

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КАДРОВ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ»

О. М. Астахова, И. В. Шараева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Курс лекций для слушателей Института повышения
квалификации и переподготовки кадров, обучающихся
по специальности 1-08 01 71 Педагогическая
деятельность специалистов*

Горки
БГСХА
2017

УДК 37.013(042.4)

ББК 74.560я7

A91

*Рекомендовано Научно-методическим советом Института
повышения квалификации и переподготовки кадров 20.03.2017
(протокол № 7) и Научно-методическим советом
БГСХА 29.03.2017 (протокол № 7)*

Авторы:

кандидат педагогических наук, доцент *О. М. Астахова*;
старший преподаватель *И. В. Шараева*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор УО «Республиканский
институт последипломного образования» *В. Н. Наумчик*;
кандидат педагогических наук, доцент УО «МГУ им. А. А. Кулешова»
Е. И. Снопкова;
кандидат педагогических наук, доцент УО БГСХА *И. П. Макаренко*

Астахова, О. М.

A91 Профессиональная педагогика : курс лекций / О. М. Астахова,
И. В. Шараева. – Горки : БГСХА, 2017. – 71 с.
ISBN 978-985-467-725-5.

Изложены теоретические положения профессиональной педагогики. Лекции разработаны с учетом практической значимости материала для профессиональной деятельности специалистов.

Для слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров, обучающихся по специальности 1-08 01 71 Педагогическая деятельность специалистов.

УДК 37.013(042.4)

ББК 74.560я7

ISBN 978-985-467-725-5

© УО «Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия», 2017

Лекция 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Объект и предмет профессиональной педагогики, исторические аспекты.

1.2. Назначение структурных элементов педагогического процесса и их определение.

1.3. Современные направления совершенствования педагогического процесса.

1.1. Объект и предмет профессиональной педагогики, исторические аспекты

Под профессиональной педагогикой следует понимать такую область теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека, независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности.

Объектом профессиональной педагогики выступает как целостная система образования, так и относительная узкая сфера специальной (профессиональной) подготовки человека к труду.

Предметом профессиональной педагогики является процесс формирования профессионально значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного уровня и профиля, а также педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

В эту систему включены учебные планы, программы, методические материалы, в которых обозначены цели образования на том или ином уровне, его содержание, возможные методы, средства и организационные формы.

В настоящее время общество столкнулось с ситуацией, когда технологическая сложность производства растет быстрее, чем уровень квалификации рабочих и специалистов. Отечественная профессиональная школа должна подготовить новые поколения молодежи к трудовой деятельности в условиях лавинообразного проникновения новых технологий во все сферы производства. Все настоятельнее поднимается вопрос о необходимости высшего образования для специалистов рабочих профессий.

Современное разделение труда объективно требует подготовки будущих специалистов по тысяче специальностям, каждая из которых имеет свою специфику. Вполне понятно, что такое многообразие специальностей существенно усложняет проблему научного обоснования обучения, воспитания и развития обучаемых на всех этапах профессионального становления человека.

Министерством образования и науки документально закреплены основные позиции, определяющие контуры квалификационно-образовательных уровней по подготовке:

квалифицированных рабочих (начальное профессиональное образование – НПО);

специалистов со средним профессиональным образованием (СПО);

специалистов с высшим профессиональным образованием (ВПО).

Введение государственных образовательных стандартов в целях обеспечения качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов различного уровня, учет требований формирующего рынка труда и радикальных социально-экономических изменений в обществе обуславливают принципиально новое содержание подходов к уровням профессиональной компетентности обучаемых.

Вышесказанное заставляет принципиально по-новому оценить *роль и место профессиональной педагогики* в общей системе знаний. Бытующее представление о профессиональной педагогике как о некоей сугубо прикладной системе знаний, призванной обслуживать исключительно процесс формирования профессионала на его заключительной стадии обучения, необходимо преодолевать. Рабочий новой формации может считаться подготовленным к самостоятельной трудовой деятельности в условиях рыночной экономики только при комплексном решении в ходе его обучения следующих задач.

Во-первых, достижение такого уровня компетентности, который позволяет осуществлять продуктивные действия – создавать и выполнять алгоритмы нетиповой деятельности, быть готовым к изготовлению изделий, технология которых требует творческого подхода, самостоятельного выбора оптимального варианта выполнения.

Во-вторых, формирование активной жизненной позиции – понимания того, что только от уровня собственной подготовки, стремления постоянно самообразовываться, чтобы поспевать за научно-техническим прогрессом, будет зависеть возможность обеспечить достойную жизнь для себя и своей семьи.

В-третьих, уяснение того, что индустриальный этап научно-

технического прогресса с его технократической идеологией – любой ценой получить максимальный результат – уходит в прошлое. Новый технологический этап выдвигает повышенные требования к способу деятельности, учету ее экологических, экономических, социальных и других факторов и последствий.

Названные приоритеты профессионального обучения и воспитания должны быть, прежде всего, уяснены теми, кто будет реализовывать задачи подготовки рабочих кадров и специалистов – педагогами профессионального обучения.

В истории мировой педагогической мысли особое место занимают идеи профессиональной и трудовой подготовки подрастающего поколения. Ибо на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

Еще в эпоху рабовладельческого строя произошло отделение умственного труда от физического (физический труд – для рабов, как низкий и презренный. Достойным занятием рабовладельцев был умственный труд – философия, политика). Естественно, развитие научно-технического прогресса все больше стирает грань между умственным и физическим трудом. Данное обстоятельство вносит изменения в процесс передачи трудового и профессионального опыта.

Педагогическая профессия – это особая по своей сущности, значимости и противоречивости профессия. Предметом труда здесь является другой человек. Она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий.

Исходя из сущности педагогической профессии, выделяют такие ее особенности как *гуманизм, творческий характер деятельности, коллективный характер труда* (результат зависит от работы коллектива).

Гуманизм – выражение особого отношения к человеку как к высшей ценности жизни. Гуманизм педагога проявляется в готовности помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу и участие. Он строит свои взаимоотношения с воспитанниками, учитывая их интересы и способности, особенности мышления, обусловленные возрастными и индивидуальными особенностями.

Творчество – создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей. В отличие от творчества в других сферах (наука, искусство, техника) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку **его продуктом всегда остается развитие личности.**

1.2. Назначение структурных элементов педагогического процесса и их определение

Цели обучения – начальный компонент педагогического процесса. В нем преподаватель и студент уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

Принципы обучения служат для установления путей реализации поставленных целей обучения.

Содержание обучения – часть опыта предыдущих поколений людей, которую необходимо передать студентам для достижения поставленных целей обучения посредством выбранных путей реализации этих целей.

Методы обучения – логическая цепь взаимосвязанных действий преподавателя и студента, посредством которых передается и воспринимается содержание, которое перерабатывается и воспроизводится.

Средства обучения – материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения.

Формы организации обучения обеспечивают логическую завершенность процесса обучения.

Методология – учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в отдельных науках.

Методика – совокупность методов обучения чему-нибудь, практического выполнения чего-нибудь, а также наука о методах обучения (методика проведения эксперимента, методика чтения проблемных лекций, решения качественных задач и т. д.).

Предмет методики преподавания – это теория и практика обучения основам предмета.

Метод – система целенаправленных действий преподавателя, организующего познавательную и практическую деятельность учащегося, *обеспечивающих усвоение материала.*

Методический прием – часть метода, его элемент, выражающий лишь отдельные действия учителя и учащегося в процессе обучения.

Технические средства обучения – приборы, способствующие более глубокому восприятию обучающимися учебной информации, овладению практическими навыками.

Методические средства – это арсенал печатных и технических пособий применяемых в методике.

Технология (образовательная) – это система алгоритмов, способов, средств и методов, применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продуктов заданного качества и количества.

Задача профессиональной педагогики – чему учить? и как учить?

Эффективность любого обучения есть САМООБУЧЕНИЕ! Только оно может привести знания с уровня воспроизведения на уровень знаний, умений и навыков и далее знаний-трансформаций (уровень творчества). Предмет тогда становится **ИНТЕРЕСНЫМ**.

И – индивидуальная

Н – напряженная

Т – творческая

Е – ежедневная

Р – работа

Е – естественно

С – с юмором.

Т а б л и ц а 1.1. Содержание учебно-познавательной деятельности студентов

Виды деятельности	Содержание деятельности
1	2
Умственная (прочие виды деятельности являются ее составными частями или протекают под ее контролем)	Использование приемов логики как науки о мышлении. Выделение существенных признаков и свойств, сравнение, классификация. Анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Формирование понятий конкретных и абстрактных. Определения. Рассуждения. Индуктивные и дедуктивные умозаключения. Умозаключения по аналогии. Доказательства. Гипотезы как форма развития знаний, возможные пути их проверки, доказательства. Научные исследования. Моделирование. Постановка вопросов, задач и заданий по реализации логических приемов в процессе обучения
Перцептивная (отражение непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений реального мира)	Восприятие. Рассматривание. Составление плана обследования, рассмотрение и анализ изучаемых объектов. Обучение осмотру изображений (цвет, форма, положение). Движение взгляда по предмету, отбор ориентиров. Рассмотрение натуральных объектов и вещественных моделей. Рассмотрение графических изображений. Наблюдение как «целенаправленное восприятие». Выделение существенных признаков и отношений в наблюдаемом объекте, обобщение их как формирование представлений. Предметное и схематизирующее обобщение. Создание образа. Постановка сенсорно-познавательных задач: сравнительный анализ на основе сопоставления основных сенсорных характеристик объектов; выделение

Окончание табл. 1.1

1	2
	и опознание необходимого в объекте; мысленная перегруппировка заданных объектов путем их восприятия, включение отдельных элементов изучаемого в новые связи, мысленное изменение наглядной ситуации. Самостоятельный поиск и обнаружение требуемых свойств и отношений; чтение условных изображений, выявление их существенных признаков и характеристик, самостоятельное схематическое изображение объектов. Осуществление избирательного наблюдения; наблюдение как ведущий метод познания; развитие воображения
Предметная	Обработка предметов, сборка, разборка, измерение, взаимное перемещение и т. п.
Символическая	Условное обозначение и составление знаковых моделей. Название и обозначение. Словесное описание. Создание абстрактных графических изображений, выражение в них зависимостей и различных состояний объектов, представление в виде схем, составление знаковых моделей, сопоставление символов и схем и т. п.
Мнемическая, основанная на развитии памяти	Узнавание. Проведение сравнительного анализа изучаемого: выделение признаков, свойств, сопоставление. Организация поисковой деятельности по узнаванию, умозаключение, перенос предметов узнавания на новые задания. Формирование интереса к изучаемому материалу, потребности в знаниях. Запоминание (хранение информации). Логическое запоминание с помощью опорных пунктов, составление плана, конспектов, тезисов, составление логических схем, ориентировка на зрительную, слуховую, двигательную память. Использование наглядности и упражнений в обучении. Воспроизведение как важное средство закрепления учебного материала
Мотивы учебно-воспитательной деятельности	Формирование познавательного интереса. Формирование положительных эмоций по отношению к деятельности. Раскрытие значения изучаемого, смысла деятельности, радость познания и познавания, организация деятельности, пробуждающей у студентов познавательные вопросы, развитие устойчивого эмоционального, интеллектуального и волевого компонента познавательного интереса, формирование способов самостоятельной работы. Развитие потребности в деятельности, мотивация ее необходимости и т. п.

