиональной деятельности в целостном педагогическом процессе.

Отношения «преподаватель – студент» является предметом многих исследований. Заметим, что одни говорят о педагогическом взаимодействии (Ю. К. Бабанский, И. Б. Котова, Е. И. Рогов, Е. Л. Федотова, Е. Н. Шиянов) [1; 33; 51], другие – о воспитательном взаимодействии (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, Е. М. Сафронова) [60], третьи – о диалогическом взаимодействии (М. С. Байматова), четвертые – о межсубъектном взаимодействии (В. В. Горшкова) [61]. Несмотря на различия в определениях, вследствие того, что каждый автор выделяет свои основания, можно выделить общую исходную позицию, а именно вывод о том, что в процессе такого взаимодействия имеет место обоюдный характер *позитивных изменений*, что является его сущностной характеристикой.

Таким образом, главной единицей учебно-воспитательного процесса становится взаимодействие, которое предполагает взаимное и плодотворное развитие качеств личности педагога и студентов на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.

Взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Взаимодействие является одним из основных условий развития педагогической системы.

Придерживаясь данного положения, мы формулируем рабочее определение нашего исследования.

Взаимодействие – процесс взаимовлияния, результатом которого является позитивное изменение характеристик субъектов педагогического процесса, как элементов педагогической системы.

Теоретический анализ литературы позволяет выделить перспективное направление разработки конкретных условий осуществления взаимодействия, модель которого представлена нами в этом разделе, способствующих активизации процесса развития педагогической системы.

Выявление специфических особенностей взаимодействия преподавателей и студентов и его влияния на развитие педагогической системы является тем основанием, на котором строятся все остальные аспекты нашего дальнейшего исследования, результаты которого будут представлены в следующем разделе.

РАЗДЕЛ 2 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ВЛИЯНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

2.1 Критерии, показатели, уровни педагогического взаимодействия

Опытно-педагогическая работа нашего исследования осуществлялась в Инновационном Евразийском университете.

Инновационный Евразийский университет (ИНЕУ) – негосударственное образовательное учреждение Республики Казахстан, обеспечивающее подготовку кадров по 55 специальностям.

Миссия Инновационного Евразийского университета – подготовка конкурентноспособных специалистов на основе системы непрерывного образования, интеграции в мировое образовательное пространство через развитие корпоративных связей, инновационных технологий с целью содействия устойчивому развитию региона и государства.

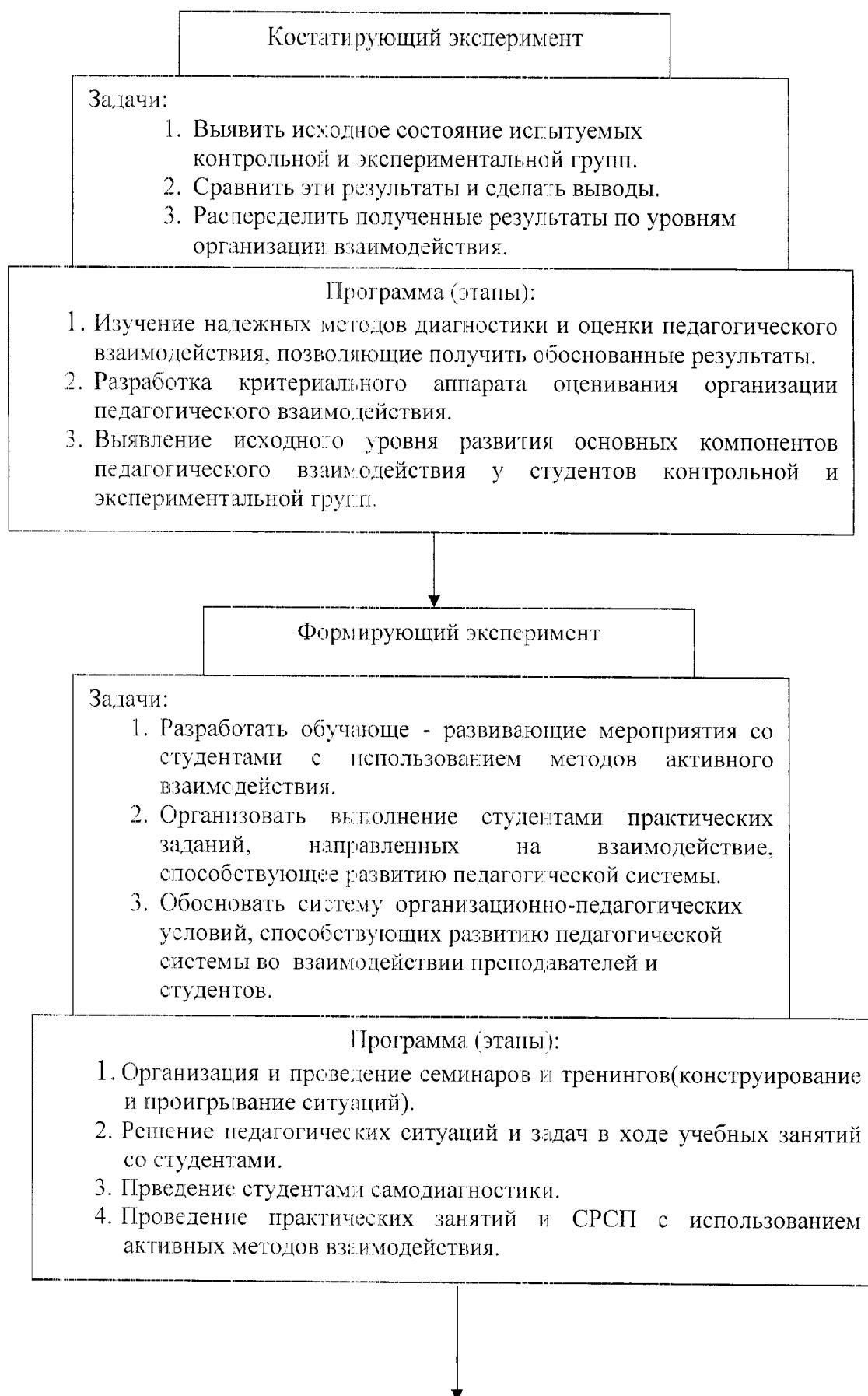
В структуре Инновационного Евразийского университета функционирует 3 академии, 7 факультетов, 30 кафедр, 6 НИИ и Институт повышения квалификации.

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

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

В качестве контрольной и экспериментальной групп были выбраны студенты специальностей 050503 - «Психология» и 050103 «Педагогика и психология».

Опытно-педагогическая работа осуществлялась последовательно и включала три этапа.



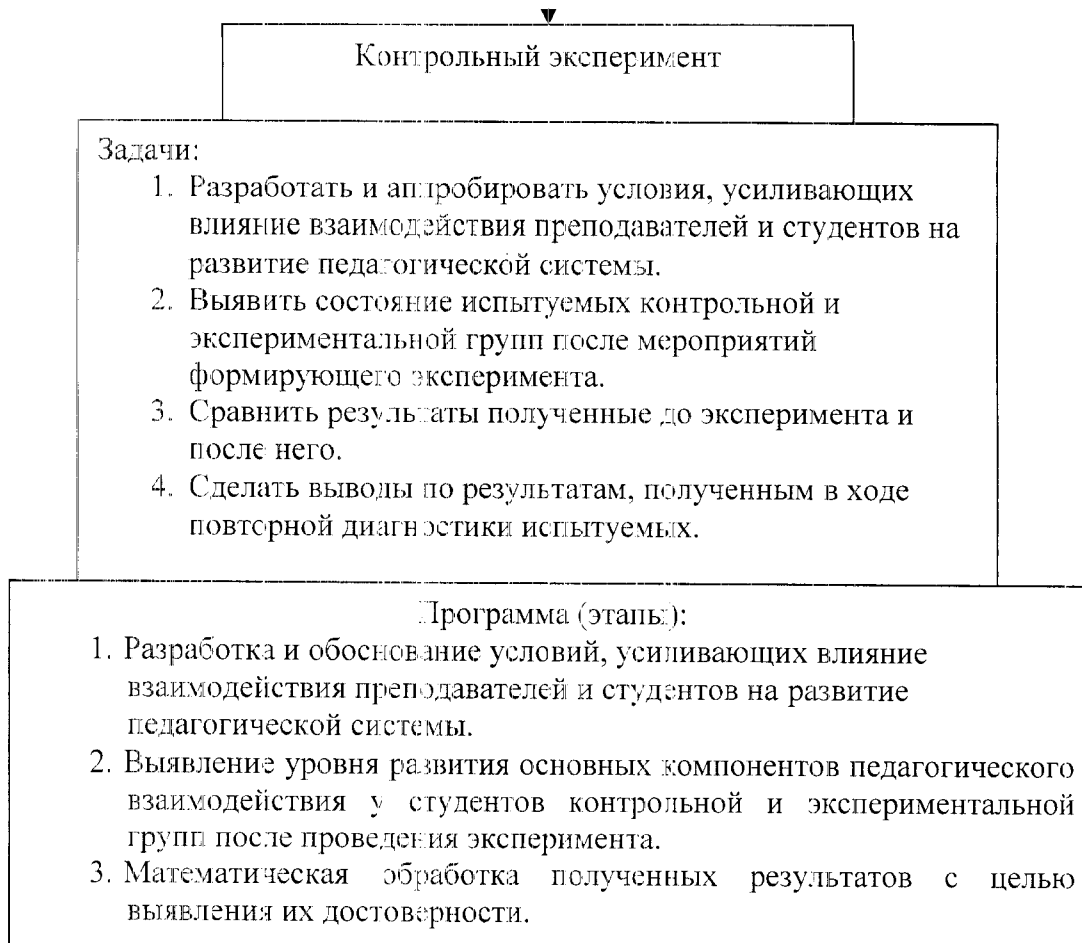


Рисунок 5 – Этапы опытно-педагогической работы по исследованию влияния взаимодействия преподавателей и студентов

Этапы опытно-педагогической работы осуществлялись последовательно в соответствии с логикой представленной на рисунке 5.

Изучение специальной литературы позволило нам выявить методику, удовлетворяющую цели нашего исследования.

Профессором Л. В. Байбородовой разработана методика для изучения степени развития основных компонентов педагогического взаимодействия (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Предложенные компоненты представлены нами как критерии, имеющие определенные показатели. Целью данной методики является определить представления студентов о их взаимодействии с педагогом, выявить существующие проблемы в межличностном взаимодействии педагога с учащимися. Методика включает в себя 24 суждения о взаимоотношениях с педагогом. Свое согласие с данным суждением студент фиксирует знаком «+», а

несогласие — знаком «-». (Подробное описание методики представлено в Приложении Б).

Подсчитывается среднее арифметическое по каждому из критериев: число совпадений идеальных и реальных знаков делится на общее число фраз, относящихся к проявлению данного критерия. Чем ближе среднее арифметическое приближается к значению «1», тем выше уровень развития критерия. Полученные в ходе диагностики результаты, выраженные в процентном соотношении, представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Развитие критериев взаимодействия у студентов экспериментальной группы (%)

Критерий	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Когнитивный	37,5	37,5	25
Эмоциональный	25	12,5	62,5
Поведенческий	15	50	35

Основываясь на данные таблице представляем результаты диагностики в виде диаграммы (Рис.6).