Классификация приемов учебно-познавательной деятельности студентов

Система приемов учебной работы включает в себя:

- разностороннее рассмотрение предмета или явления, выделение существенных признаков и свойств, основных частей; установление связей между ними; обобщение и обоснование изученного;
- создание схематичного образа изучаемого объекта, явления (рисунков, чертеж, схема, модель и т. п.);
- сравнение ряда изучаемых объектов или их образов, обобщение их свойств и признаков;
- классификация объектов и явлений в различные группы по существенным признакам;
- реальное или мысленное преобразование объектов или их изображений;
- описание закономерностей и теоретическое обоснование изученных фактов, явлений и отношений между ними; создание новых представлений и понятий на основе имеющихся знаний;
- освещение фактов и явлений с точки зрения ведущих теоретических идей, законов;
- установление причинно-следственных связей и отношений;
- применение методов познания, характерных для научных открытий и изобретений.

Приведенная система приемов учебно-познавательной деятельности студентов позволяет разработать для них (с учетом содержания учебного материала дисциплины) систему проблемных и творческих вопросов, задач и заданий для самостоятельной работы. Создание систем задач, активизирующих учебный процесс, позволяет разработать конкретные методики преподавания по дисциплинам, в большей степени способствующих развитию мыслительных операций.

Мыслительные операции

Профессиональным долгом педагога является формирование мыслительных способностей студентов. Современный специалист должен плодотворно и творчески мыслить, уметь аргументировать и доказывать, у него должна быть сформирована **культура мышления**. **Мышление – важнейшее свойство человеческого сознания**. Одной из причин низкой активности студентов в учении является неумение мыслить, владеть в достаточной мере **умственными операциями**.

Операция – элемент функционирования какой-либо активной системы.

Анализ – мыслительная операция расчленения сложного объекта на составные части или характеристики. Осуществляется путем выделения в объекте существенных свойств, признаков, связей, отношений.

Анализ – наиболее важная мыслительная операция. Умение анализировать – значит уметь группировать материал на составные части поэтапно: вычленение частей целого, выявление существенных взаимосвязей между отдельными компонентами, осознание принципов организации целого. Для развития мыслительной операции анализа целесообразно предлагать студентам задания с недостающими или избыточными данными. Студент сталкивается с тупиковой ситуацией (при недостатке сведений) или с проблемой (при избытке информации).

Синтез – мысленное объединение отдельных существенных признаков, свойств, связей и т. п. в единое целое. Эта операция противоположна анализу.

Обобщение – получение вывода на основе мысленного объединения предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предметов и отвлечении от других, несущественных.

Сравнение – мыслительная операция, при которой устанавливаются сходства и различия между объектами. Основанием для сравнения бывают, как правило, существенные признаки сравниваемых объектов.

Классификация – распределение предметов, явлений и понятий по видам, признакам, классам, группам, разрядам в зависимости от их существенных признаков.

Подведение под понятие – отнесение какого-либо объекта к тому или иному понятию по ряду существенных признаков.

Конкретизация – вычленение частных понятий (явлений) на основе существенных признаков какого-либо абстрактного понятия (явления).

Общим элементом всех мыслительных операций являются **существенные признаки**. Поэтому и процесс формирования мыслительных операций у студентов должен начинаться с выработки умения выделять существенные признаки изучаемых явлений, процессов, объектов. Именно умение выделять главное, существенное – важнейшее качество человеческого ума.

Существенный – наиболее важный, значимый, главный, основной, определяющий, образующий.

При объяснении нового материала, раскрывая сущность процесса, явления, понятия, педагог должен представить студентам систему признаков изучаемого, выделить существенное и несущественное и сравнить, акцентируя внимание на главном.

Конвергентное мышление – узкое, глубокое, необходимое для нахождения единственного точного решения задачи.

Дивергентность мышления – способность мыслить в разных направлениях, т. е. анализировать объект с разных сторон, в системе связи с другими объектами.

Беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени.

Гибкость мышления – способность быстро переключаться с одной идеи на другую.

Оригинальность мышления – способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов.

Фантастичность мышления – полная оторванность ответа от реальности, при наличии логической связи между стимулом и реакцией.

Уровни усвоения программного материала

Содержание обучения – компонент учебного процесса, активно влияющий на результаты подготовки специалистов.

Основной результат обучения – знания, умения и навыки, усвоенные студентами, познавательные потребности и способности, сформированные у них.

Важнейшей дидактической задачей, связанной с содержанием обучения, являются уровни усвоения программного материала студентами (мера свободы, с которой студент оперирует полученными в процессе обучения знаниями, умениями и навыками).

- **Уровень первый** – узнавание объектов и явлений по их признакам. Это знания, сформированные на уровне общих представлений об изучаемом объекте.

- **Уровень второй** – репродуктивная деятельность по воспроизведению информации об изучаемом объекте с возможностью анализа. Это знания, сформированные на уровне запоминания и понимания.

- **Уровень третий** – использование знаний для продуктивной деятельности по ранее усвоенному образцу. Это приобретенные в процессе обучения умения и навыки.

- **Уровень четвертый** – продуктивная деятельность, связанная с использованием усвоенной информации для поиска новых путей за пределами того класса явлений, на которых проводилось формирова-

ние знаний. Это продуктивная деятельность творческого характера. Здесь приобретенные знания переносятся на новые ситуации. Это высший уровень знаний!

Речь здесь идет об усвоении как о контролируемом факте дидактического процесса, т. е. об оценке результатов познавательной деятельности студентов.

Выделяют два уровня развития способностей:

репродуктивный – умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу;

творческий (эвристический и креативный) – создание нового, оригинального, посредством мобилизации своего ума и произвольно организованной познавательной деятельности творческого характера в целях достижения более эффективного, неизвестного ранее решения сложных задач профессиональной деятельности. Модель проявления творческих способностей студентов в учебном процессе представлена на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Модель проявления творческих способностей студентов в учебном процессе

Трудовые способности проявляются и развиваются, прежде всего, в профессиональной деятельности, характеризуют видение всего технологического процесса в целом, конечного результата труда.

Способы формирования личностного потенциала студента в условиях профессиональной подготовки.

1. Привлечение внимания студента к самопознанию, особенностям своего личностного потенциала. Раскрытие возможностей саморегуляции своей мыслительной деятельности.

2. Показ широкого диапазона приемов умственной деятельности, включая приемы диалектического анализа сложных явлений (интеллектуальный тренинг).

3. Обучение моделированию, комбинированию, преобразованию, переносу знаний и способов действий в новые учебные и производственные ситуации.

4. Введение задач, моделирующих профессиональные ситуации, в процессе решения которых усваивались бы профессионально-теоретические знания и теоретическое мышление. Основу таких задач составляет многоаспектный анализ объектов, установление всех характеристик, связей и отношений каждого из рассматриваемых объектов.

5. Упражнения в широкой ориентации в системе знаний.

6. Увеличение объема творческой самостоятельной работы, насыщение ее исследовательскими учебно-производственными задачами.

7. Создание условий для продуктивной индивидуальной и групповой познавательной деятельности.

8. Стимулирование здоровой соревновательности.

9. Выдача индивидуальных рекомендаций по саморазвитию личностного потенциала у студентов.

10. Стимулирующая индивидуального саморазвития личностного потенциала.

Этапы процесса овладения знаниями студентом.

Этап 1. Ознакомление с целями, задачами и содержанием конкретной дисциплины; уяснение значимости данной дисциплины в ряду других дисциплин, составляющих основу теоретической и практической подготовки будущих специалистов; знакомство с системой понятий, определений, явлений, процессов, характерной данной дисциплине. На этом этапе доминирует процесс восприятия основных положений и осознание областей практического применения данной дисциплины, т. е. первоначальной мотивации к изучению дисциплины.

Этап 2. Изучение основ теории и методов решения типовых задач. Здесь студенты постигают логику и методологию той деятельности, которая должна составить основу их профессиональной квалификации. Происходит самостоятельное критическое продумывание, осмысление студентом основных знаний о дисциплине и способах ее изучения, создается «индивидуальный инструмент мышления» – системы «своих» методов и приемов, при помощи которых студент удерживает в своем сознании подходы к решению поставленных в данной дисциплине задач.

Этап 3. Изучение опыта профессиональной деятельности специалистов данного профиля. Особенностью этого этапа является сознательная верификация (проверка деятельности) студентом построенного на предыдущем этапе «инструмента мышления» индивидуальных заданий, задач, проблем. В процессе этой верификации студент вносит коррекции в свои представления и приемы деятельности в данной дисциплине, уясняет значимость приобретенных знаний и умений для более качественного и квалифицированного решения задач, определенных профессиональной характеристикой его специальности.

Этап 4. Овладение профессиональным мастерством на уровне воспроизведения и на творческом уровне. Здесь происходит самообучение и самосовершенствование в процессе учебной и профессиональной деятельности, которое будет длиться всю жизнь.

1.3. Современные направления совершенствования педагогического процесса

Каждому человеку рано или поздно приходится определяться в своей профессии или специальности. Современное разделение труда объективно требует подготовки будущих специалистов по тысячам специальностям, каждая из которых имеет свою специфику. Вполне понятно, что такое многообразие специальностей существенно усложняет проблему научного обоснования обучения, воспитания и развития учащихся на всех этапах профессионального становления человека. Данное обстоятельство заставляет принципиально по-новому **оценить роль и место профессиональной педагогики в общей системе знаний.**

В последние годы все больше внимания уделяется развитию **филологии образования** – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и ха-

рактуре наиболее общих образовательных проблем. Можно предположить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философского обоснования образования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем (как следует действовать в той или иной педагогической ситуации) и общем (каким образом следует действовать для достижения желаемых результатов в теории и практике образования). Такой синтез есть не что иное, как целенаправленное формирование философско-методологического знания.

Темпы развития экономики и социальной сферы требуют от специалистов новых профессиональных и личностных качеств, что обуславливает ***необходимость перехода системы профессионального образования на реализацию модели опережающего образования.***

Опережающее образование, в отличие от традиционного, ориентировано на подготовку специалистов не столько к конкретной профессиональной деятельности, сколько *на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений и обеспечению профессиональной мобильности.*

В соответствии с изменением требований к профессиональному образованию определяются следующие главные принципы его развития.