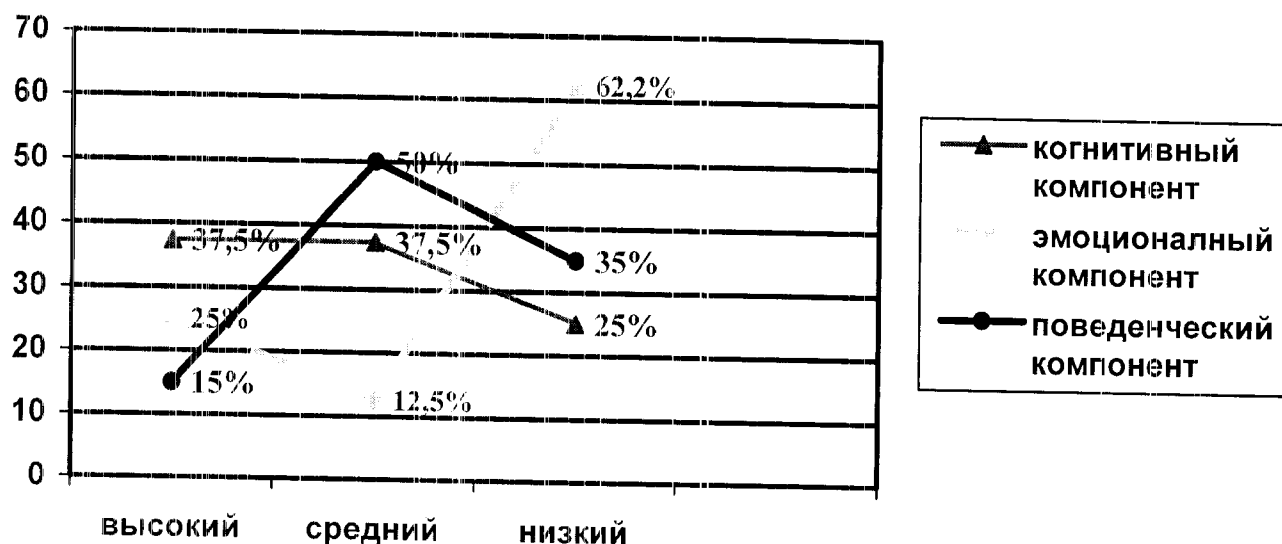


Рисунок 6 – Выраженность критериев взаимодействия в экспериментальной группе (%)

Полученные результаты в контрольной группе говорят о низких показателях по всем критериям взаимодействия: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Низкий уровень развития когнитивного

критерия наблюдается у 25% опрошенных, эмоциональный критерий – 62,2%; поведенческий критерий – 35%.

В контрольной группе была произведена идентичная диагностическая процедура, которая позволила получить результаты представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Развитие критериев взаимодействия у студентов контрольной группы (%)

Критерий	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Когнитивный	37,5	37,5	25
Эмоциональный	12,5	12,5	75
Поведенческий	37,5	12,5	50

Основываясь на данные таблицы представляем результаты диагностики в виде диаграммы (Рис.7).

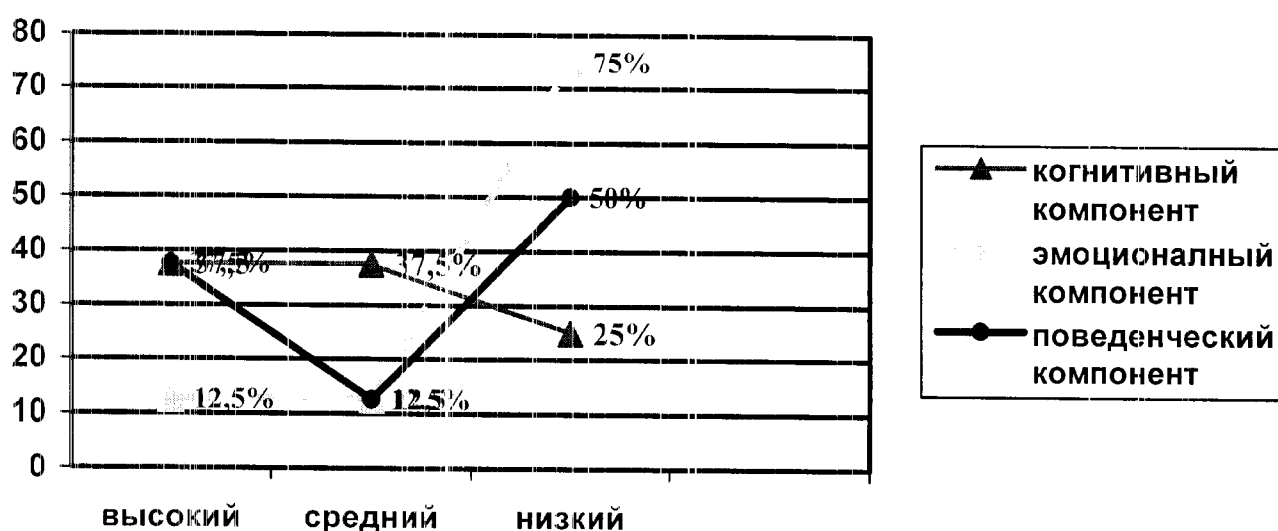


Рисунок 7 – Выраженность критериев взаимодействия в контрольной группе (%)

Полученные результаты в экспериментальной группе также свидетельствуют о низких показателях по всем критериям взаимодействия: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Низкий уровень развития когнитивного критерия наблюдается у 25% опрошенных, эмоциональный критерий – 75%; поведенческий критерий – 50%.

Для определения исходного уровня организации взаимодействия (общего) нами был разработан критериальный аппарат, включающий описание показателей каждого критерия взаимодействия.

Таблица 7 – Качественные характеристики критериев, основных показателей и уровней, лежащих в основе определения возможностей взаимодействия преподавателей и студентов

Критерий	Показатели	Уровни		
		высокий	средний	Низкий
Когнитивный	- расширение системы знаний о себе (как личности и как профессионала);	+	+	+
	- умение предсказывать результаты работы;	+	+	+
	- взаимное доверие;	+	+	+
	- системные и глубокие знания психологических основ педагогического общения;	+	+	-
	- умение преодолевать трудности самостоятельно;	+	+	-
	- тщательное планирование своей деятельности;	+	-	-
	- доверие к преподавателю;	+	-	-
	- важность оценки преподавателя;	+	-	-
	- учет индивидуальных особенностей;	-	-	-
	- знание своих слабых и сильных сторон.	-	-	-

Эмоциональный	- чуткость в общении;	+	+	+
	- позитивное отношение к преподавателю;	+	+	+
	- доверие к преподавателю;	+	+	+
	- позитивное отношение со стороны преподавателя;	+	+	-
	- учет индивидуальных способностей преподавателем;	+	+	-
	- желание стать похожим на преподавателя;	+	-	-
	- достаточное внимание со стороны преподавателя;	+	-	-
	- понимание преподавателем внутреннего психологического состояния;	+	-	-
	- чувство настроения партнера по общению;	-	-	-
	- адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов.	-	-	-
Поведенческий	- проектирование будущего взаимодействия;	+	+	+
	- справедливость по отношению к студентам;	+	+	+
	- важность мнения преподавателя;	+	+	+
	- умеренная требовательность со стороны преподавателя;	+	+	-
	- важность оценки преподавателя;	+	+	-
	- удовлетворенность от совместной работы с преподавателем;	+	+	-
	- открытость нововведениям;	+	-	-
	- закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения;	+	-	-
	- уважение к мнению студента;	-	-	-
	- отношения сотрудничества с преподавателем	-	-	-

На основе приведенного критериального аппарата нами было выделено три уровня взаимодействия преподавателей и студентов (Рис. 8).

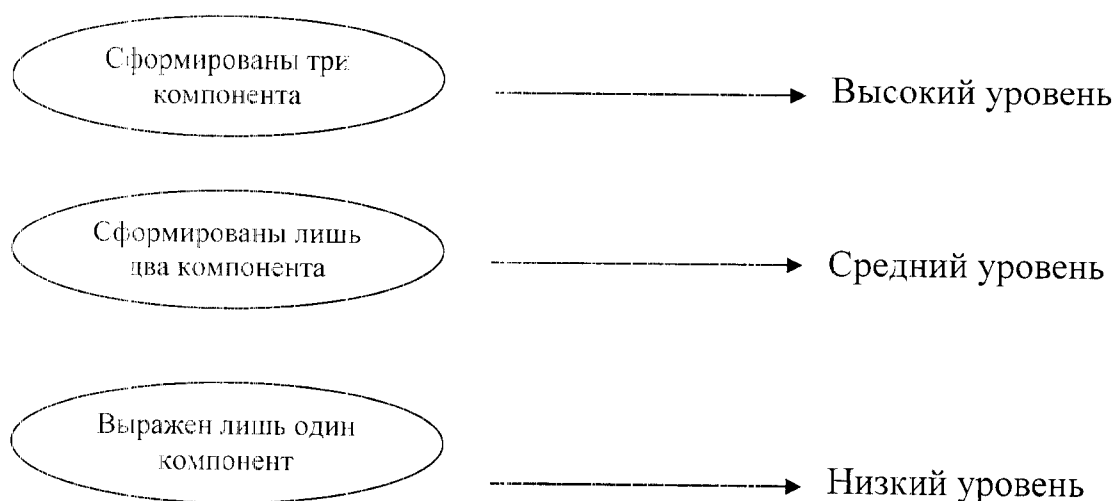


Рисунок 8– Уровни взаимодействия преподавателей и студентов

В соответствии с выделенными уровнями строим диаграмму, отражающую степень выраженности критериев взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах. Исходные данные к рисунку представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах (%)

Группа	Уровень взаимодействия		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	12	50	38
Контрольная	24	38	38

На основании представленных данных строим диаграмму (Рис.9).

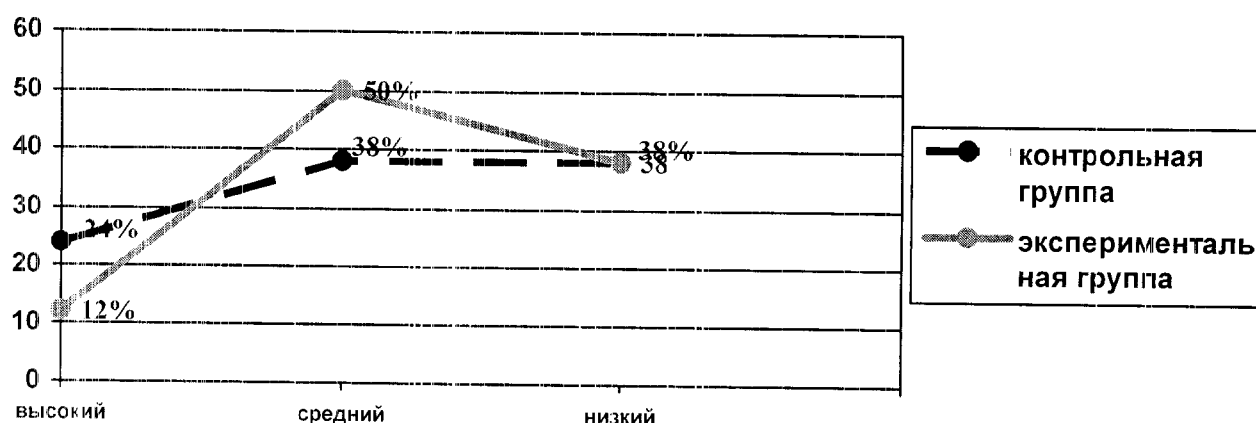


Рисунок 9–Исходный уровень взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах (%)

Качественный анализ показал, что только 24% учащихся в контрольной группе и 12% в экспериментальной показали результаты соответствующие высокому уровню организации взаимодействия. Как видно из рис. 6 и рис. 7 эмоциональный и поведенческий компоненты взаимодействия также находятся на низком уровне развития. Этим и определен достаточно низкий результат общего уровня педагогического взаимодействия.

Изучение особенностей педагогического взаимодействия обнаружило низкий уровень адекватного оценивания своих возможностей и потенциалов (эмоциональный компонент), студенты не владеют в должной мере необходимыми знаниями и умениями регуляции межличностных отношений в обучении, проектировании будущего взаимодействия (поведенческий компонент).

Таким образом мы имеем представление о том, в каком направлении нам необходимо вести *формирующий эксперимент*, программа которого представлена на рисунке 5 (с. 63).

Формирующий эксперимент был условно разделен на две взаимосвязанные части, которые включали в себя теоретическую и практическую подготовку.

Создание условий для достижения педагогического взаимодействия, способствующего развитию субъектов взаимодействия мы предлагаем через определенные *обучающе-развивающие мероприятия* со студентами:

1) Повышение уровня знаний студентов о взаимодействии осуществляется через:

- семинары («Педагогическое взаимодействие как педагогическая цель», «Субъект-субъектные отношения в построении педагогического процесса»).

2) Развитие коммуникативных умений педагогического взаимодействия студентов осуществляется через:

- тренинги (конструирование и проигрывание ситуаций).