Фундаментальность предполагает научную обоснованность и высокое качество предметной, психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки.

Непрерывность – преемственность среднего профессионального образования с другими образовательными уровнями.

Универсальность – полнота набора дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве профессиональной и общекультурной составляющих.

Вариативность образования предполагает гибкое реагирование профессионального образования на изменение профессионального труда, что должно быть отражено в профессиональных образовательных программах, видах и организационно-правовых формах учебных заведений.

Интегративность – междисциплинарная связь, ориентированная на формирование целостной картины мира.

Регионализация профессионального образования предполагает последовательную ориентацию деятельности учащихся заведений на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения.

Лекция 2. СУЩНОСТЬ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 2.1. Требования к процессу профессионального образования.
- 2.2. Педагогические противоречия как источник развития профессионального образования.
- 2.3. Законы и закономерности обучения.

2.1. Требования к процессу профессионального образования

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО, рассмотрены четыре основополагающих принципа образования:

научиться приобретать знания – т. е. становление и дальнейшее развитие личности предполагает непрерывное познание нового, в том числе самообразование;

научиться работать – подразумевается не просто выполнение работы, а деятельностный подход к любому порученному делу (умение оценивать результаты работы на каждом из этапов, корректировать свою деятельность, вносить рациональные предложения и т. д.);

научиться жить – уметь адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира, творчески реализовать себя в личной и семейной жизни, в будущей профессиональной деятельности;

научиться жить вместе – сформировать эмоционально-ценностное отношение к миру, к людям, к себе (воспитание устойчивой системы социально-значимых черт индивида как члена общества).

Как видим, в образовании глобальной ценностью становится всестороннее развитие человека, развитие личности обучаемого с учетом его внутреннего потенциала. Это в равной степени относится не только к общеучебным умениям, но и к профессиональному обучению. Если раньше оно чаще всего было *предметно-ориентированным* – основной целью была передача содержания данной предметной области, то теперь важным становится переход к обучению, ориентированному на развитие учащегося. В дидактике оно известно под термином *«лично ориентированное»*.

Все качества, необходимые профессионалу для успешного функционирования, можно объединить в три блока;

эмоционально-ценностные – познавательная позиция (отношение к учению, труду); усвоенные нормы поведения (отношение к людям); доминантные потребности, стимулы и т. п.;

деятельностно-волевые – усвоенные способы вхождения в производственные ситуации и выхода из них; опыт преодоления препятствий, волевых усилий; способы контроля и коррекции результатов; усвоенные процедуры творчества и т. п.;

образно-знаниевые – развитие воображения, фантазии и способностей к обобщению образов (т. е. креативности); опыт рефлексии (размышления, анализа); развитие мыследействия и мыслекоммуникации.

Именно их следует учитывать в процессе обучения, ибо профессионализм человека – это не только умение работать. При рассмотрении и оценке деятельности современного рабочего или специалиста большое значение приобретает то, что им движет в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего занимается данным делом, какие свои творческие ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд.

Повышению эффективности развития вышеуказанных профессиональных качеств способствует выполнение следующих методических рекомендаций.

1. Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики.

2. Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения.

3. Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.

4. Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.

5. Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания – обязательна!

6. Обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.

7. Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.

8. Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.

9. Систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, неприменное поощрение любого успеха.

10. Перегрузки учащихся и студентов учебными занятиями недопустимы.

Профессиональное педагогическое образование предполагает развитие следующих педагогических способностей:

1. **Научные способности** – способности к соответствующей области наук. Преподаватель должен знать свой предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следить за открытиями наук, абсолютно владеть материалом, проявлять к нему большой интерес и вести исследовательскую работу.

2. **Дидактические способности** – способность передавать студентам учебный материал, делая его доступным, преподносить им ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у студентов активную самостоятельную мысль.

3. **Организаторские способности** – способность организовать студенческий коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач. Это предполагает и умение преподавателя правильно организовать и свою собственную работу.

4. **Перцептивные способности** – способность проникать во внутренний мир студента, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности студента и его временных психических состояний.

5. **Коммуникативные способности** – способность к общению со студентами, умение найти правильный подход к ним, установить целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

6. **Педагогическое воображение** – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

7. **Авторитетные способности** – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на студентов и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

8. **Речевые способности** – способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи. Речь преподавателя должна быть

живой, образной, интонационно яркой и выразительной, эмоционально окрашенной, с четкой дикцией.

9. **Способность к распределению внимания** – способность переключать и регулировать внимание, умение маневрировать им. Преподавателю необходимо следить за содержанием и формой изложения материала и в то же время держать в поле внимания всех студентов, реагируя на их признаки утомления, невнимательности и, наконец, следить за своим собственным поведением.

2.2. Педагогические противоречия как источник развития профессионального образования

Противоречия (это движущие силы процесса профессионального обучения) являются источником процесса профессионального развития, возникают и развиваются в совместной деятельности педагога и обучаемых. Основные противоречия представлены на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Педагогические противоречия

Они являются отражением более глобальных противоречий современного образования.

Противоречие 1. Мы должны научить детей жить в мире, которого не знаем сами, т. е. в мире будущего. Это противоречие возникло исторически недавно, когда технологические и научные парадигмы

стали меняться в течение жизни одного поколения. (Был хорошим специалистом в радиосхемах на электронных лампах, но через 10 лет появились транзисторы. Пришлось переучиваться, фактически поменять профессию). Конечно, система образования заметила эту тенденцию. Увеличение времени обучения и перегрузка учащихся – ее прямое следствие. Пытаясь уйти от серьезных изменений, старая система образования придумала рецепт «спасения»: переход к ранней специализации, что привело к следующему противоречию.

Противоречие 2. Образование должно быть узкоспециальным, ибо «нельзя объять необъятное», но узкий специалист плохо переучивается, трудно ориентируется в межпредметных знаниях. Ему тяжело найти общий язык со специалистами других профилей при решении общей задачи.

Успешный человек должен быть не только первоклассным специалистом, но и успешным гражданином, успешным родителем и т. д. Успешный гражданин знает, как устроена власть, финансовая система, гражданское общество. Успешный родитель знает правила воспитания и методы развития ребенка и т. д. И все это в быстро меняющемся мире. Решение производственных, маркетинговых, социальных и даже бытовых задач все больше требует системного, межпредметного подхода, умения видеть отдаленные последствия. Ни вузовское, ни школьное образование этому требованию не удовлетворяют. Это противоречие поддерживается еще и третьим.

Противоречие 3. Обучение должно быть предметным, так как оно копирует, повторяет организационную структуру науки. Но предметное обучение мешает целостности восприятия мира.

Такое обучение культивирует суженное сознание: «Вот здесь я – специалист, а всего остального не понимаю и этим горжусь». Требование целостности образования становится более насущным. Попытки наладить межпредметные связи проблему не решают. Можно спорить о том, изжило ли себя предметное образование или оно еще имеет свои не использованные пока возможности улучшения, но несомненно одно, требования к образованности человека растут и почти в геометрической прогрессии. И здесь возникает следующее противоречие.

Противоречие 4. Чем больше требований предъявляет образование, тем больше разрыв между сильными и слабыми учащимися и студентами.

Люди перемешиваются по всей планете: массовые миграции, смешанные браки, интернет-технологии знакомств... Географических ба-

рьеров практически нет, языковые преодолеваются все более просто. Однако на этом фоне не столь заметно вырисовывается и другая тенденция: все более жесткое деление на образованных и необразованных. На тех, кто готов к завтрашнему дню, и на тех, кому милее вчерашний. Эта тенденция содержит в себе социальную опасность. Она делит человечество на две части... Несомненно одно: всегда были успевающие и неуспевающие. Но только теперь, в новом мире, зависимость судьбы от образования становится все больше. Можно полагать, что влияние образования на судьбу конкретного человека в исторически короткий период станет больше, чем влияние стартовых возможностей: происхождения, капитала и пр.

В цивилизованных странах качество жизни большинства населения пропорционально уровню образования. Степень бакалавра позволяет ее обладателю за десять лет заработать дополнительно 500 тысяч долларов по сравнению со своими сверстниками, закончившими только среднюю школу. Степень магистра – 600 тысяч. И этот разрыв со временем только увеличивается. Различие между двумя «нациями» – образованных и необразованных – серьезная социальная проблема. Любой путь ее решения будет наталкиваться на новые противоречия, главным из которых является противоречие цены образования.

Противоречие 5. Образование должно быть дорогим, чтобы быть качественным, и должно быть дешевым, чтобы быть доступным.

Качественное образование очень дорого. Оно предполагает высокие зарплаты учителей и преподавателей, серьезную материально-техническую базу, постоянное обновление содержания и много чего еще.

Хорошее образование стоит дорого. Еще дороже обходится плохое образование. Мы вступили в эпоху, когда профессиональная некомпетентность – инженера ли, генерала, врача или политика – становится все более опасной.

Противоречие 6. Образование должно быть добровольным, ибо в этом случае оно максимально эффективно, и образование должно быть обязательным, ибо некомпетентность стала социально опасной.

Юристы придумали: незнание законов не освобождает от ответственности. Хочется добавить: незнание законов физики не освобождает от ответственности за чернобыли, незнание законов химии не освобождает от ответственности за отравление окружающей среды,

незнание законов биосферы не освобождает от ответственности за экологические катастрофы... Непонимание экономики и политики, законов существования социума позволяет манипулировать людьми против их собственного интереса, против развития общества. Видим, незнание опасно, а значит знание обязательно. Причем круг обязательных знаний растет по экспоненте. В идеале ученик должен добровольно, с удовольствием осваивать знания. Тогда обучение будет высокоэффективным. Только часто ли встречается такой идеал?

Учеба идет хорошо, когда ребенок сам выбрал, чему он будет учиться. Но и здесь много подводных камней. А если не выбрал – ничего не выбрал? А если сегодня выбирает одно, завтра другое, послезавтра третье – и конца не видно? Сунь огурец в рассол – и он обязательно станет соленым. Пока взрослые не научились строить образовательную среду таким образом, что ребенок в ней обязательно захочет учиться – противоречивая ситуация будет сохраняться.

Образование – это всегда вложение в будущее. И здесь кроется важное.

Противоречие 7. Жить хорошо хочется сейчас, сегодня. А вложение в будущее требует ограничений в настоящем.

Мы пользуемся устаревшей системой образования для XXI века. Многие ученые утверждают, что устаревшая школа работает против образования, сегодняшняя школа опирается на передачу знаний, устаревших задолго до того, как войти в учебники. Согласиться с этим или это крайний взгляд на проблему?