Преимущества тренинга перед другими (более академическими) формами обучения и взаимодействия связаны с большей включенностью участников тренинга в процесс обсуждения изменений, с концентрированным приобретением того опыта, на проживание которого в «обычной жизни» участникам тренинга требуются месяцы, а иногда и годы.

Эффективность усвоения новой информации на тренингах несравненно выше, чем на лекциях и семинарах, так как новые знания здесь не только объясняются ведущим и обсуждаются участниками, но и проигрываются в различных примерах с постоянным контролем эффективности поведения и достигнутого результата.

Нами был разработан и организован тренинговый модуль «Основы взаимодействия».

Цель:

- развитие личностных и профессиональных качеств и способностей субъектов, способствующих эффективному взаимодействию (рефлексивные умения, открытость, эмпатийность, доброжелательность, инициативность, эмоциональность, импровизационность);
- развитие вербальных способностей, культуры речи и общения субъектов взаимодействия;
- диагностика и развитие самопознания личности студентов;
- осознание субъектами собственной уникальности;
- развитие способности позитивного принятия себя и других;
- обнаружение и устранение факторов препятствующих личностному развитию студентов.

Организационные условия:

- число участников не более 15 человек
- 10 академических часов (5 занятий)

Включает:

- теоретическая информация;

- семинарско-практические занятия;

Формы групповой активности:

- теоретические блоки (мини-лекции);
- работа в мини-группах;
- работа участников в парах (упражнения);
- индивидуальные презентации участников;
- групповые дискуссии;
- моделирование и анализ практических ситуаций;
- группово-динамические упражнения (разминка);
- тесты с последующим анализом результатов.

Таблица 9 – Программа тренингового модуля «Основы взаимодействия»

Занятие	Цель	Предполагаемый результат
Занятие 1	Познакомить студентов с набором профессионально-личностных качеств, значимых для процесса взаимодействия	Расширение системы знаний о себе как о профессионале
Занятие 2	Выработать у студентов позитивное самоотношение, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов	Выработка у студентов умения адекватно оценивать свои возможности и потенциал, позитивное самоотношение, чувства взаимного доверия
Занятие 3	Изучить со студентами и закрепить на конкретных примерах стили конструктивного поведения во взаимодействии	Выработать умение конструировать свое поведение в зависимости от ситуации взаимодействия
Занятие 4	Помочь студентам понять свои особенности в общении с людьми, как ключевом виде деятельности при взаимодействии	Закрепление студентами собственной «Я-концепции» в конкретных ситуациях взаимодействия и общения

Занятие 5	Развить у студентов умения координировать совместные действия, устанавливать взаимопонимание с окружающими, «чувствовать» человека который находится рядом при взаимодействии	Закрепление студентами собственной «Я-концепции» в конкретных ситуациях взаимодействия и общения
-----------	---	--

Приведем подробное описание каждого занятия представленного в таблице 9.

Занятие 1

Цель: познакомиться с набором профессионально-личностных качеств, значимых для процесса взаимодействия.

Блок информации: Преподаватели должны хорошо представлять себе зоны ближайшего развития личности в студенческом возрасте, закономерности социализации в процессе учебной, учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности.

Человеческими знаниями должны быть вооружены не только преподаватели вузов, но и студенты. Они должны быть знакомы с современными сведениями о законах психической деятельности, формирования воли, способностей, характера, научно отвечающие на вопросы о том, как воспитать самого себя, помогающие задуматься о своих возможностях и способах их реализации, - помогли бы решить проблему перехода воспитания со стороны преподавателя – в самовоспитание.

Для того, чтобы выяснить какими способностями необходимо обладать будущему педагогу предлагалось провести:

• Упражнение «Профессионализм личности учителя»

Выберите 10 из 30 личностных качеств учителя наиболее способствующих эффективному педагогическому взаимодействию.

Упражнение выполняется индивидуально, а затем в группах по 4-5 человек. В группе вырабатывается единство мнений по данному вопросу.

Высказаться должен каждый, выдвигая аргументы в пользу выбора того или иного качества. После завершения обсуждения представитель каждой группы зачитывает групповой список выбранных качеств, аргументируя его.

Список личностных качеств преподавателя:

- | | |
|--------------------------------|----------------------|
| - справедливость | - уверенность в себе |
| - терпимость | - инициативность |
| - тактичность | - импровизационность |
| - ответственность | - решительность |
| - оптимизм | - доброжелательность |
| - принципиальность | - терпеливость |
| - требовательность к себе | - эмпатийность |
| - самоуважение | - артистизм |
| - требовательность к студентам | - целеустремленность |
| - уважение личности студента | - любовь к студентам |
| - эмоциональность | - аккуратность |
| - самообладание | - энергичность |
| - уравновешенность | - деловитость |
| - демократичность | - альтруизм |
| - великодушие | - чуткость |

На основе полученных данных предлагалось построить карту профессионально значимых качеств студента.

Личностное качество	Крайне необходимо	Скорее Необходимо	Скорее нет необходимости	Нет необходимости
Тактичность		•		
Ответственность		•		
Требовательность к себе	•			
Уважение личности студента	•			
Самообладание	•			
Терпимость		•		
Требовательность к студентам		•		
Контактность			•	
Уверенность в себе		•		
Лабильность		•		

Данные качества мы сравнили с компетенциями, которыми должен обладать выпускник специальностей, участвующей в эксперименте.

Компетенции	Специальность		Формируемые качества
	050103- Педагогика и психология	050503 - Психология	
Социально-этическая	овладение социальными навыками, позволяющими человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе; овладение уровнем образованности, достаточным для самообразования, самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей личностной позиции	владеть способами учебной и социальной коммуникации; владеть навыками психологического общения на профессиональном уровне; знать правовые и этические нормы, регулирующие отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде, в приложениях профессиональной деятельности;	требовательность к себе, лабильность, ответственность
экономическая и организационно-управленческая	должен знать экономику образования и решать проблемы учебно-воспитательного процесса на основе психолого-педагогического менеджмента	иметь достаточную теоретическую подготовку для анализа социально-психологических явлений, отражающих социально-экономическую и политическую ситуацию в обществе; уметь ориентироваться в идеалах и ценностях демократического общества, стилях жизни в	тактичность, ответственность, уверенность в себе

		демократическом обществе, соразмерять их с основными ценностями и профессиональными установками деятельности психолога; с учетом требований рынка труда и работодателя выпускник должен обладать способностью к овладению новыми умениями и навыками, работать в коллективе, стремиться к повышению своего профессионального уровня.	
профессиональная	выпускник должен быть компетентен в области обучения и воспитания, в теории психолого-педагогических наук, а также в области психолого-педагогического менеджмента и информационных технологий; должен сочетать широкую фундаментальную и практическую подготовку, в	Владеть теоретической основой и методологией научной психологии и уметь применять ее принципы в разнообразных формах меняющейся действительности; обладать качественными знаниями социально-психологических явлений, детерминации индивидуально-психологических	терпимость, самообладание, контактность

	совершенстве владеть своей специальностью, непрерывно пополнять свои знания, уметь на практике применять принципы организации своей деятельности, владеть передовыми методами управления психолого- педагогическим процессом	различий, психологических закономерностей возрастной и культурной социализации человека, факторов его обучения и познавательного развития; располагать психологическими знаниями мира профессий, структуры трудовой деятельности человека	
--	--	---	--

Нами был проведен анализ Государственных общеобразовательных стандартов специальностей– 050103 «Педагогика и психология» (ГОСО РК 3.08.253) и 050503 «Психология» (ГОСО РК 3.08.307).

В таблице представлены ключевые компетенции и соответствующие им качества студента.

Данный анализ произведен с целью определения правильности выбранной траектории экспериментальной работы.

- Далее студентам предлагалась ситуация для моделирования в трех микрогруппах.

Первая ситуация: Настроение у Анны Ивановны было отвратительное, и разговор со старостой класса Танечкой Тихонравовой сразу приобрел взрывной характер.

- Вместо того, чтобы оправдывать Гнеденко и Лескову, вы бы обсудили вопрос о дисциплине в классе, об ответственности каждого.

- Мы уже наметили собрание, Анна Ивановна, - Танечка достала из сумки листок и подала его своей молодой учительнице. – Тут три вопроса. Мы хотели бы, чтобы вы ответили на них нашему собранию.

- Я? Вам? Ответила? Это что же, отчет? – Анна Ивановна попыталась принять тон глубочайшего сарказма. – Начнем с того, что ваше собрание я отменяю. И никаких отчетов делать перед вами не намерена. Запомните это раз и навсегда.

Вторая ситуация: Настроение у Анны Ивановны было отвратительное, и разговор со старостой класса Танечкой Тихонравовой сразу приобрел взрывной характер.

- Вместо того, чтобы оправдывать Гнеденко и Лескову, вы бы обсудили вопрос о дисциплине в классе, об ответственности каждого.

- Мы уже наметили собрание, Анна Ивановна, - Танечка достала из сумки листок и подала его своей молодой учительнице. – Тут три вопроса. Мы хотели бы, чтобы вы ответили на них нашему собранию.

Анна Ивановна сосчитала про себя до пятнадцати и сказала ровным голосом:

- Вы вправе назначать свои собрания сами, сами и проводить. Но почему же сообщать о них в последнюю минуту, да еще в такой ультимативной форме? Я бы хотела предложить в повестку вашего собрания другой вопрос: об уважении к учителю.

Третья ситуация: Настроение у Анны Ивановны было отвратительное, и разговор со старостой класса Танечкой Тихонравовой сразу приобрел взрывной характер.

- Вместо того, чтобы оправдывать Гнеденко и Лескову, вы бы обсудили вопрос о дисциплине в классе, об ответственности каждого.

- Мы уже наметили собрание, Анна Ивановна, - Танечка достала из сумки листок и подала его своей молодой учительнице. – Тут три вопроса. Мы хотели бы, чтобы вы ответили на них нашему собранию.

- «Встань сейчас же на их место, - приказала себе Анна Ивановна, - почувствуй их правоту».

- Ты знаешь, Таня, - сказала она легко, почти весело, - отличные вы подкинули мне вопросы. Будет интересно над ними поразмыслить.

• Выводом по этому заданию является обсуждение по вопросам: Какой из вариантов, на ваш взгляд, более верный? Возможно ли другое решение? Какое?

• Обсуждение результатов занятия.

Занятие 2

Цель: выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов.

• Упражнение-разминка «Карандаши»

При выполнении упражнения от участников требуется четкая координация совместных действий на основе невербального восприятия друг друга. Если каждый участник будет думать только о своих действиях, то упражнение практически невыполнимо. Упражнение направлено на то, чтобы в игровой форме развивать необходимые умения: координировать совместные действия, устанавливать взаимопонимание с окружающими, «чувствовать» человека, который находится рядом.

Суть упражнения состоит в удержании карандашей или авторучек зажатыми между пальцами стоящих рядом участников. Сначала участники выполняют подготовительное задание: Разбившись на пары, располагаются друг напротив друга на расстоянии 70 – 90 см и пытаются удержать 2 карандаша, прижав их концы подушечками указательных пальцев. Дается задание: не выпуская карандаши, двигать руками вверх – вниз, вперед – назад.

После выполнения подготовительного задания группа встает в свободный круг (расстояние между соседями 50 – 60 см), карандаши зажимаются между подушечками указательных пальцев соседей. Группа, не отпуская карандашей, синхронно выполняет задания:

- поднять руки, опустить их, вернуть в исходное положение;
- вытянуть руки вперед, отвести назад;

- сделать шаг вперед, два шага назад, шаг вперед (сужение и расширение круга);
- наклониться вперед, назад, выпрямиться;
- присесть, встать.

• **Информация:** *Самооценка личности* – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качества и места других людей.

С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Как же личность осуществляет самооценку? Человек, как известно, становится личностью в результате совместной деятельности и общения. Всё, что сложилось и отстоялось в личности, возникло благодаря совместной с другими людьми деятельности и в общении с ними. Человек включается в деятельность и общение и черпает некоторые существенно важные ориентиры для своего поведения, всё время сверяет то, что он делает с тем, чего от него ожидают окружающие.

Человек, уже зная кое-что о себе, присматривается к другому человеку, сравнивает себя с ним, предполагает, что и тот небезразличен к его личностным качествам, поступкам; и всё это входит в самооценку личности.