Все вышесказанное требует пристального внимания на образование. Те страны, которые занимаются системой образования по остаточному принципу, всегда будут жить по этому же принципу. ***Парадоксы и противоречия образования нужно хорошо знать и решать. И не просто решать, а красиво.***

Говорят, правильная постановка вопроса – половина решения. Если мы действительно хотим решать задачи образования, а не «делать вид», то жесткая, сформулированная в противоречиях постановка вопросов необходима. Иначе – самообман.

2.3. Законы и закономерности обучения

Педагог, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

1. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

2. Закон воспитывающего и развивающего обучения. Раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

3. Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

4. Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т. д.

5. Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении. Органическое единство теории и практики вытекает из самого содержания и требований государственного образовательного стандарта на получаемую профессию, из построения учебного плана. В этих нормативных документах данный закон заложен в основу достижения результата обучения.

6. Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.

Построение эффективных систем обучения, включение новых дидактических средств требует знания преподавателем законов, по которым протекает процесс обучения.

Задача дидактики – устанавливать закономерности обучения и, давая знание об этом преподавателю, делать процесс обучения для студента более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т. е. это зависимость между преподаванием, учением, и изучаемым материалом.

Закономерности обучения:

1. Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

2. Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности – между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

3. Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения *поисковых методов, проблемного обучения* и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Дидактические закономерности. Результаты обучения прямо пропорциональны:

- продолжительности обучения;
- осознанию целей обучения обучаемыми;
- мастерству преподавателя.

Результаты обучения зависят:

- от способа включения учащихся в учебную деятельность;
- от применяемых методов;
- от применяемых средств;

– от способа расчленения учебного материала на части.

Гносеологические закономерности. Результаты обучения прямо пропорциональны:

- умению учащихся учиться;
- объему учебной (познавательной) деятельности учащихся.

Продуктивность усвоения знаний и умений зависит от:

- частоты практического применения знаний, умений;
- потребности учиться;
- уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.

Продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний улучшается при использовании уменьшенных порций материала.

Психологические закономерности. Продуктивность обучения зависит от:

- возможностей учащихся;
- количества тренировочных упражнений;
- интенсивности тренировки;
- уровня и стойкости внимания учащихся;
- уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых;
- уровня развития памяти;
- работоспособности обучаемых.

Кибернетические закономерности. Качество знаний зависит от их контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения: $P = N / (0,981 \cdot S \cdot a)$, где N – число наблюдаемых оценок, a – число учащихся подвергнутых инспектированию, S – число занятий по учебному плану за инспектируемый период (Г. В. Воробьев).

Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом. Эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляемой информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

Социологические закономерности. Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом и непрямом общении.

Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов. Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальной среды», от качества общения учителя с учащимися.

Организационные закономерности. Успешность обучения зависит от организации, от отношения учащихся к учебному труду, от работоспособности учащихся, от работоспособности учителя.

Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (Вагнер, Блажек).

Указанные закономерности обучения служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют **ядро современной педагогической концепции профессионального обучения:**

а) направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;

б) единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;

в) органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;

г) оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Педагогический закон – внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие.

Законы усвоения знаний студентами.

1. **Закон эффект** требует положительного исхода учебной деятельности, т. е. студент должен чувствовать свое продвижение в обучении.

2. **Закон упражнения** требует повторяемости изучаемых действий, иногда до десятков вариантов упражнений с одними и теми же учебными элементами.

3. **Закон подкрепления** требует постоянного подтверждения студентами правильных решений в ходе упражнений (так называемая обратная связь).

Важнейшие педагогические законы.

Закон 1 гласит: вне собственной учебной деятельности ученика и сопряженной с ней преподавательской деятельности учителя не существует никакого процесса обучения.

На основе этого закона строится вся педагогическая наука и вся до сих пор существовавшая и существующая педагогическая практика.

Развивающее обучение увеличивает интеллектуальный потенциал студента.

В обучении, как в управляемом процессе, осуществляется система целенаправленных воздействий, преобразующих деятельность студента. Чтобы студент приобрел известную сумму знаний и умений, он должен самостоятельно осуществить все усложняющуюся систему познавательных действий, позволяющих ему принять и переработать необходимое количество информации. Никакие действия извне по засылке этой информации в голову человека не будут успешными, если сам человек не будет выполнять необходимое познавательное действие.

Искусство обучения в огромной мере состоит в умении правильно построить дидактический процесс и точно реализовать цели обучения.

Закон 2 (закон принципиальных возможностей дидактических систем). Его можно (условно) назвать «**законом сохранения в дидактике**».

Смысл закона 2 – описание принципиальных возможностей дидактических систем: каждая дидактическая система обладает вполне определенными принципиальными возможностями относительно качества сформированных у студента знаний, умений и навыков.

Действительно, выбор дидактической системы, неадекватной поставленным целям обучения, ведет к безуспешной растрате сил педагога и студента, их энергии и времени.

Лекция 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

3.1. Система принципов научной организации учебно-воспитательного процесса.

3.2. Направление развития научной организации педагогического труда.

3.3. Критическое мышление как атрибут системы высшего образования.

3.1. Система принципов научной организации учебно-воспитательного процесса

Научная организация учебно-воспитательного процесса опирается на следующие принципы (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Принципы организации учебно-воспитательного процесса

Принцип оптимизации – создание благоприятных условий для учебно-воспитательной работы, разработка и совершенствование наиболее эффективных форм познавательной деятельности студентов.

Принцип гуманизации – устранение явлений, отрицательно влияющих на студентов и инженерно-педагогических работников.

Принцип эстетизации – внесение в учебно-производственную среду художественных элементов, повышающих работоспособность, эмоциональный настрой.

Принцип экономизации – наиболее рациональное построение учебных занятий с применением новых форм и методов учебной работы, обеспечивающих сохранение работоспособности педагогов, студентов, экономию времени и материальных средств.

Принцип индивидуализации – дифференцированный подход к студентам в различные периоды обучения.

Принцип коллективизма – сочетание труда отдельных работников с трудом всего педагогического коллектива.

Принцип оптимального соотношения теоретического и практического обучения – обеспечение в минимальные сроки глубоких и прочных знаний студентам.

Принцип правильной расстановки кадров, систематическое повышение их квалификации.

Принцип планомерности и ритмичности учебно-воспитательного процесса с учетом прогнозирования педагогической науки, систематический анализ результатов работы выпускников, выявление недостатков и разработка практических рекомендаций для совершенствования учебной работы.

Принцип контроля за организацией и содержанием учебно-воспитательного процесса, обеспечивающий его управляемость.

Названные принципы эмпирически сложились и действуют давно, их не нужно изобретать. Задача инженера-педагога состоит в том, чтобы из большого числа действующих принципов (а мы назвали далеко не все существующие) выбрать для себя наиболее значимые, которые при дальнейшей их разработке могли бы составить индивидуальную педагогическую систему принципов организации педагогического труда (ПОПТ), стиль работы преподавателя, его «педагогическое лицо».

Реализуя любой принцип, педагог-профессионал должен руководствоваться такими критериями:

а) творческая работа над каждым принципом и его внедрение в

практику педагогической деятельности, что выразится в систематическом росте эффективности педагогического труда;

б) работа над тем или иным принципом должна содействовать созданию оптимальных условий труда участников педагогического процесса, экономии и рациональному распределению бюджета учебного времени;

в) нужно всегда помнить, что ни один из системы принципов не существует сам по себе и только для себя.

Практически реализуя принципы научной организации педагогического труда (НОПТ), следует знать, что эта система принципов весьма динамична, и при решении отдельных или комплексных педагогических проблем на первый план могут выступать разные принципы как важные элементы педагогического процесса.

НОПТ предлагает точный расчет и систему работы педагога в педагогическом пространстве (в системе работы кабинетов предметной (цикловой) комиссии, определенный порядок в кабинете, на рабочем месте и т. п.) и времени с учетом планов работы учебного заведения, календарных планов преподавателя, практического опыта, достижений педагогической науки, техники, производства.

Реализация плана НОПТ педагогом – трудная и сложная задача, как труден и сложен сам педагогический труд. Научно обоснованная работа педагога – процесс активный, сознательный, творческий, это важная ступенька к программированию труда, руководству к действию.

Осуществление принципов НОПТ позволяет без каких-либо материальных затрат поднять познавательную активность студентов, повысить эффективность педагогического труда. Принципы НОПТ являются научной основой усовершенствования, преобразования педагогической практики. Успех дела решает не тот или иной принцип, а система принципов. Вместе с тем в практическом осуществлении принципов не только можно, но и необходимо «отшлифовать» каждый из принципов в тесной связи с другими принципами. Принципы НОПТ – это не готовые рецепты, а тем более не универсальное лекарство. Это лишь исходные, отправные положения организации педагогического труда, которые в каждом конкретном случае требуют творческого подхода, учета всех факторов педагогического процесса, их всестороннего и глубокого анализа, обоснованных выводов и принятия соответствующих решений.

Что же необходимо, чтобы добиться успеха в осуществлении принципов НОПТ?

Во-первых, необходимо, чтобы участники педагогического процес-

са знали, что и как делать. Знали не только содержание педагогического труда, но и принципы его научной организации.

Во-вторых, успех в реализации принципов НОПТ обеспечен будет лишь тогда, когда педагоги-практики смогут достичь желаемых результатов.

В-третьих, педагогический труд облегчается, становится интересным и более эффективным, когда инженер-педагог хочет сделать его таковым. Но одного желания здесь мало. Важно выработать потребность в непрерывном и систематическом совершенствовании своего труда.

Проблемы научной организации педагогического труда условно можно разделить на две взаимосвязанные структурные единицы (части). Первую составляют теория и практика организации труда. Вторую – условия труда.

Путь к НОПТ лежит через непрерывное и систематическое совершенствование организации педагогического труда. Он ведет от эмпирии к научному осмыслению процесса и результатов педагогического труда.

Основные требования к современному педагогическому процессу:

1. Содержание изучаемых материалов должно быть связано с жизнью, отражать научную истину и соответствовать современному уровню развития данной науки, а методы обучения – уровню новейших достижений дидактики.

2. Необходимо систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер учебного процесса.

3. Обязательное сочетание слова и наглядности, использование современных технических средств обучения, развитие воображения как основы всякой творческой деятельности.

4. Обязательное сочетание обучения с воспитанием. Систематически искать приемы связи обучения с жизнью, приемы усиления мировоззренческого аспекта обучения.

5. Необходимо систематически возбуждать интерес к учебному материалу, изучаемой теме, формировать познавательные потребности студентов, повышать эмоциональную сторону преподавания.

6. Необходимо при определении степени трудности учебного материала и методов обучения учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов.

7. Последовательность в обучении, необходимость опираться на

прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.

8. Формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, путем обязательного выполнения ими практических и лабораторных работ.