• Тест на определение уровня самооценки.

Студенты сами выполняли обработку результатов.

• Далее происходит обсуждение результатов тестирования. Обсуждается влияние уровня самооценки на личность человека.

• Занятие продолжает упражнение «Рисование подарка самому себе».

Рисование подарка самому себе

Цель: повышение самооценки, расширение представлений о самих себе, формирование доброжелательных отношений к группе.

Сегодня каждый из вас нарисует подарок – натюрморт самому близкому человеку. Как вы думаете, кому?

Кому вы можете доверить самый важный секрет? Кто знает о вас все и даже немножко больше? Конечно, это вы сами. Сегодня мы займемся рисованием натюрморта – подарка самому себе. Это будет ваза с цветами.

Инструкция:

- ◆ Разверните лист бумаги в соответствии с формой вашей вазы.
- ◆ Мысленно разделите лист на три части (по горизонтали) и в нижней трети нарисуйте вазу. Раскрасьте её.
- ◆ Рисуем цветы в вазе. Их будет пять. Сначала мы нарисуем серединки цветов, они будут большие и круглые.
- ◆ Разместите пять серединки-кружков в любом месте над вазой, где вам захочется.
- ◆ Добавьте цветкам ножки, покажите, что они стоят в вазе.
- ◆ Рисуем лепестки.
- ◆ Закрасьте лепестки разным цветом, как вам нравится. Главное, чтобы при взгляде на рисунок у вас улучшалось настроение.
- ◆ Теперь подумайте и запишите на черновике, какие качества вам нравятся в людях.
- ◆ Есть ли у вас какие-нибудь из этих качеств? Выберите себе в подарок те качества, которые у вас есть. Постарайтесь выбрать пять качеств.
- ◆ Вернитесь к рисунку. Давайте дадим ему название «Мои достоинства».
- ◆ Разместите в серединках нарисованных вами цветов те качества, которые вы выбрали для своего букета.
- ◆ Посмотрите на свой букет. Он показывает все то, чем сегодня вы можете гордиться.

По желанию можно устроить выставку натюрмортов.

- Занятие завершается коллективным анализом.

Занятие 3

Цель: изучить и закрепить на конкретных примерах стили конструктивного поведения во взаимодействии.

- Проводится разминка «Спутанные цепочки»

Участники встают в круг, закрывают глаза и протягивают перед собой правую руку. Столкнувшись, руки сцепляются. Затем участники вытягивают

левые руки и снова ищут себе партнера. Ведущий помогает рукам соединяться и следит за тем, чтобы каждый держал за руки двух людей, а не одного. Участники открывают глаза. Они должны распутаться, не разжимая рук. Чтобы не происходило вывихов рук в суставах, разрешается «проворачивание шарниров» - изменение положения кистей без расцепления рук. В результате возможны такие варианты: либо образуется круг, либо несколько сцепленных колечек из людей, либо несколько независимых кругов или пар.

• Далее предлагается упражнение «Стили общения»

Цель: выявить особенности межличностного общения, демонстрация определенных стилей общения.

Преподаватель предлагает группе из 5-6 человек совместно обсудить и определить тему общей групповой дискуссии. Сами участники определяют необходимое им для этого время. Все остальные члены группы наблюдают как идет процесс обсуждения, фиксируют для себя характерные особенности общения. После того как тема избрана, оценивается по 10-ти балльной системе:

А) удовлетворенность темой;

Б) удовлетворенность тем, как шло обсуждение, т. е. что помогало и что мешало общению.

Члены группы обмениваются своими наблюдениями.

Во время общей дискуссии на заданную тему каждый участник должен выполнить индивидуальное задание, которое получает от преподавателя (карточки). Окружающие не должны знать его содержание. В ходе дискуссии надо стремиться как можно точнее выполнить инструкцию и в то же время стараться определить, какое задание получили другие. Через 15-20 минут преподаватель дает знак закончить дискуссию, и все начинают обсуждать, как они поняли роли друг друга, насколько эта роль соответствовала их внутренней позиции или полностью противоречила ей, как они переживали свою роль.

Каждый вслух зачитывает то задание, которое он старался выполнить.

Группа оценивает как это получилось. В завершение можно предложить группе определить условия эффективного общения и ответить на 2 вопроса:

- 1) как научиться понимать друг друга;
- 2) что значит для человека общение.

• Упражнение «Конверт»

Возьмем три выкройки конвертов разного цвета, одинаковой конфигурации. Вручим эти конверты трем «педагогам»: они должны с небольшой группой «детей» склеить эти конверты. Работают они поочередно на глазах аудитории.

(Разворачивается три способа организации групповой дискуссии)

- Коллективный анализ занятия: Что понравилось? Почему? Что не понравилось? Почему?

Занятие 4

Цель: помочь участникам понять свои особенности в общении с людьми: кто он – доминирующий, подчиняющийся или равный партнер как зависит его стиль общения от разных партнеров, насколько высока его социальная чувствительность.

- Проводится упражнение «Рисование одним карандашом»

Цель: выявить особенности взаимодействия в общении.

Данное упражнение помогает человеку понять свои особенности в общении с людьми: кто он – доминирующий, подчиняющийся или равный партнер, как зависит его стиль общения от разных партнеров, насколько высока его социальная чувствительность.

Два рядом сидящих человека кладут перед собой один лист бумаги и берутся за одну ручку (карандаш) так, чтобы удобно было рисовать. Задание: молча, ни о чем предварительно не договариваясь, не переговариваясь в ходе упражнения, нарисовать картину и написать ее название.

• Информация к размышлению: отсутствие культуры педагогического общения или ее низкий уровень приводит к возникновению конфликтных ситуаций, напряженности в отношениях между преподавателем и студентом или целой группой.

Необходимо знание и выполнение *«заповедей общения»*(А. Б. Добрович):

- ◆ Отношения с людьми – главное в любой деятельности, а тем более в педагогической. Думайте над своими взаимоотношениями с окружающими людьми, стройте их на взаимопонимании и доверии.
 - ◆ Общаясь с человеком, никогда не заикливайтесь на достижении ваших конкретных целей и задач.
 - ◆ Учитесь видеть в каждом человеке то, что выгодно отличает его от других, ту «изюминку», которая делает его уникальным, неповторимым. Помните, что каждый человек уникален и к каждому необходим свой подход.
 - ◆ Придя к человеку, оставьте свои проблемы, амбиции, сложившиеся стереотипы. Говоря с человеком, общайтесь с ним, а не с его официальным статусом, своими представлениями о нем.
 - ◆ Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами других людей.
 - ◆ Чаще улыбайтесь людям.
 - ◆ Развивайте свой внутренний духовный мир, ваши таланты и способности. Помните, что творческая, духовно богатая личность всегда привлекает других людей.
- Решение педагогических ситуаций

Информация к размышлению: «Слушание показывает нашу открытость тому, что говорит другой. Как можно показать эту восприимчивость в диалоге? Вот некоторые специфические приемы:

- поддерживать постоянный контакт глазами;
- не прерывать;

- не давать советов;
- подводить итог тому, что вы слышали;
- делать рефлексивные замечания, показывая, что Вы понимаете, что чувствует другой.

- Далее проводилось упражнение для развития навыков слушания «Испорченный телефон»

Все участники выходят за дверь и по приглашению ведущего входят в класс по приглашению ведущего входят в класс по одному. Каждому входящему дается инструкция: «Представьте себе, что вы получили телефонограмму, содержание которой должны передать следующему члену группы. Главное – как можно точнее отразить содержание».

Текст: «Звонил Иван Иванович. Он просил передать, что задерживается в РОНО, т. е. он договаривается о получении нового импортного оборудования для мастерских, которое, впрочем, не лучше отечественного. Он должен вернуться к 17 часам, к началу педсовета, но если он не успеет, то надо передать завучу, он должен изменить расписание уроков старших классов на понедельник и вторник, вставив туда дополнительно 2 часа по астрономии».

- Завершилось занятие анализом работы

Занятие 5

Цель: развитие умения координировать совместные действия, устанавливать взаимопонимание с окружающими, «чувствовать» человека, который находится рядом.

- Рисуночная разминка «Достраивание композиции»

Каждый участник получает лист бумаги (желательно формата A_3 , но можно использовать A_4).

Дается задание Задумать какую-либо цельную композицию для изображения на этом листе, но изобразить только одну из ее характерных деталей. После этого листок передается соседу, тот дорисовывает еще какую-

нибудь деталь и т. д. Таким образом, рисунки идут по кругу, обрастая разными деталями. Передача листов соседям осуществляется всеми одновременно, по команде ведущего. У каждого участника рисунок находится 15 – 20 секунд. Переговариваться в процессе выполнения упражнения нельзя.

◆ Упражнение «Кто Вы?»

Каждому участнику предлагается написать характеристику невербального поведения одного из студентов группы. Затем характеристики зачитываются без указания адресата. Группа должна определить, кому принадлежит данная характеристика.

- В заключении проводится упражнение на развитие позитивного самовосприятия «Кто Я».

Предлагается честно и откровенно закончить предложения:

- Я горжусь собой, когда я ...
- Я симпатичный человек, потому что ...
- У меня есть 2 таких замечательных качества ...
- Одна из самых лучших вещей, которые я сделала в своей жизни...

Вопросы для обсуждения:

- ◆ Трудно ли было отвечать на вопросы? Почему?
- ◆ Испытывали ли Вы затруднения, когда писали о себе «хорошо»?

Во время тренинговых занятий студенты постепенно раскрывались друг другу с самых разных сторон. Они испытывали неподдельный интерес друг к другу как личности со своими интересами, способностями, достоинствами и недостатками, индивидуально-психологическими особенностями. Общаясь, они обогащали друг друга духовно, испытывали довольно ощутимое взаимодействие.

Постепенно узнавая друг друга, студенты проявляли доброжелательность и доверие; высокую требовательность к себе и к членам группы; свободу в выражении собственного мнения. То есть, в группе создавался благоприятный психологический климат.

3) Стимулирование мотивации к взаимодействию осуществляется через:

- решение педагогических ситуаций и задач (в Приложении В приводятся примеры педагогических ситуаций и задач, которые мы использовали в работе со студентами)[62].

Элементарной единицей педагогического процесса, его «клеточкой» должен быть «момент становления» (педагогическая ситуация). Педагогическая ситуация - это наименьшая единица процесса. Через момент становления можно разглядеть движение и развитие (саморазвитие) личности внутри педагогического процесса [17,36].

Работа с педагогическими ситуациями строилась следующим образом: группе студентов (3-5 человек) предлагается ситуация и конкретное задание к ней. Студентам необходимо найти свой вариант решения ситуации и охарактеризовать ее по следующим критериям:

- определение мотивов поведения учащихся;
- оценка конструктивности действий педагога;
- выбор способов взаимодействия педагога и учащихся;
- получение результата и предполагаемое последствие.

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от беспомощности к самостоятельности. У студента как субъекта взаимодействия с педагогом в процессе решения педагогических задач в результате должно появиться новообразование в форме знания, умения или качества личности.

Для решения на учебных занятиях нами были избраны задачи-упражнения (по тренировке и развитию отдельных педагогических умений и навыков взаимодействия) и игровые задачи (по имитации реального общения и взаимодействия со студентами).

Анализ конкретных ситуаций представляет собой демонстрацию факта события, обсуждают, анализируют и разрабатывают методические

рекомендации. Решение анализа ситуации принимается индивидуально. Процесс взаимодействия происходит в дискуссии и создает условия для контроля [63].

На семинарских, лабораторных занятиях и СРСП по различным педагогическим дисциплинам («Управленческое взаимодействие» и др.) мы использовали возможности педагогических задач и ситуаций, которые выступали как средство развития личности студента, осознания своего «Я».

4) Стимулирование и поддержка субъективной позиции студента осуществляется через:

- проведение самодиагностики (опросники, тестирование).

Задачей тестов на самопознание является осознание субъектами собственной уникальности, развитие способности позитивного принятия себя и других, обнаружение факторов препятствующих личностному развитию.

На занятиях со студентами мы провели и сделали анализ следующих методик: «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» по С. А. Будасси, «Коммуникативные и организаторские склонности – КОС-2» [64], Методика исследования самоотношения – МИС С. Р. Пантилеева[65]. (Приложение Г, Д)

Приведем результаты одной из методик, проводимых со студентами участвующими в эксперименте.