9. Систематически и планомерно учитывать и контролировать качество усвоения знаний и применения их в умственных и практических действиях, контроль темпа работы группы и отдельных студентов, систематическая оценка работы студентов и поощрение любого успеха.

10. Соблюдать правила учебной гигиены и режим дня студентов, не допуская перегрузки учебными занятиями.

3.2. Направления развития научной организации педагогического труда

Методология – учение о методах научного познания педагогических явлений и преобразовании мира. Методологию можно рассматривать как совокупность приемов исследования, применяемых в какой-либо науке.

Непрерывное, планомерное его совершенствование на основе достижений *науки и передового педагогического опыта*, улучшение качества обучения и воспитания студентов.

Направления развития научной организации педагогического труда:

- создание наиболее благоприятных условий труда для студентов, преподавателей, мастеров производственного обучения;
- изучение и распространение передового опыта учебно-воспитательной работы;
- повышение квалификации педагогических кадров;
- совершенствование учебного процесса, организации труда и педагогического мастерства преподавателей и мастеров;
- улучшение работы по воспитанию у студентов добросовестного отношения к труду;
- совершенствование стиля руководства педагогическим и студенческим коллективами.

Этапы работы по научной организации педагогического труда:

- а) подготовительный (организационный);

- б) изучение и анализ существующей организации труда и разработка мероприятий по научной организации педагогического труда;
- в) выполнение планов научной организации педагогического труда.

3.3. Критическое мышление как атрибут системы высшего образования

Сегодня рефлексия не в числе особо «ценимых» ценностей, сама жизнь заставляет повернуться лицом к данной проблеме представителей практически всех профессий: и пытающийся сформулировать как можно более точный диагноз врач, и просчитывающего варианты наиболее выгодного вложения средств бизнесмена или предпринимателя, и проектирующего учебный процесс педагога – огромный поток информации самого разнообразного свойства и толка, популярные, противоречивые мнения и суждения различных авторитетов по важным для человека любой профессии вопросам и необходимость самому принимать решения заставляют человека так или иначе использовать редко востребованные еще 10–15 лет назад стратегии и технологии, которые коротко можно назвать «критический стиль мышления».

Сегодня данный термин обозначает, в частности, неудовлетворенность человека сиюминутными, бытовыми проблемами, стремление к поиску смысла всего происходящего вокруг, смысла самой жизни, поиску идеалов добра, нравственности и справедливости и потому понятен интерес к тому, как данная проблема проектируется на вузовский учебный процесс.

В плане формирования критического мышления преподавателя вуза, начинающего исследователя по педагогическим наукам очень важен блок вопросов: наука ли педагогика? За что и почему она так популярна в вузовском образовательном сообществе? Почему занимающиеся ежедневно обучением люди иногда негативно относятся к разговорам по поводу научности вопросов о конструировании содержания обучения, о выборе форм и методов работы со студентами?

Главной причиной такого положения дел является отсутствие четких и однозначных «рецептов»: что, как, когда и в каких количествах следует использовать, чтоб достичь конкретной поставленной цели, нечеткость выводов и представления результатов педагогических исследований.

Физике «повезло» в том, что изучаемые ею объекты и процессы нашли тот универсальный формальный язык, на котором их можно удобно описывать – этот язык называется математикой. В этом плане

педагогике «не повезло». Педагогические модели громоздки и трудно воспринимаемы, так как в большинстве своем представлены «схемно-словесно»: квадратиками, треугольниками, стрелочками и поясняющими словами.

Между знанием (написанном в книге, хранящемся в памяти компьютера или в голове ученого) и процессом его усвоения – дистанция огромно размера, вряд ли кто рискнет с этим спорить. Как и с тем, что решение этой проблемы не лежит на поверхности, не находится на обыденном, бытовом уровне, а соответствует уровню выявления смысла и сущности наблюдаемого, а это то, что науку отличает от не-науки.

Обратимся к философско-психологическим основанием такого фундаментального понятия, как **рефлексия**.

Рефлексия – это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует.

Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, в выявлении оснований своих знаний, в выяснении того, как вырабатывались те или иные знания и представления.

Рефлексия была и остается всегда, так как она органично присуща природе человека – как сознание, мышление, память и т. д. Однако интерес к ней все больше проявляется психологами и физиологами. В последние годы с внедрением в учебный процесс идей развивающего обучения она все более и более становится объектом внимания педагогики.

Рефлексия – один из инновационных путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, а также особая нравственная деятельность, заключающаяся в духовном самоанализе как способе отношения к жизни, в борьбе с собственными недостатками и преодолении сомнений в собственной силе и возможностях. Как справедливо отмечают Б. З. Вульф и В. Н. Харькин, «рефлексия никем и ничем (никакой совокупностью механизмов сочетания эмоций, воли, памяти) не компенсируется».

Принципиальной системообразующей идеей рефлексии выступает то, что она «сопротивляется» любому насильственному влиянию, попытками манипулировать человеческим сознанием и основана на самостоятельности. Рефлексия содействует тому, что «внутренние силы

выступают главным резервом и побудителем активности, задают ее вектор во всем. Побуждаемая, направляемая извне рефлексия – следствие не насилия над ребенком или взрослым, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя и происходящее вокруг себя в происходящем и происходящее в себе».

Очевидно, основой деятельности субъекта познания является осмысление им широкого спектра связей и отношений взаимозависимости как между исследуемыми объектами и явлениями, так и между элементами описывающего их научного явления. Это и есть научная рефлексия, в процессе которой выявляется степень адекватности моделей и реальных объектов и процессов, широта области применения законов, комплекс причинно-следственных, инспирационных (повод-явление), кондициональных (условных), системных и других типов связей, особенности их проявления в конкретных ситуациях.

Особенно важна **профессиональная рефлексия**, включающая, в частности, умение выбора, проектирования и реализации тех или иных профессиональных маршрутов, умение профессиональной самодиагностики (адекватная оценка уровня собственного профессионального мастерства и способов его совершенствования в различных аспектах), осознание своей роли в деятельности профессионального коллектива, умение оценки степени посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельно профессиональных задач самого различного масштаба и уровня.

Вернемся к аспекту критического мышления. Введем его определение, на котором будем основываться.

Критическое мышление – специфическая деятельность субъекта познания, направленная в самом общем смысле на выявлении степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающая специфические процедуры и способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию.

Критическое мышление не является неким узкоспециализированным моноконструктором, и его можно представить в виде ряда тезисов:

- критическое мышление есть важнейшее самоценное качество не компенсируемое тем или иным сочетанием других качеств личности и одновременно необходимое условие ее эффективного социального и

профессионального функционирования. В связи с этим актуальна разработка методик и технологий его формирования и развития у различных субъектов высшего профессионального образования;

- критическое мышление есть непреходящий атрибут научного исследования вообще и исследования в области педагогики высшей школы в частности, а критическое осмысление объектов и процессов вузовской педагогической деятельности можно в некотором приближении назвать методом и приемом научно-педагогического исследования, так или иначе применяемых на различных его этапах.

Критический стиль мышления есть в значительной степени инвариантная составляющая любой профессиональной деятельности, и подробный анализ проблемы позволил выявить соответствующие отличительные особенности вузовской педагогической деятельности и представить ряд классификаций объектов критического мышления (рис. 3.2).

Анализ проблемы показывает, что очень трудно представить общий план критического осмысления, соответствующий какому-либо из выделенных классификационных уровней, и имеет смысл лишь привести ряд примеров различной степени общности.

Пусть, например, осмысливается проблема познавательных затруднений студентов. Так, А. М. Новиков во многих своих книгах последних лет указывает на тот вред, который нанесла отечественному среднему и высшему образованию парадигма ЗУН (знания, умения, навыки), а также на то, что сегодня во главу угла необходимо ставить не формирование у студентов и учащихся ЗУН, а развитие личности.

Фраза «экстремальна» здесь приносит сегодня гораздо больший вред, критикуемая автором парадигма ЗУН, как можно развивать студента или школьника вне связи с усвоением им знаний, формирования у него комплекса мыслительных или практических умений, что же иначе следует с ним делать, чтобы развить, не ставя во главу угла знания, умения и навыки? Ответ очевиден, как очевидна и абсурдность отказа от ЗУН.

Таким же образом осмысливаются «нижние этажи» рис. 3.2. Так, например, обдумывая содержание той или иной контрольной работы по общей физике или высшей математике, проверочного модуля, преподаватель решает вопрос: какие задания следует включить туда, насколько они должны быть заблаговременно отработаны на «эталонах», какая степень творческой самостоятельности должна быть законно потребована от студента непосредственно в процессе рубежного

контроля. При этом преподаватель, в частности, пытается выяснить для себя, что же прежде всего необходимо: научить студента решать конкретные типовые задачи или сформировать необходимые для будущей профессиональной деятельности мыслительные умения и операции?

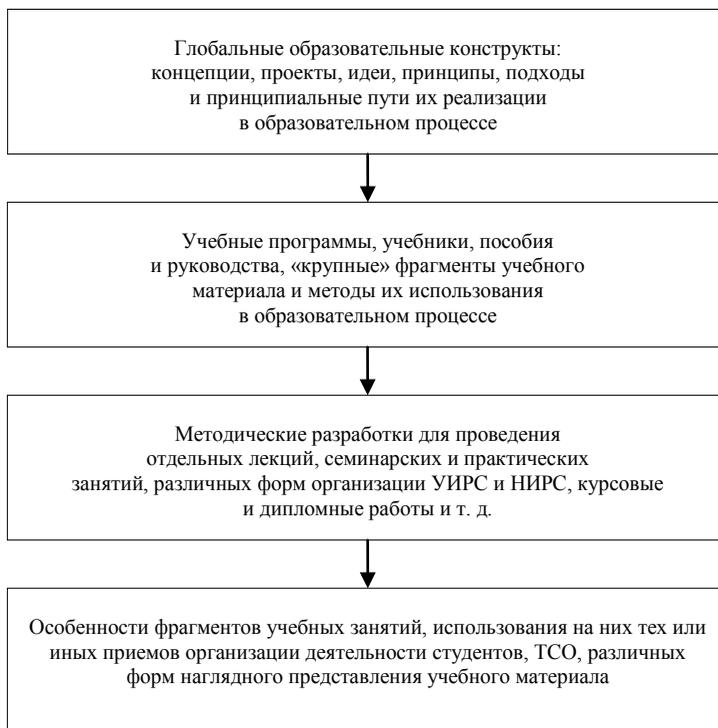


Рис. 3.2. Объекты критического осмысления вузовского педагогической действительности

К числу фрагментов и объектов критического осмысления преподавателем вуза могут относиться, естественно, не только те, которые непосредственно связаны с содержанием вузовского образования, но и с методиками и технологиями обучения, приемами и методами организации учебно-познавательной деятельности студентов, стилем педагогического взаимодействия и т. п.

Например, в большинстве вузовских курсов младшей ступени отсутствует повторение учебного материала; многие важнейшие фрагменты курсов, несущие «стержнеобразующую» функцию, изучаются лишь один раз – авторы курсов, составители программ всячески стремятся уйти от неоправданного, по их мнению, дублирования материала.

К счастью, многие ученые-педагоги указывают на необоснованность такого подхода и выражают противоположное мнение в виде ряда тезисов:

- повторение – «мать» учения и в «последующих» разделах того или иного курса должны как можно более часто и систематически потребоваться его «предыдущие» фрагменты – это один из тех критериев, которые должны в первую очередь учитываться при конструировании учебных программ, составлении планов лекций, семинарских и лабораторных занятий, наполнении их конкретным содержанием: не «впихнуть» в курс как можно больше одноразовых фрагментов, а структурировать его таким образом, чтобы важнейшие смысловые конструкты как можно большее число раз повторялись, обсуждались с самых разных сторон, соотносились с теми, которые возникают по мере изучения учебного материала;

- студент младшей ступени обучения – вчерашний школьник, и наивно думать о том, что даже если он очень хочет учиться, то будет в состоянии сам так распределить свое время, что к экзамену, зачету, коллоквиуму придет в состоянии «естественной готовности», определенной предыдущими добросовестным занятиями. Поэтому особенно на младшей ступени студент должен быть «насилено» включен в такой процесс усвоения материала, а, точнее говоря, – в такой способ его усвоения, при котором он будет вынужден участвовать в многократных повторениях и просто не сможет упустить то, чего упустить не должен. Для этого нужно организовать на каждом занятии малые формы контроля (тесты, кратковременные проверочные работы, диктанты, минизачеты и т. п.), чтобы студент привык к ним и знал, что за каждое домашнее задание, за каждый малый «кусочек» учебного материала обязательно придется отчитаться. Эффективна, как показывает опыт работы, и такая форма как взаимоконтроль студентов: например, когда более сильный пытается объяснить задачу более слабому и при этом лучше усваивает смысл объясняемого сам, а тому, кому он объясняет, материал становится более понятным, поскольку своему товарищу он

не постесняется лишний раз задать вопрос, попросить повторить неувоенное, привести пример;

- конструирование учебных задач, на первых этапах которых необходимо интенсивное повторение ранее пройденного, а лишь затем переход к последующему – дело, безусловно, непростое, однако вполне возможное, и усилия составителя окупаются усвоением материала студентами;

- все отмеченное выше должно обязательно подкрепляться созданием преподавателем положительного эмоционального фона на каждом занятии; верой в силы студента, что можно кратко выразить формулой: «Дерзай! Ты обязательно сможешь!»

Анализ профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений показывает, что она отнюдь не ограничивается теми компонентами, которые непосредственно соответствуют названию профессии или конкретной специальности: врач не только лечит больного, инженер-строитель не только проектирует и строит дома, провизор не только готовит и продает лекарства, – во многих областях профессиональной деятельности выпускник сталкивается с необходимостью в той или иной мере осуществлять и педагогическую деятельность; и проявления педагогической составляющей – самые различные.

Вскоре после окончания инженерного факультета технического вуза выпускник может стать руководителем, заведующим отделом и т. д. (особенно если он закончил вечерний факультет и имеет к моменту окончания вуза вполне приличный стаж практической работы), и потому эффективность и результативность его работы зависят от умения организовать подчиненных, закрепить за ними такие участки работы, на которых они будут в состоянии максимально проявить себя, а также от того, насколько оперативно и качественно они научатся выполнять свои функциональные обязанности, как быстро восполнят все то, чему не научились в стенах вуза.

Особого внимания требует проблема *критического стиля мышления преподавателя вуза* в контексте различных педагогических инноваций, разработки и внедрения нового содержания учебного материала, а также новых, нетрадиционных форм учебной деятельности студентов.

Первый этап – выявление актуальности предполагаемой для внедрения инновации через выявление противоречий в учебном процессе вуза и ответ на вопрос: что не устраивает автора в современном ву-

зовском образовательном пространстве; в работе конкретного вуза; в преподавании того или иного конкретного учебного предмета?

Следующий, *второй* этап – формулировка способа решения поставленной проблемы (ликвидации или разрешения выявленного ранее противоречия), в ходе которых преподавателю необходимо попытаться ответить на ряд вопросов, подобных следующим: в чем конкретно состоит мой замысел, каким образом будет осуществляться учебная деятельность студентов, в какой измененной последовательности; планируется ли повышение мотивации учебной работы студента; какие нетрадиционные формы и приемы работы позволят достичь указанной цели; какого конкретного результата в собственной деятельности хотелось бы достичь; какие изменения в уровне сформированности у студентов тех или иных знаний или умений предполагаются после использования предлагаемой мной инновации, каким образом это можно будет зафиксировать.

Специально необходимо, по нашему мнению, выделить *третий* этап – этап определения новизны предполагаемого «изобретения», на котором автору необходимо самому себе ответить на вопрос о том, в чем конкретно состоит оригинальность, особенность предлагаемой разработки (методики, технологии), чем она отличается от уже существующих.

И, наконец, на *четвертом* этапе необходимо выявить границы применимости и определить специальные условия реализации предлагаемой инновации и ответить примерно на такие вопросы: какие особые условия необходимы в процессе внедрения разработки; какие трудности заведомо возникнут и какие необходимо заранее принять меры, чтобы их устранить, требуется ли создание специальных учебно-методических пособий, учебников, руководств, требуется ли специальная предварительная подготовка для преподавателей, которых предполагается задействовать в процессе внедрения; какая предварительная подготовка студентов необходима; какая нужна помощь со стороны администрации кафедры или вуза для того, чтобы обеспечить все необходимое для предполагаемой работы; нужна ли дополнительная материально-техническая база и т. п.; требуется ли проведение пилотажного (предварительного, локального) эксперимента; что конкретно для этого следует сделать?

Приведем одну из возможных классификаций форм представления результатов критического осмысления дидактических объектов вузов-

ской педагогической действительности, созданных в процессе инновационной деятельности (табл. 3.1).

Зададимся теперь еще одним важным вопросом: Как наглядно проявляется высокий уровень сформированности критического мышления у преподавателя вуза?

Таблица 3.1. **Классификация форм представления результатов критического осмысления дидактических объектов**

Классификация объектов критического мышления	Формы представления результатов
<p>Глобальные образовательные конструкты: концепции, проекты, идеи, принципы, подходы и принципиальные пути их реализации в образовательном процессе</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Критическая монография (в заглавии присутствуют фразы: факты, проблемы, комментарии, векторы развития и т. п.). ▪ Раздел диссертации или монографии, в котором обсуждается уровень разработки исследуемой проблемы и направления ее дальнейшего развития. ▪ Семинары конференции, круглые столы, интервью с привлечением широкого круга заинтересованных лиц и публикаций мнений, суждений, выступлений на страницах научно-педагогических и популярных изданий
<p>Учебные программы, учебники, пособия и руководства, «крупные» фрагменты учебного материала и методы их использования в образовательном процессе</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Новые учебные программы. ▪ Новые учебники и учебно-методические комплекты (учебники, задачки, руководство по выполнению практикума, методическое пособие для преподавателя) – как по вновь проводимым в учебный план курсам, так и по традиционно изучаемым. ▪ Рецензии, публикуемые в виде статей в научно-педагогических журналах. ▪ Решение об утверждении или неутверждении, либо о необходимости доработки образовательных продуктов, принимаемые учебно-методическими комиссиями кафедр, вузов, подразделениями министерств, связанными с учебными заведениями, ведущими специалистами
<p>Методические разработки для проведения отдельных лекций, семинарских и практических занятий, различных форм организации УИРС и НИРС, курсовые и дипломные работы и т. д. Особенно фрагменты учебных занятий, форм наглядного представления материала</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Рецензии, представленные в форме рекомендаций кафедральных и межкафедральных научно-методических конференций. ▪ Новые методические разработки по лекционным курсам, семинарским и практическим занятиям, различным формам УИРС и НИРС, производственной практике, написанию дипломных и курсовых работ и рефератов. ▪ Статьи и заметки в научно-методических журналах и тезисах конференций

Такие проявления, безусловно, есть и заключаются, в частности, в следующем:

- в процессе публичных обсуждений такой преподаватель задает большое количество вопросов докладчикам, стремится высказать свою собственную точку зрения по широкому кругу обсуждаемых вопросов;

- при обсуждении выдвигаемых инновационных проектов, рецензировании квалификационных работ самого разного уровня он находит в предмете обсуждения такие спорные стороны и аспекты, свойства и отношения, которые традиционно не выявляются, остаются в тени;

- преподаватель с высоким уровнем критического мышления обстоятельно и доказательно высказывает свое мнение, владеет культурой ведения спора и диалога, осознает границы применимости своих выводов, осознает и признает открыто то, что он не сделал, не выявил или представил недостаточно подробно, обосновывает причины последнего;

- наконец, деятельность такого преподавателя представляет синтез критической неуспокоенности и толерантности, взвешенности, способности спокойного выражения своего мнения, терпения при ожидании желаемого результата.

Стремление к критическому осмыслению результатов и перспектив не является для такого преподавателя препятствием для продуктивной деятельности.

Для преподавателя критическое мышление необходимо для того, чтобы не быть слепым исполнителем множества инструкций, предписаний, методик, разработанных различными авторитетами, а также для того, чтобы не стать жертвой огромного числа непродуманных нововведений и инноваций, иметь возможность вскрыть истинный смысл педагогических явлений, их причины и «механизмы», понять собственную роль и предназначение в учебном процессе. Для студента такое качество личности необходимо, прежде всего, для того, чтобы не превратиться в «сосуд», наполняемый потоком информации, которую надо вызубрить и забыть; для диссертанта – для того, чтобы не производить пустых, конъюнктурных диссертаций, от которых нет никому никакой пользы, чтобы уметь доказывать и всесторонне обосновывать идеи, грамотно выражать свою оценку по поводу того, что сделано в педагогике и, конечно, чтобы внедрять свои наработки в практику, предвидя все возможные последствия, быть готовым нести полную меру ответственности за результат своей работы.

Лекция 4. ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Познавательная активность как основа профессионального образования.

4.2. Особенности и направления развития педагогики сотрудничества.

4.3. Толерантность преподавателя и ее формирование.