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2). Методика определяет уровень коммуникативных и организаторских склонностей. Для нашей работы был важен параметр «коммуникативные склонности», который определяется отдельно. Подробное описание методики и ключ интерпритации ответов изложено в приложении В.

Методика предполагает пять уровней коммуникативных склонностей: очень низкий, низкий, средний, высокий, высший.

По результатам диагностики были получены данные представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень коммуникативных склонностей (%)

Уровень коммуникативных склонностей				
Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший
0 %	18,2%	21,2%	33,3%	27,3%

На основе полученных данных строим диаграмму.

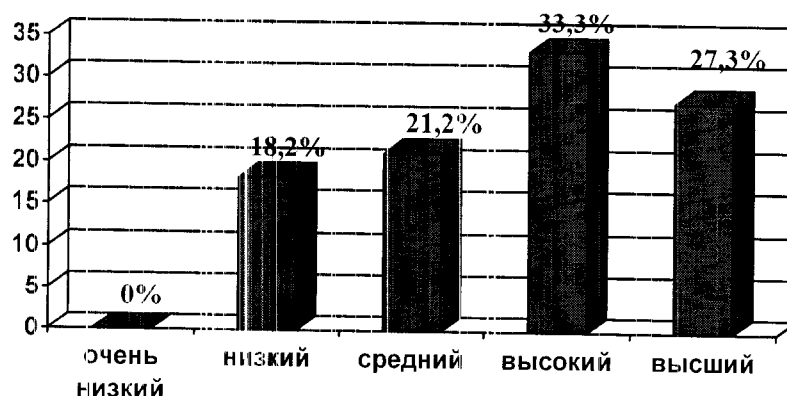


Рисунок 10 – Развитие коммуникативных склонностей студентов, участвующих в эксперименте

Полученные данные свидетельствуют об адекватной оценке студентами самих себя, что стимулирует позитивное принятие себя как субъекта педагогического процесса.

5) На практических занятиях и СРСП по дисциплинам «Управленческое взаимодействие» и «Педагогика творческого саморазвития» использовались активные методы взаимодействия, такие как интерактивные методы и блиц-игры.

Примеры занятий с использованием представленных методов:

Занятие 1. Лаборатория нерешенных проблем.

Тема: Теории обучения

Ход занятия

1. Актуальность темы.

Зачем учителю необходимо знать различные теории обучения.

2. Далее работа проводится по микрогруппам.

Состав каждой микрогруппы:

- студент, который изучает теорию и рассказывает ее остальным;
- студент, который выделяет основные термины теории и дает им определение (составляет тезаурус);
- студент, который представляет схему, таблицу, рисунок и т. д. по теории.

3. Рассматриваются две теории (их можно увеличить в зависимости от числа учащихся): теория поэтапного формирования умственных действий П. Я.

Гальперина и теория развивающего обучения В. В. Давыдова.

Можно использовать в работе заготовки (картинки, вырезки и заголовки из старых газет и журналов), цветную бумагу, фломастеры и т. п.

4. Результаты работы докладываются каждой группой. В это время остальные студенты должны зафиксировать кратко основные положения теории.

5. Завершается занятие анализом работы микрогрупп.

Занятие 2. СРСП

Тема: Педагогическая инноватика

Ход занятия

1. Проводится «Дерево мудрости» (блиц-игра).

Оценивается: грамотность и конкретность в формулировке вопросов, а также правильность и полнота ответов

2. Работа над темой

«Выберите главное» (блиц-игра):

- По своему конспекту записать ключевые слова, отражающие суть.
- Привести 5 предложений, кратко характеризующих тему лекции.
- Придумать 5 вопросов к тексту лекции.

Оценивается: способность к обобщению и выделению главного в учебном материале.

3. Обсуждение по группам.

4. Задание на дом «Факторы творческого саморазвития учреждений дополнительного образования»:

- Законспектировать текст параграфа, не прибегая к буквам и цифрам, а с помощью либо рисунков, либо схем, либо символов.
- Построить три вопроса по содержанию текста.

В результате формирующего эксперимента нами спроектирована схема технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов.

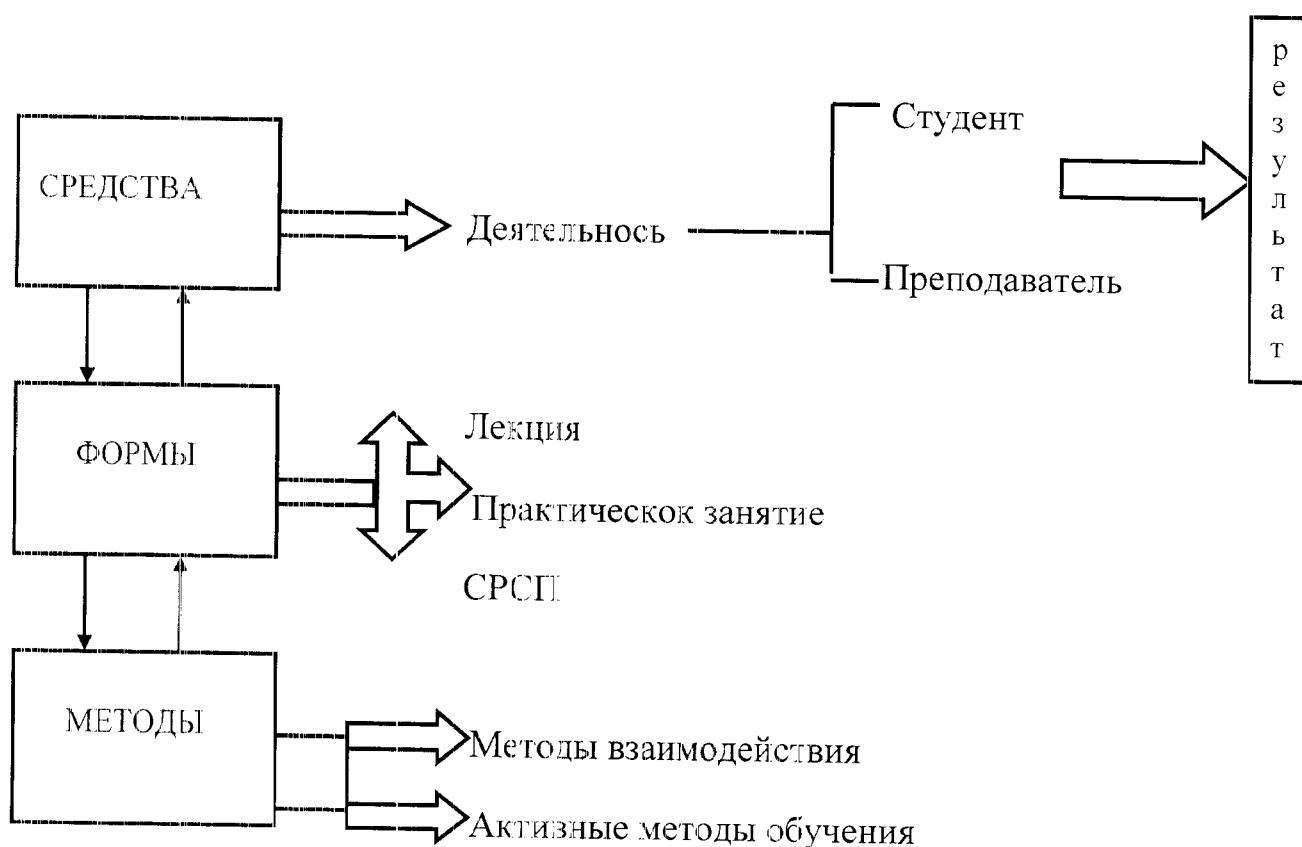


Рисунок 11 – Схема технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов

Дадим краткое описание каждого элемента технологии, схема которой представлена на рисунке 11.

Средства взаимодействия есть основные, типичные для данной возрастной группы виды деятельности, которые можно использовать для продуктивного введения студентов в систему межличностных отношений. Типичные виды деятельности – общение, игра, труд и другие, которые

направлены на те или иные стороны реальности сред [22; 36]. При этом различают деятельность преподавателя и деятельность студентов.

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Отбирает материал занятия; проводит организационную работу по объединению студентов; участвует в обсуждении тем; разрабатывает задания; консультирует; координирует работу студентов; стимулирует деятельность студентов; оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью студентов.	Воспринимают предложенный преподавателем материал; определяют свои роли и группируются в соответствии с ними; отдельные учащиеся принимают участие в разработке заданий; осуществляют поисковую деятельность; осуществляют рефлексия процесса, себя в нем с учетом оценки других.

Форма (групповые, осуществление дискуссий, семинарские, практические, лабораторные занятия, СРСР, тренинговый модуль), которую выбирает преподаватель, и, в которой он осуществляет взаимодействие со студентами, определяет не только характер отношений между ним и его подопечными, но и уровень усвоения ими знаний [33, 36, 66].

Избранная форма работы требует и использование определенных методов, то есть способов выполнения предполагаемой деятельности [22].

В нашей работе отражены методы взаимодействия, такие как методы убеждения, методы упражнения и методы самооценки (с. 27-28) и методы активного обучения (с. 49, 53-55, 95-100).

Результатом реализации технологии формирования педагогического взаимодействия преподавателей и студентов является изменение качественных характеристик (умение принимать ответственные решения, самостоятельность, умение планировать и организовывать свою деятельность, доверие к преподавателю, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов, открытость нововведениям и др.) субъектов процесса обучения.

2.2 Условия и результаты влияния взаимодействия преподавателей и студентов на развитие педагогической системы

Контрольный эксперимент осуществлялся в соответствии с программой опытно-педагогической работы. Была соблюдена последовательность и логичность этапов программы.

Следующим этапом работы стала разработка и обоснование условий, усиливающих влияние взаимодействия преподавателей и студентов на развитие педагогической системы.

Под условиями следует понимать совокупность обстоятельств в учебном процессе, способствующих реализации факторов и механизмов развития личности [Инновации в образовании].

В качестве таких условий нами были выдвинуты следующие положения:

1. Решение учебно-познавательных ситуаций во взаимодействии преподавателей и студентов.

Тип учебной ситуации определяется характером реализации в ней взаимодействий и отношений. По этому признаку выделяют два типа учебных ситуаций: репродуктивную и продуктивную.

Эффективность преподавателя в каждом из этих типов учебных ситуаций оценивается по разным показателям.

Модель репродуктивной учебной ситуации представляет система организации, строящаяся на принципах концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Частным вариантом этого типа модели выступает система учения В.В. Давыдова, исходящая из интерпритации формирования учебной деятельности как становления теоретического мышления в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному.

Реальную альтернативу сказанному выше создает категория совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов.

Ситуацию совместной продуктивной деятельности мы рассматриваем как систему. Первым компонентом выделяем личность преподавателя — изменяется его позиция в отношении к студентам, к себе. Преподаватель выступает не только как носитель информации, но и как помощник становления и развития готовности студентов к деятельности по реализации межпредметных связей. Изменяется характер управления, воздействия на студента — утверждается позиция сотрудничества, партнерства. Изменяется и позиция личности студента — с результата усвоения и полученной оценки на активное взаимодействие с преподавателем и другими студентами. Вторым компонентом — в изменении способов организации процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности. Процесс усвоения перестает носить репродуктивный характер и реорганизуется в разнообразных формах поисковой деятельности, как продуктивный творческий процесс. Третий компонент реорганизации — это решительное выдвижение не индивидуальных, а групповых форм учения, совместной деятельности, многообразия форм воздействий, межличностных отношений и общения.

Под учебной ситуацией мы понимаем организованную систему учебного процесса, компонентами которой являются:

- организационное и операционализированное содержание учебного процесса, определяющее программу осваиваемой студентами деятельности;
- процедуры, организующие процесс усвоения содержания и обобщенных способов деятельности, в том же переход от одного уровня сформированности к другому;
- система взаимодействий между студентом и преподавателем и студентов между собой; динамика взаимосвязи всех указанных переменных в процессе обучения;
- процедуры отслеживания и приведения в соответствие форм учебного взаимодействия с уровнями и этапами процесса формирования умений, при

этом ядром учебного процесса являются взаимодействия, отношения и общение преподавателя со студентами.