4.1. Познавательная активность как основа профессионального образования

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление студента к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов, побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в обладании знаниями. В век бума информации знания необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Анализ теории познавательной активности студентов показывает, что эта деятельность будет наиболее эффективной если:

а) на базе разнообразных средств наглядности и методов поднятия мотивации студенты получают полную и адекватную информацию о содержании, назначении и методах овладения системой знаний и умений, которая составляет предмет данной дисциплины, убеждаются в важности этой системы для профессиональной квалификации;

б) каждый студент обеспечивается индивидуальными учебно-методическими пособиями-руководствами, при помощи которых преподаватель осуществляет косвенное управление процессом овладения знаниями, вовлекая студентов в адекватную самоуправляемую и самоконтролируемую активную познавательную деятельность над систематизированной и целенаправленно представленной учебной информацией, с гарантированным достижением запланированного результата;

в) текущие успехи или неудачи каждого студента в овладении знаниями и умениями в соответствии с поставленными в данной дисциплине и принятыми студентом целями, определяемые по результатам действий студента на контрольно-зачетных занятиях, являются критериями и детерминантами для выработки последующих управляющих воздействий в системе управления обучением.

Собственная концепция развития познавательной активности – это основополагающая теория (общая методология) преподавателя, раскрывающая роль и место теории познавательной активности в общей системе профессионального образования.

Теория раскрывает систему подходов к организации процесса активного познания теории и практики, интенсивной деятельности студентов в ходе аудиторных занятий, где проявляются все стороны личности студентов (интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, готовность к решению проблем, к практической и творческой деятельности).

Разработка собственной концепции развития познавательной активности студентов – это одна из форм педагогического проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или педагогических процессов.

Развитие познавательной активности учащихся или студентов предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе теоретической и практической деятельности. Для этого следует знать структуру и уровни познавательной активности, приведенные ниже на схемах (рис. 4.1).

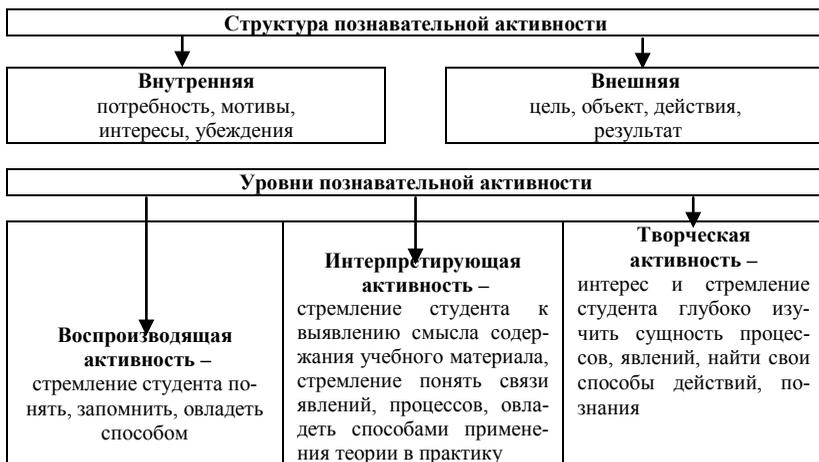


Рис. 4.1. Структура и уровни познавательной активности

Концепция управления познавательной деятельностью учащихся и студентов включает следующие этапы.

1. Предварительное ознакомление с целью действия, создания мотивации у студентов.

2. Получение необходимых разъяснений о цели действия, его объекте, системе ориентиров, т. е. этап составления схемы ориентировочной основы действий.

3. Формирование действия в материальном или материализованном виде, в результате чего возникает возможность усвоить содержание действия.

4. Выработка действия как внешнеречевого; речь становится самостоятельным носителем всего процесса: и задания, и действия.

5. Формирование действия во внешней речи про себя; сокращение и автоматизация действия.

6. Выполнение действия в умственном плане.

Этапы обучения должны быть адекватно связаны с элементами методической системы (табл. 4.1).

Таблица 4.1. Связь этапов обучения с элементами методической системы

Элементы методической системы	Этапы обучения
1	2
Создание мотивации познавательной деятельности	<p>I этап. С помощью специально созданных средств обучения осуществляется предварительное ознакомление студентов с предстоящей учебной деятельностью. Создание необходимой мотивации реализуется проблемными заданиями. Таким образом, создаются психологические предпосылки к предстоящей познавательной деятельности</p> <p>II этап. Ставится цель создания у студентов системы ориентиров для мыслительной деятельности при формировании обобщенных понятий. Если студентам будет предложена логическая структура предметных знаний, то на ее основе они смогут выделить такие существенные свойства и отношения, которые могли бы служить ориентирами для выполнения любого задания. С дидактической точки зрения в этом направлении наиболее перспективным представляется язык графов, который объединяет в себе черты знака и образа. Особенность графа как знаковой модели состоит в том, что не давая никакой количественной информации, он позволяет выявить структурные характеристики предметных знаний. Язык графов позволяет представить логическую структуру</p>

1	2
	<p>предметных знаний в виде структурно-логической схемы – знаковой модели.</p> <p>Структурно-логическая схема служит основой организации целенаправленного усвоения учебного материала, реализации общелогических требований, обеспечивая обоснованную разработку средств обучения, подбор дидактических вопросов, эффективный контроль их понимания и усвоения.</p> <p>По сути дела структурно-логическая схема является опорным конспектом как научно-технических (предметных) знаний, так и содержания учебного материала</p>
Формирование модели деятельности	<p>III этап. Нацеливает преподавателя на разработку модели коллективных или индивидуальных действий студентов. Для этого преподавателю необходимы средства обучения, позволяющие отразить возможные варианты умственных действий студентов в материальном или материализованном виде. Если усваиваемое действие выполняется как внешнее практическое действие с реальными предметами, оно – материально, если с помощью каких-либо схем, изображений – материализованное</p>
Организация первоначальной самостоятельной деятельности на основе сформированной модели	<p>IV этап. Студенты могут выполнить действия согласно разработанной модели. Тщательный контроль со стороны преподавателя необходим для предупреждения ошибок и обеспечивает соответствие выполнения принятым нормам. В качестве средств обучения используются образцы выполнения действий</p>
Самостоятельная деятельность с элементами самоконтроля	<p>V этап. Преподаватель должен обеспечить возможность постепенного сокращения и автоматизации действия. Путь к этому лежит через обучение методом контроля за выполнением конкретного действия, т. е. через самоконтроль. Преподаватель подбирает специальные задания, при выполнении которых от студентов требуется применение усвоенного материала для получения максимально полного и глубоко осознанного ответа (решения). В качестве средств обучения выступают специальные задания</p>
Самостоятельная деятельность с элементами творчества	<p>VI этап. Проводится через самостоятельную работу над комплексными заданиями (упражнениями). Для выполнения самостоятельной работы необходимы сформированные знания и умения, а в отдельных случаях новые, более сложные умения. В качестве средств обучения выступают комплексные задания</p>

4.2. Особенности и направления развития педагогики сотрудничества

Темпы развития экономики и социальной сферы требуют от специалистов новых профессиональных и личностных качеств, что обуславливает **необходимость перехода системы профессионального образования на реализацию модели – опережающего образования.**

Опережающее образование, в отличие от традиционного, ориентировано на подготовку специалистов не столько к конкретной профессиональной деятельности, сколько **на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений и обеспечению профессиональной мобильности.**

Педагогика сотрудничества – это:

- признание приоритетности гармонического воспитания человека;
- утверждение трудовых начал, соединение обучения с производительным трудом;

- признание необходимости изменения стиля и методов работы руководителей учебных заведений и педагогов, создание условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности;

- образование, направленное на формирование творческой личности студентов, учета индивидуальных особенностей каждого, способностей, интересов, устремлений;

Основой педагогики сотрудничества является гуманизация и демократизация всей жизнедеятельности учебного заведения.

Педагогика сотрудничества в профессиональном образовании реализуется как:

- 1) учение без принуждения;
- 2) учение, предусматривающее реализацию идеи трудной цели;
- 3) учение, предусматривающее использование идеи опоры (у Шаталова В. Ф. – опорный сигнал, у Лысенковой С. Н. – схемы, у Иванова И. П. – зримая модель поведения, у Ильина Е. А. – опорная деталь);
- 4) использование идеи свободного выбора;
- 5) использование идеи опережения изучения программного материала;
- 6) использование идеи крупных блоков;
- 7) использование идеи самоанализа;
- 8) учет интеллектуального фона аудитории (обстановка общего стремления к знаниям);
- 9) идея коллективного воспитания;

- 10) учет творческого производительного труда;
- 11) учет творческого самоуправления;
- 12) учет личного подхода (студент ощущает внимание педагога как к равноправной личности);
- 13) учет сотрудничества педагогов.

Педагогика сотрудничества – это необходимость дать студентам новые стимулы учения; вызвать радостное чувство успеха, движения вперед; развивать у них старательность, самостоятельность, стремление к совместному труду студентов и педагога.

Это учение, охватывающее комплекс экономических, организационных, педагогических и социально-психологических проблем.

Педагогика сотрудничества наиболее эффективно реализуется посредством принципов развивающего обучения.

Сущность развивающего обучения.

1. Студент из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности (сам ищет способы решения поставленных задач, сам стремится к получению знаний и умений; добывает, открывает, находит сведения).

2. Формируется механизм мышления (а не эксплуатируется память). Мыслительные механизмы позволяют студенту далее саморазвиваться, самообразовываться, саморегулироваться. Студент свободен, независим от настроений преподавателя.

3. Учебный процесс строится так, чтобы в ходе его студент как бы «проживал» весь познавательный цикл полностью, осваивал его в единстве эмпирического и теоретического познания. Студент совместно с педагогом «находит» задание, ищет условия его выполнения, использует все возможные способы выполнения, вплоть до исследования, самостоятельного поиска. При этом создается технология самостоятельного добывания студентами знаний, самоформирования умений.

4. Процесс обучения строится на приоритете дедуктивного способа познания, на движении мысли от общего к частному, на обобщениях.

4.3. Толерантность преподавателя вуза и ее формирование

В современной общественно-политической жизни планеты наблюдается обострение различных по уровню, содержанию и масштабу противоречий – об этом открыто говорят государственные деятели, политики, социологи, представители самых различных сфер жизни и деятельности: бизнеса, экономики, образования, искусства, науки и

культуры. К числу таких противоречий относятся геополитические, межнациональные, этнические, экологические, ценностные, религиозно-нравственные и многие другие. Эти противоречия проявляются также на уровне интересов различных групп людей, характеризующихся порою полярными и трудно совместимыми взглядами, убеждениями, верованиями, представлениями относительно приоритетов их реализации.

Решение задачи выживания человеческого сообщества требует выработки таких стратегий мышления и деятельности, которые способствовали бы установлению и достижению согласия на самых различных уровнях по широкому кругу вопросов и противоречий.