Системообразующей переменной учебной ситуации выступают социальные взаимодействия и отношения между участниками, а в самой системе взаимодействий центральным динамизирующим фактором является система форм сотрудничества преподавателя и студентами, определяющая характер взаимодействия студентов друг с другом.

Наивысшей продуктивностью с точки зрения личностной составляющей результата учения обладают определенные формы совместной учебной деятельности, в которых усвоение знаний предполагает организацию процесса совместного решения не репродуктивных, а продуктивных и творческих задач.

Отличие между классами продуктивных и творческих задач от классов задач репродуктивных заключается в том, что развивающий потенциал продуктивных и творческих задач выходит далеко за рамки целей лишь познавательного развития. Эти задачи обеспечивают развитие личности в целом, что связано, во-первых, с тем, что продукт их решений не имеет ограничений с точки зрения меры его социальной значимости, которая может неограниченно возрастать, тогда как продукт решения репродуктивных задач имеет лишь одно измерение — меру соответствия имеющемуся и заданному образцу. Во-вторых, решение продуктивных и творческих задач неизмеримо, более высоко, чем решение задач репродуктивных, анализирует, вовлекает личный опыт, повышает чувство удовлетворенности, а также готовность студентов к профессиональной деятельности. В-третьих, их решение ориентирует студентов на настоящее и будущее, тогда как решение репродуктивных задач обращает личность на прошлое.

Вся система форм сотрудничества, возникает и развивается лишь на основе конструирования продуктивной, творческой, а не адаптивной, репродуктивной деятельности.

Способы совместной учебной деятельности, направленной на подготовку будущих специалистов, представлены циклами взаимодействия, которые являются элементарными единицами совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов.

Функции циклов соответствуют функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). Различают смыслообразующие целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные. Каждая из форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности.

Решение творческих задач с самого начала обучения образует объективную основу сотрудничества всех участников, не владеющих еще возможностями самостоятельно организовывать данный процесс, и вместе с тем создает значительный статус для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности — мотив творческого достижения. Побуждающая функция творческой задачи сохраняется от начала и до конца обучения.

2. Организация взаимодействия на основе сочетания активных методов обучения, имеющих связь с профессиональной деятельностью.

Активные методы обучения - это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение студентом знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в побуждении

студентов к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Появление и развитие активных методов обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами, состоящими в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умений и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и неактивные. Используя разнообразные приемы активизации познавательной деятельности, преподаватель добивается повышения познавательной активности студентов.

В ходе формирующего эксперимента нами были использованы интерактивные методы (Приложение Е) и блиц-игры (Приложение Ж).

Дадим их краткое описание.

Интерактивные методы работы

Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Алгоритм проведения интерактивного занятия:

1. Подготовка занятия
2. Вступление:
 - 2.1. Сообщение темы и цели занятия
3. Основная часть:

3.1. Пассивное позиционирование (выяснение позиций участников) с фиксациями (здесь есть одна сторона представления - только позиция аудитории)

3.2. Сегментация аудитории и организация коммуникации между сегментами (это означает - формирование целевых групп по общности позиций каждой из групп. Объединение сходных мнений разных участников вокруг некоторой позиции и создание из аудитории набор групп с разными позициями. Затем – организация коммуникации между сегментами. Этот шаг является особенно эффективным, при работе с огромной аудиторией: в этом случае сегментирование представляет собой инструмент повышения интенсивности и эффективности коммуникации)

3.3. Интерактивное позиционирование (здесь есть три стороны - набор позиций аудитории, смыслообразование и создание нового набора позиций. Четыре этапа интерактивного позиционирования - 1) выяснение набора позиций аудитории, 2) осмысление общего для этих позиций содержания, 3) переосмысление этого содержания и наполнение его новым смыслом, 4) формирование нового набора позиций на основании нового смысла)

4. Выводы (рефлексия)

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- Творческие задания.
- Работа в малых группах.
- Обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры).
- Использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии).
- Социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки).
- Разминки.

- Изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, Сократический диалог).
- Обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», ПОПС-формула, проективные техники, «Один — вдвоем — все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум).
- Разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация»).

Блиц-игры

"Блиц-игра", представляет собой разновидность игровой деятельности, аккумулирующей в себе некоторые признаки форм активного обучения: конкретные ситуации, разыгрывание ролей, мозговой штурм и деловая игра. Она отличается от других распространенных игровых технологий следующими характерными чертами:

- "мгновенностью" проведения и получения результата;
- привлекательностью и легкостью формы;
- неожиданностью и неординарностью содержания;
- минимальным комплектом ролей;
- ограниченной функциональной направленностью, реализуемой в соответствии с педагогическими целями;
- динамичностью возникновения и разрешения ситуации (проблемы, задачи);
- проектируемой и управляемой эмоциональной напряженностью в игропроцессе;
- ограниченностью во времени, отводимом на решение проблемы;
- возможностью объединения в единый комплекс (создания системы) игр, в соответствии с педагогическими целями;

- возможностью включения определенного контекста профессиональной деятельности, имитации некоторых её форм и условий.
- возможностью включения таких игр в структуру традиционных видов учебных занятий в соответствии с дидактическими единицами целей;
- обязательностью оценки результатов игр (количественной и/или качественной).

Блиц игры в зависимости от функциональной направленности, могут быть разделены на шесть основных групп:

1. Исследовательские блиц игры, в которых участники за определенное время, осуществляют проверку гипотез, осуществляют поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы.
2. Дидактические блиц игры, в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста.
3. Рефлексивно-оценочные, в ходе которых осуществляется исследование деятельности, поиск затруднений, перенормирование деятельности, оценка процесса и результата.
4. Диагностические, в которых осуществляется диагностика деятельности, личности или группы в интересах получения каких-либо актуальных данных.
5. Мотивационно-побудительные, посредством и в ходе которых, преимущественно формируется интерес, азарт, мотивация, а также потребность относительно деятельности, явления, информации.
6. Психотехнические, посредством и в ходе которых осуществляется обучение или совершенствование умений специалиста в выполнении определенных действий отражающих прямо или косвенно профессиональную деятельность.

3. Ориентированность участников педагогического процесса на личностный характер взаимодействия.

Центральным компонентом педагогической деятельности мы считаем личностно - ориентированное взаимодействие:

- создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации;
- обеспечивает партнерский характер обучения;
- формирует условия для развития личностных потенциалов обучаемых и педагога.

Педагогическое взаимодействие, базирующееся на параметрах межличностного взаимодействия, позволяет учитывать не только объективные условия его протекания, но и индивидуальные особенности участников взаимодействия.

Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество преподавателя и студентов.

Преподаватель должен иметь ясное представление о том, как осуществляется процесс личностно-ориентированного образования. В его основе лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит учащегося перед необходимостью проявить себя как личность: отвечать за свои слова и поступки, принимать решения, быть самостоятельным, внутренне свободным и творчески инициативным, владеть собой, выбирать жизненные смыслы и принципы.

Личностная ориентация направлена не на студента, а исходит от него самого. Личностный подход заключается в становлении студента как активного субъекта, реализующего в учебном процессе и в профессии свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность.

Сегодня личностно-ориентированный подход изменяет представление о приоритетных задачах профессионального образования. Он заключается не только и не столько в присвоении профессиональных знаний, способов деятельности, норм и ценностей, в развитии определенных личностных

свойств, сколько в раскрытии сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала, ее способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных обстоятельствах, не только обслуживать существующие технологии, но и осуществлять инновационные, творческие процессы[67].

Преднамеренное создание благоприятных педагогических условий, специально организованная систематическая и целенаправленная работа помогает достигнуть существенных сдвигов в саморазвитии личности будущего специалиста.

4. Согласованность ролевых позиций взаимодействующих.

Активные, даже «острые», формы обучения значительно повышают эффективность учебного процесса, который ориентируется на коллективное, публичное обсуждение проблем, интенсивное взаимодействие студентов и преподавателей, живой обмен мнениями между ними. Кроме того, учебный процесс нацелен на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы, ее связи с жизненной практикой, что, в конечном счете, и приводит к возникновению и упрочению **партнерских взаимоотношений** по следующим направлениям:

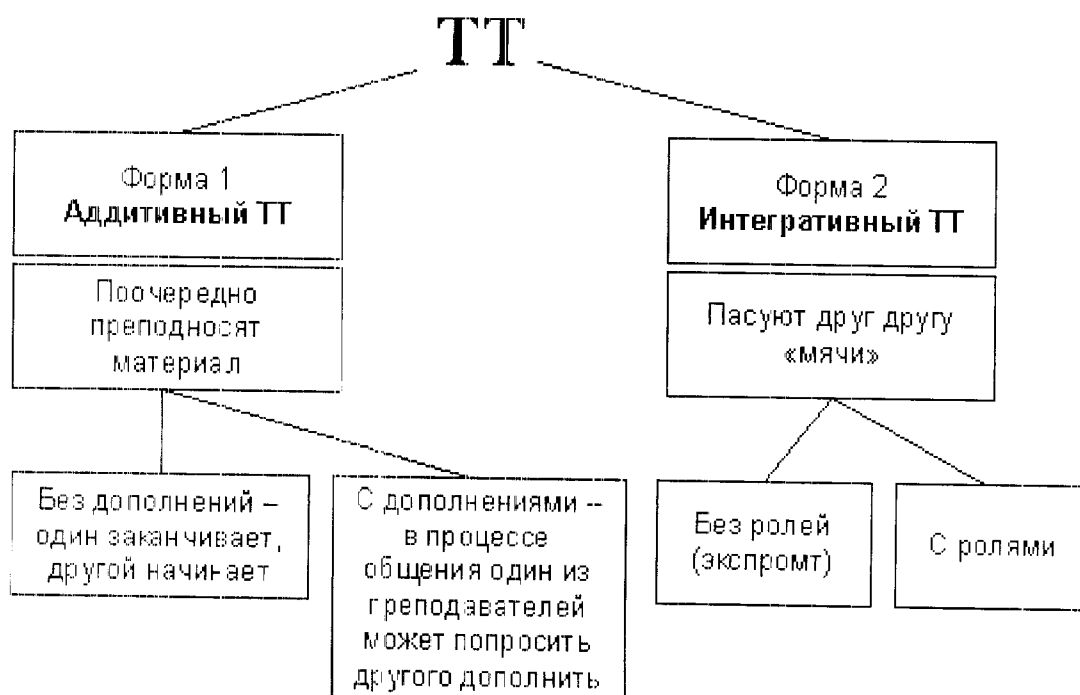
1. Преподаватель – студент.
2. Студент – студент.
3. Преподаватель – преподаватель.

Спектр активных форм разнообразен, среди них можно отметить: деловые игры, ролевые игры, "круглые столы", "мозговой штурм" и другие разновидности дискуссий.

В рамках данного исследования мы рассмотрим одну из форм проведения практических занятий – социально-психологический тренинг с использованием приема ведения занятий, как "teamteaching" ("тимтичинг" - "командное обучение").

Тимтичинг (ТТ) - занятие, которое одновременно ведут 2 преподавателя, либо преподаватель и студент. Главным преимуществом

является присутствие элемента разнообразия, повышение результативности за счет взаимного дополнения преподавателей.



При проведении ТТ в рамках учебного процесса силами опытных преподавателей рекомендуется использовать вторую форму ТТ с ролевым поведением, как наиболее эффективную и экономичную.

Преднамеренное создание благоприятных педагогических условий помогает достигнуть изменений компонентов педагогической системы, а именно студентов, как субъектов эффективного взаимодействия.

На следующем этапе *контрольного эксперимента* мы вновь провели диагностический срез, цель которого сравнить и проанализировать результаты, полученные до и после формирующего эксперимента.

В таблице 11 приведены результаты диагностики взаимодействия преподавателей и студентов до формирующего эксперимента и после него.

Таблица 11 – Изменение уровня взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	12%	37%	24%	24%
Средний	50%	63%	38%	46%
Низкий	38%	-	38%	30%

По приведенным в таблице данным можно увидеть, что в экспериментальной группе на высоком уровне произошел рост показателей на 25%, на среднем уровне – на 13%. На низком уровне произошел спад на 38%.

На основе приведенных данных строим диаграммы, отражающие уровень взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах по окончании эксперимента (Рис. 12 и Рис. 13).

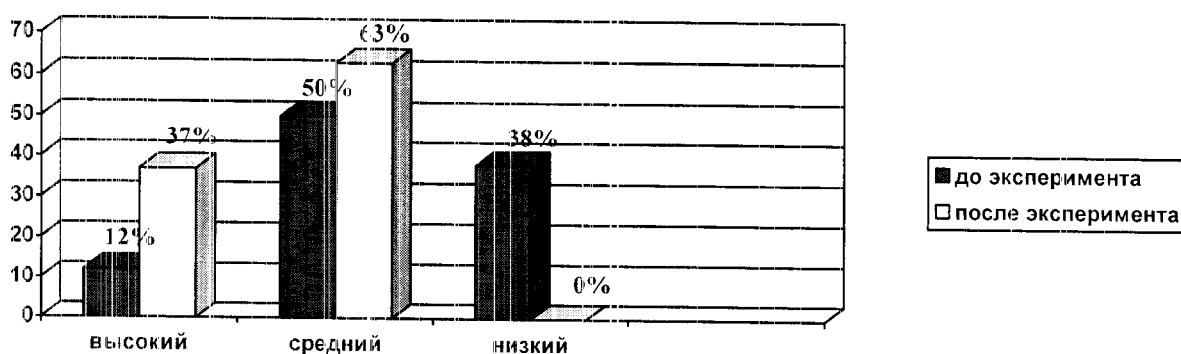


Рисунок 12 – Уровень взаимодействия в экспериментальной группе по результатам повторной диагностики

Как видно из рисунка 12 произошел рост показателей на высоком и среднем уровне развития компонентов педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Низкий уровень развития взаимодействия

отсутствует. Данные, приведенные на диаграмме, свидетельствуют о положительных результатах опытно-экспериментальной работы.

Повторная диагностика критериев взаимодействия была осуществлена и в контрольной группе. Результаты диагностики представлены на рисунке 13.

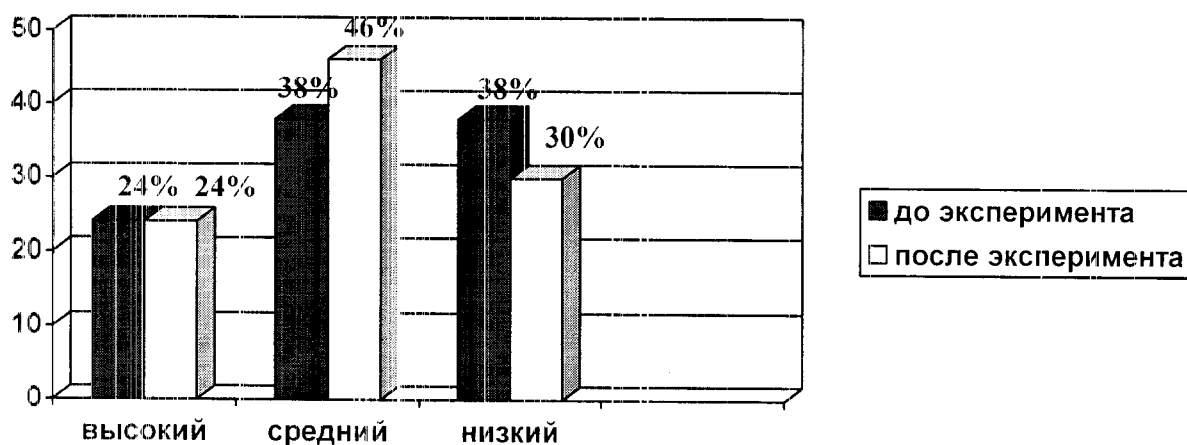


Рисунок 13 - Уровень организации взаимодействия в контрольной группе по результатам повторной диагностики

Как видно из рисунка 13 изменений уровня взаимодействия преподавателей и студентов остался на прежнем уровне, что еще раз подтверждает результативность формирующего эксперимента, который был осуществлен лишь со студентами экспериментальной группы.

Далее был произведен сравнительный анализ результатов в контрольной и экспериментальной группе. Результаты представлены на рисунке 14.

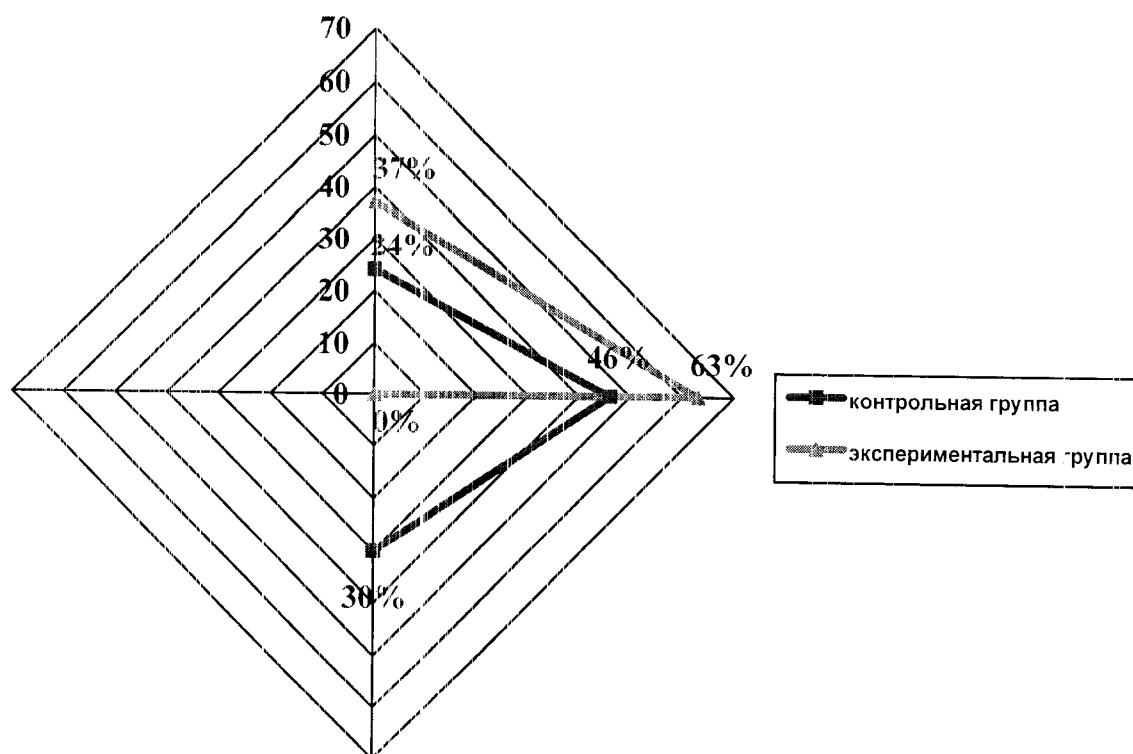


Рисунок 14 –Уровень организации взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах

Полученные данные свидетельствуют об изменении результатов распределения студентов по уровням взаимодействия. Наблюдается положительная динамика в экспериментальной группе.

С целью уяснения, изменились ли взаимоотношения студентов с преподавателями после участия в эксперименте, был проведен опрос со студентами экспериментальной группы. Студентам было предложено ответить на вопрос изменились ли ваши взаимоотношения с преподавателями в лучшую сторону, остались без изменений или же изменились в худшую сторону.

Результаты опроса представлены в таблице 12.

Таблица 12– **Изменения взаимоотношений студентов с преподавателями**

Варианты ответов	Количество ответов (%)
Изменились в лучшую сторону	62,5 %
Остались без изменения	37,5 %
Изменились в худшую сторону	—

Как следует из данных, приведенных в таблице, показатель изменения в худшую сторону не зафиксирован, то есть мы видим, что отношения студентов и преподавателей изменились в лучшую сторону, тем самым, создавая условия для осуществления субъект – субъектного взаимодействия.

Следующим этапом опытно-экспериментальной работы стала математическая обработка полученных в ходе контрольного эксперимента результатов с целью выявления их достоверности.

Для вычисления достоверности различия между двумя группами мы применили t – критерий Стьюдента. Контрольные показатели распределения у студентов уровней взаимодействия, снятые по окончании эксперимента, подвергаются математической обработке - нахождению t – критерия Стьюдента[68].

Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице

Группы	N	Баллы участников							
экспериментальная	8	34	37	28	41	36	37	33	29
контрольная	8	35	36	32	34	26	31	30	30

Вычисление t – критерия Стьюдента осуществляется следующим образом.

1. Вычисляем средние арифметические величины X для каждой группы в отдельности по формуле $X = \frac{X_i}{N}$.

$$\text{Находим } X_{(экс)} = \frac{34 + 37 + 28 + 41 + 36 + 37 + 33 + 29}{8} = 34,4;$$

$$X_{(конт)} = \frac{35 + 36 + 32 + 34 + 26 + 31 + 30 + 30}{8} = 31,7.$$

2. В обеих группах вычисляем стандартное отклонение (σ) по формуле:

$$\sigma = \frac{X_{\max} - X_{\min}}{K}$$

Где $X_{\max}$ - наибольший показатель в группе, $X_{\min}$ - наименьший показатель. K - табличный коэффициент (приложение 3).

Находим по таблице К, который соответствует числу измерений в группе. Для этого в левом крайнем столбце под индексом (n) находим цифру 0, так как количество измерений меньше 10, а в верхней строке – цифру 8. На пересечении этих строк – 2,85, что соответствует значению коэффициента К при 8 испытуемых в группе.

Подставляем значения в формулу и находим стандартные отклонения для обеих групп,

$$\sigma_{(экс)} = \frac{41 - 28}{2,85} = 4,6; \quad \sigma_{(конт)} = \frac{36 - 26}{2,85} = 3,5.$$

3. Вычисляем стандартную ошибку (m) по формуле $m = \frac{\sigma}{\sqrt{N-1}}$ ($n < 30$).

$$m_{(экс)} = \frac{4,6}{\sqrt{8-1}} = 1,8; \quad m_{(конт)} = \frac{3,5}{2,6} = 1,3.$$

4. Вычисляем t – критерий по формуле:

$$t = \frac{X_{экс} - X_{конт}}{\sqrt{m_{(экс)}^2 + m_{(конт)}^2}} = \frac{34,4 - 31,7}{\sqrt{1,8 \times 2 + 1,3 \times 2}} = \frac{2,7}{2,4} = 1,2$$

По специальной таблице (приложение 3) определяем достоверность различий. Для этого полученное значение t сравниваем с граничным при 1% - ном уровне значимости при числе степеней свободы равным

$f = n_{(экс)} + n_{(конт)} - 2$. Где n – общее число индивидуальных результатов в контрольной и экспериментальной группах в отдельности.

В нашем случае различия на 5% - ном уровне значимости, так как $t < 2,14$

t – критерий равен 1,2, что свидетельствует о том, что различия достоверны на 5% - ном уровне значимости.

Полученные данные свидетельствуют о достоверности результатов диагностической работы по окончании эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

Во втором разделе нашего исследования мы осуществили опытно - педагогическую работу, состоящую из трех видов эксперимента:

1. Констатирующий.
2. Формирующий.
3. Контрольный.

В ходе констатирующего эксперимента нами были выделены критерии, показатели, уровни организации взаимодействия. Кроме этого был проведен диагностический срез, который стал отправной точкой в ходе нашего исследования. На этапе констатирующего эксперимента мы использовали методику для изучения степени развития основных критериев взаимодействия преподавателей и студентов (когнитивный, эмоциональный и поведенческий), разработанная профессором Л. В. Байбородовой.

На этапе проведения формирующего эксперимента мы выбрали комплекс методов, которые способствовали изменению характеристик субъектов взаимодействия и всей педагогической системы в целом. Был разработан тренинговый модуль «Основы взаимодействия», программа которого представлена в параграфе 2.1 (с.71). Неотъемлемой частью данного этапа была организация и проведение занятий, построенных с использованием активных методов, спроектирована схема технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов.

На следующем этапе нашего исследования (контрольном) нами были предложены и апробированы условия, усиливающие влияние взаимодействия преподавателей и студентов на развитие компонентов педагогической системы:

1. Решение учебно-познавательных ситуаций во взаимодействии преподавателей и студентов.
2. Организация взаимодействия на основе сочетания активных методов обучения, имеющих связь с профессиональной деятельностью.

3. Ориентированность участников педагогического процесса на личностный характер взаимодействия.
4. Согласованность ролевых позиций взаимодействующих.

Следующим этапом работы стала повторная диагностика уровня взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах.

Рост показателей в экспериментальной группе (на высоком уровне произошел рост на 25% по результатам диагностики организации взаимодействия).

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике развития взаимодействия преподавателей и студентов в результате осуществления предложенной нами программы формирующего эксперимента (с. 63). О достоверности полученных данных говорят и результаты математического анализа, проведенного на заключительном этапе контрольного эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников показал, что проблема усиления влияния педагогического взаимодействия на саморазвитие личности будущего специалиста является одной из актуальных проблем высшей школы. Проблема педагогического взаимодействия освещена в работах Ю. К. Бабанского, И. Б. Котова, Е. Л. Федотовой, Е. Н. Шиянова. О роли взаимодействия в педагогическом процессе пишут казахстанские ученые А. А. Бейсенбаева, А. М. Кудайкулова, Н. Н. Хан, Н. Д. Хмель.

Стратегия развития высшего образования во главу угла ставит поиск и выявление «внутренних ресурсов» по обеспечению развития, совершенствования профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Субъект-субъектное взаимодействие приобретает особую значимость в развитии педагогической системы. Системный подход находит свое отражение в трудах Л.Ф. Спирина, Н.В. Кузьминой, П.К. Поташника, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова (см. п. 1.3, с. 42-43).

Результаты проведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы позволили нам дать свое рабочее определение понятия взаимодействия. *Взаимодействие* – процесс взаимовлияния, результатом которого является позитивное изменение характеристик субъектов педагогического процесса, как элементов педагогической системы.

Его составляющие элементы представлены нами в структурно-функциональной модели (с. 23).

В первом разделе представлена структурно-функциональная модель взаимодействия преподавателей и студентов. Даны структурные элементы взаимодействия.

Во втором параграфе первого раздела приведен анализ взаимодействия с позиций активности преподавателя и студентов, подходы к понятию «система», выделяются признаки, определяющие систему, дается описание

взаимодействия преподавателей и студентов в структуре педагогической системы.

В следующем параграфе первого раздела рассматривается педагогическая технология с точки зрения педагогического воздействия, описываются стратегии взаимодействия преподавателей и студентов, такие как, стратегия активного обучения, стратегия сотрудничества, дается сравнительная характеристика традиционного подхода в обучении и технологий обучения. Проведенный анализ позволяет утверждать, что взаимодействие преподавателей и студентов можно рассматривать с позиции технологического подхода к организации педагогического процесса в вузе.

Во втором разделе исследования представлена программа опытно-педагогической работы, состоящая из трех экспериментов: констатирующего, формирующего и контрольного.

В ходе констатирующего эксперимента:

1. Изучены надежные методы диагностики и оценки педагогического взаимодействия, позволяющие получить обоснованные результаты.
2. Разработан критериальный аппарата оценивания взаимодействия.
3. Выявлен исходный уровень развития основных критериев взаимодействия у студентов контрольной и экспериментальной групп.

В процессе осуществления формирующего эксперимента разработаны обучающе-развивающие мероприятия со студентами, построенные на основе личностно-ориентированного взаимодействия; организован тренинговый модуль «Основы взаимодействия»; разработаны занятия с использованием активных методов обучения, в частности интерактивные методы и блиц-игры; спроектирована схема технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов и дано описание ее основных элементов.

Выявлены условия, усиливающих влияние взаимодействия на развитие педагогической системы:

1. Решение учебно-познавательных ситуаций во взаимодействии преподавателей и студентов.
2. Организация взаимодействия на основе сочетания активных методов обучения, имеющих связь с профессиональной деятельностью.
3. Ориентированность участников педагогического процесса на личностный характер взаимодействия.
4. Согласованность ролевых позиций взаимодействующих.

На этапе контрольного эксперимента:

1. Выявлен уровень развития основных компонентов педагогического взаимодействия у студентов контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента.
2. Произведена математическая обработка полученных результатов с целью выявления их достоверности.

Рост показателей в экспериментальной группе (на высоком уровне произошел рост на 25% по результатам диагностики организации взаимодействия) позволяет заключить, что цель нашего исследования достигнута, задачи, сформулированные во введении решены.

На основании проведенного исследования мы пришли к выводу, что заявленная нами гипотеза: если учебно-воспитательный процесс будет осуществляться с учетом разработанной структурно-функциональной модели и технологии формирования взаимодействия преподавателей и студентов, то это создаст условия для развития педагогической системы, так как произойдет изменение качественных характеристик субъектов процесса обучения в инновационном вузе.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволяет сделать следующие выводы:

1. Педагогический процесс представляет двустороннее взаимодействие: одна сторона преподаватель, другая – студент, важной задачей которого является ориентация личности будущего специалиста на развитие.

2. Организуя педагогическое взаимодействие в педагогическом процессе вуза необходимо учитывать установки студентов, предоставляя им широкие возможности для самостоятельной углубленной специализации на основе образовательных программ.
3. Специальное изучение проблемы педагогического взаимодействия позволяет определить в перспективе внутривузовский механизм обеспечения качества образования как особым образом организованную деятельность субъектов педагогического процесса.

Не претендуя на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, заключаем: основная функция вуза — формирование личности специалиста. Этой цели и должно быть подчинено взаимодействие преподавателей и студентов. Гуманистически ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 512с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности.- СПб: Питер, 1999. – 913с.
3. Кан – Калик В. А. Педагогическое творчество/ В. А. Канн – Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1991.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика/ Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 347с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов, М.: Школа-Пресс, 1997. – 432с.
6. Туреханова А. Влияние взаимодействия преподавателей и студентов на качество обучения в вузе // Білім. – 2002. – № 2 – с. 66-67.
7. Назаров О.В. Повышение эффективности обучения с помощью проведения занятия на основе запроса обучаемых// Инновации в образовании. – 2008.- №4. – с.104-111
8. Атыханов А., Муйтунова А. Актуальные вопросы высшего образования Казахстана //ВШК.-2003.-№3.-с.18-23.
9. Словарь практического психолога / Составитель С.Ю.Головин. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 567с.
10. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов.- М., Институт практической психологии, 1997. – 274с.
11. Основные понятия и термины в области образования: Словарь / Составитель В.П.Бутурин, Н.В.Борисова.- М., 1999. – 296с.
12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб: Питер, 1999. – 421с.
13. Кедров Б.М. Проблемы логики и методологии: Избранные труды / Б.М.Кедров.-М.: Наука, 1990. – 175с.
14. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 351с.

15. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних учебных заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 163с.
16. Длимбетова Г., Бейсенбаева А. Некоторые процессы, инновации эколого – педагогического образования // Высшая школа Казахстана. – 2002. – № 4. – с. 164-169
17. Хмель Н.Д., Колумбаева Ш.Ж. Социально – педагогическая деятельность и становление личности // Ученые записки ПГУ. – 1999. – № 3. – с. 152-158.
18. Данилова В. Специфика структурирования процесса обучения в педагогическом вузе // Педагогика (Каз.). – 2006. – № 9. – с. 30-36.
19. Ахметова Г. Преподаватель вуза: проблемы и перспективы // Ул та Ғылым. – 2003. – № 4 – с. 44-49.
20. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 248с.
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2005.- 256с.
22. Педагогика. Курс лекций. Алматы: «Нуралы Элем», 2003. – 374с.
23. Питюков В.Ю. Основы педагогических технологий: Учебно-методическое пособие.- М.: Издательство «Гном и Д», 2001. – 283с.
24. Методика воспитательной работы/ Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
25. Дмитриенко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика.-2004. - №2. - с.54-59.
26. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – с. 3-13.
27. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов – на – Дону. «Феникс», 1998. – 426с.

28. Столярченко Л. Д. Педагогика. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2000. – 264с.
29. Педагогика: педагогические системы, технологии: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е. М. Шляков и др. – М.: Издательский центр « Академия», 2001. – 512с.
30. Решетникова П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера.- М.: ВЛАДОС, 2000.
31. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. - М., 1977. - 382 с.
32. Харламов И.Ф. Педагогика.- М: Университетское, 2002. – 359с.
33. Бананский, К. К. Педагогика высшей школы (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, З. У. Жантекеева).- Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 183с.
34. Ярулов А.А. Организация выполнения индивидуально-ориентированных планов//Школьные технологии – 2004. - №3. – с.86-108.
35. Кашлев С. С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза// Высшее образование в России – 2004. - №9. – с. 141 – 146.
36. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Гылым, 1998.
37. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач/Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агенство», 1997. – 174с.
38. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта: Из опыта работы народных учителей. – М.: Прсвещение, 1988. – 192с.
39. Поташник М.М. Демократизация управления школой. – М.: Знание, 1990. – 80с.
40. Поташник М. Управление качеством образования в вопросах и ответах// Народное образование. – 2002. - №6. – с.53-61.
41. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

42. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2000. – 239с.
43. Педагогика: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений/В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М.: Школа-пресс, 2004. – 512с.
44. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 472с.
45. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 384с.
46. Умирбекова Ж. Профессионально-педагогическая подготовка учителя XXI века // ВШК.- 2001. - № 4-5. - с.127 - 130.
47. Паньшина Т. Субъективные позиции участников образовательного процесса и качество образования в вузе// ВШК - 2004.-№3.-с.49-52.
48. Сапарходжаева Н.П. Комплекс профессиональных способностей преподавателя высшего учебного заведения// Методика обучения иностранному языку. - 2002.- №2.- с. 6-12.
49. Бенке И. Преподаватель и его место и его место в современном образовательном процессе// ВШК. – 2001. - № 4-5. – с. 130-133.
50. Кошеров Т. Пути совершенствования учительского мастерства в современных условиях// ВШК. - 2002.- № 1.- с.38-42.
51. Рогов Е.И. Психология человека. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 328с.
52. Митчелл П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл; пер. с англ.. -- Лондон, 1978. – 745 с.
53. Азаров Ю. П. О мастерстве воспитателя. – М., 1974. – 239с.
54. Хан Н. Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. – Алматы, 1997. – 173с.

55. Кабдыкаиров К., Монахов В. Педагогическая технология обучения и ее принципы //Вестник высшей школы Казахстана. –1996. – № 5. – с.45-51.
56. Устемиров К., Шаметов Н. Р., Васильев И. Б. Профессиональная педагогика. – Алматы, 2005.
57. Кустов Л.М. Профессиональное образование, ориентированное на личность: тезаурус / Л.М. Кустов. – 2-е изд., стереотипное. – Челябинск: Чел. ин-т развития проф.образования, 2006.– 200 с.
58. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъективности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – с. 60-67.
59. Адольф В., Ильина Т. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления// Алма матер. – 2006. - №10. – с.18-20.
60. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально – гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – с. 33-46
61. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990.
62. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2000.
63. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
64. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – 375с.
65. Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – М., 1992. – 284с.

66. Сарсенбаева Б.Г. Формы обучения в вузе как основные условия формирования профессионального самоопределения студентов// Білім – Образование. - 2003. - №2. - с.101-105.
67. Керимов Л., Керимова Н. Личностно-ориентированное образование в свете индивидуализации обучения. Актуальные проблемы психолого-педагогической науки Казахстана. I том, выпуск VIII Материалы Республиканской научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со рождения академика Т. Т. Тажибаева. - Алматы: Казак университеті, 2000.
68. Научно-исследовательская работа студентов. Учебное пособие/Под. ред. д.п.н., профессора Г.Д. Бабушкина. – Омск, 2005. – 372с.
69. Назаров О.В. Повышение эффективности обучения с помощью проведения занятия на основе запроса обучаемых// Инновации в образовании. – 2008.- №4. – с.104-111
70. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 217с.
71. Базыкова Л.Р. Роль педагогического общения в деятельности педагога// Педагогика (Каз.)-2006.- №10-12.-с.8-12.
72. Ярмакеев И.Э. Развитие профессионально-мыслительного потенциала личности будущего учителя // Педагогика.-2006.-№2.-с.43-50.