В условиях обострения большого числа противоречий актуально философское осмысление путей достижения согласия, а также их закрепление в виде законодательных актов, деклараций, межгосударственных и общемировых соглашений и, что еще более важно, закрепление в виде общепризнанной системы ценностей, в основе которой лежат такие общие термины как консенсус (согласие), компромисс, взаимоприемлемость, а также более узкоспециализированные: терпимость, прощение, ненасилие, сочувствие, понимание, сопереживание, взгляд на окружающий мир глазами другого человека, т. е. то, что обозначается термином «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение, снисходительность).

Определим более конкретно, какова роль системы образования в воспитании у всех категорий обучаемых толерантности.

Во-первых, толерантность следует рассматривать как одно из необходимых условий эффективной профессиональной реализации будущего специалиста – выпускника вуза. Это предполагает выстраивание студентом собственного профессионально-образовательного маршрута: выбор учебного заведения для получения профессионального образования в соответствии с оценкой уровня собственных способностей и возможностей, выбор конкретной специальности, а также оценку степени овладения будущей профессией, начиная с первых шагов обучения в вузе.

Во-вторых, в процессе вузовского обучения студент приобретает первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваивает как документально закрепленные, так и общепринятые «неписаные» нормы и правила, которые приняты в том или ином профессиональном сообществе, т. е. овладевает первоначальными

чальными «навыками» культуры толерантности, которые приняты и соблюдаются представителями его будущей профессии.

В-третьих, в процессе различных форм учебной деятельности студент невольно сталкивается с различными в той или иной степени конфликтными ситуациями, требующими принятия продуктивных решений, – обучение этому как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности обязательно осуществляется, и выпускник вуза к моменту его окончания приобретает тот или иной багаж социального опыта, и, в частности, опыта продуктивного решения конфликтных ситуаций.

Толерантность – неотъемлемая составляющая и характеристика критического стиля мышления, выражающая ту его особенность, которая характеризуется словами «взвешенность суждений», «всесторонний многоплановый анализ», «тщательная экспертиза», «неспешность выводов и суждений» и т. п.

Основные принципиальные направления решения проблемы толерантности можно представить в виде ряда тезисов:

1. Проблему формирования толерантности целесообразно в начале разделить в соответствии с субъектами вузовского научно-педагогического сообщества, а затем «синтезировать» на уровне связей между выявленными ее составляющими. К числу подразделений следует, по нашему мнению, отнести следующие, рассмотрев их на уровне подпроблем:

а) проблема формирования толерантности у вузовских преподавателей;

б) проблема формирования толерантности у студентов высших учебных заведений;

в) проблема формирования толерантности у субъектов вузовского научно-педагогического процесса: аспирантов, преподавателей и научных сотрудников, ведущих научно-исследовательскую работу по педагогике высшей школы.

2. Из представленного выше со всей очевидностью вытекает, что указанную целостную проблему следует рассматривать в качестве подпроблемы формирования критического стиля мышления у субъектов высшего профессионального образования, рассматривая толерантность как одну из составляющих и форм проявления критического стиля мышления, в тесном логическом единстве полярных категорий:

а) критическая неуспокоенность – сдержанность в критических оценках;

б) непринятие на веру «внешней» информации, скептицизм – способность встать на точку зрения автора того или иного утверждения, подхода, метода и т. п.;

в) абсолютное отстаивание собственной точки зрения – способность соглашаться с оппонентом, если он приводит неопровержимые конкретные доводы.

3. Рассматривая толерантность в тесной связи с критическим стилем мышления, следует также попытаться выделить градации степени выраженности проявления субъектами вузовского научно-образовательного пространства толерантности и обобщенно представить их таким образом:

а) попытки представить результаты собственного анализа и анализа, проведенного оппонентом, на первый взгляд несовместимые, в логике диалектического единства противоположностей;

б) попытки представить результаты собственного анализа и анализа, проведенного оппонентом, в логике принципа дополнительности, упрощенно выраженного формулой «и то, и другое одновременно»;

в) попытки представить собственные результаты и результаты оппонента в общем случае несовпадающие, как «совместимые» в ряде предельных (экстремальных) и специальных частных случаев;

г) попытки отсроченного разрешения проблемы и совмещения, стыковки и т. п., не совмещающихся немедленно решений – например, с помощью максимально независимого эксперимента с участием независимых компетентных экспертов;

д) попытки оценить истинную степень несогласованности и противоречивости на первый взгляд абсолютно несовместимых подходов, идей и решений.

Наблюдения современной вузовской педагогической среды показывают, что уровень сформированности данного социально и профессионально значимого качества личности не может считаться достаточным для эффективного функционирования системы высшего профессионального образования и потому требуются разработка и внедрение различных методик в вузовский научный и образовательный процесс. Прежде чем перейти к их обсуждению, выявим наиболее значимые, на наш взгляд, составляющие рассматриваемой проблемы. Их целесообразно классифицировать в соответствии с широко проявляющимися в высшем профессиональном образовании противоречиями – как более общими, так и частными, касающимися ограниченных групп обучающихся и обучающихся, специфических условий, связанных с профилем

учебного заведения, личностной и профессиональной направленностью поступающих туда студентов, системой исторически сложившихся традиций и многими другими факторами и обстоятельствами.

1. Общие противоречия связаны с функционированием системы высшего профобразования как целого. К ним относятся, в частности, следующие:

- противоречия, неизбежно возникающие при реализации в вузовском учебном процессе современных подходов и парадигм, среди которых – деятельностная парадигма, личностно-ориентированный подход, педагогика ненасилия, креативная педагогика и т. п.;

- противоречие между стремительно возрастающим объемом научных знаний и неразработанностью высокоскоростных технологий и способов их усвоения, между необходимостью для современного специалиста обладать как можно более широким научным и профессиональным кругозором и необходимостью как можно более глубоко владеть относительно узкой областью непосредственной профессиональной деятельности;

- противоречие между широко декларируемыми ныне идеями свободы личности и выбора путей ее реализации и неизбежными в учебном процессе элементами принуждения, соответствия тем или иным рамкам, ограничениям, критериям, эталонам и стандартам.

2. Противоречия более частные, имеющие ограниченную степень общности, более узкую, чем выделенные в первой группе. К ним относятся, например, противоречия, возникающие при конструировании содержания вузовского образования, написании конкретных учебных программ, стандартов образования, учебников, пособий и руководств, а также противоречия, порождаемые недостаточной методической детализацией общих подходов и принципов.

К данному типу относятся также противоречия, порождаемые несоответствием содержания конкретных учебных программ и форм его усвоения: тем задачам, которые должен уметь решать на высоком уровне специалист – выпускник вуза.

В связи с этим целесообразно включать преподавателя в такие формы работы, конструировать для него такое содержание образования, которое способствовало бы формированию у него следующих представлений:

- практически любое глобальное противоречие имманентно присуще системе высшего профессионального образования и в большинстве случаев будет существовать еще длительное время;

- попытки не принимать его во внимание или решать «экстремальным» путем, искусственно затушевывая или преувеличивая значимость одной из пары обуславливающих его полярных «составляющих», непродуктивны, обречены на провал, часто порождают множество новых противоречий;

- попытки разрешения тех или иных противоречий путем внедрения в систему высшего профобразования различных инновационных подходов, приемов и способов организации учебного процесса, должны осуществляться их авторами (и авторскими коллективами) в условиях четкого осознания того, что они объективно будут иметь как положительную, созидательную, так и отрицательную «разрушающую» составляющую – последнее неизбежно, и есть смысл стремиться лишь к тому, чтобы уменьшить или частично нейтрализовать последнюю.

К числу таких форм работы следует, по-нашему мнению, отнести:

- изучение специальных фрагментов курсов философии, методологии науки и научного познания;

- освоение фрагментов курсов педагогики высшей школы, в которых представлены как в общем, так и в конкретном воплощении все заявленные выше идеи;

- участие преподавателя в различных спецкурсах, написание курсовых, дипломных и других квалификационных работ, а также статей, научных очерков по указанным проблемам.

Всем этим отнюдь не ограничиваются возможности поиска методик формирования толерантности на уровне общих противоречий, имеющих под собой философскую основу.

К числу нерассмотренных примеров следует отнести диалектическое понимание преподавателем вуза принципа дополнительности и его конкретных проявлений в вузовском образовательном пространстве. В обобщенном варианте он звучит следующим образом: по многим изучаемым различными науками объектам и процессам вполне возможен не только один-единственный подход, а несколько различных подходов, рассматривающих в качестве основных разные стороны, свойства и отношения исследуемых объектов и явлений.

Принцип дополнительности был сформулирован еще в начале XX века Н. Бором и активно использовался и развивался в физическом научном познании: первоначально – в квантовой механике, затем проник и в классические области физики. Сегодня всем известно, что статистический и термодинамический подходы к описанию макросистем находятся в отношении дополнительности. Очевидно, что многочис-

ленные примеры проявления данного принципа могут быть найдены и в других областях научного знания, – в частности, в социально-гуманитарных, к которым относится описывающая систему высшего профессионального образования педагогика высшей школы.

Этот принцип имеет самое непосредственное отношение к проблеме толерантности у субъектов высшего профессионального образования и, прежде всего, в связи с часто наблюдаемым на практике (как при внедрении различных инновационных проектов: программ, пособий, учебников, руководств, так и при использовании традиционных форм работы) недialeктичным пониманием данного принципа, выражающемся в замене подхода по принципу «и – и» дихотомичным «или – или». Более конкретно, это выражается в том, что, реализуя тот или иной подход или способ организации учебного процесса, преподаватель практически начисто отвергает все другие, зачастую не понимая того, что другие подходы вовсе не противоречат тому, на который он сам ориентируется, так как за основу принимают совершенно другие свойства, особенности и исходные позиции в исследуемых объектах и явлениях.

Целесообразно, разработать специальную систему педагогических задач на анализ преподавателем ситуаций, противоречивых и изначально неоднозначных, традиционно решаемых непродуктивно (по принципу «или – или»), но допускающих и решение с соблюдением принципа дополнительности: «и – и». Приведем примеры:

1. Одной из задач вузовского естественнонаучного образования является формирование научного мировоззрения. Предположим, что ваши личные мировоззренческие взгляды глубоко материалистичны. Однако в процессе практического преподавания вы столкнулись с тем, что студент является стихийно или глубоко и искренне верующим. Как вы будете в таких условиях решать мировоззренческие задачи и разбирать мировоззренческие вопросы? Предложите развернутый обоснованный вариант ответа.

2. В одной из статей автор ставит вопрос: артист ли преподаватель вуза? Анализируя особенности актерской профессии, он считает одной из основных ее составляющих дар перевоплощения. Далее путем рассуждений автор приходит к мысли о том, что любой преподаватель – сам по себе интересная личность, и не нужно пытаться производить различные играемые эффекты, а быть всегда только самим собой. Вы скажите собственное развернутое мнение по данному вопросу.

В процессе обсуждения данной специально подобранной педагогической ситуации на семинаре или практикуме по педагогике высшей школы целесообразно привести обучающихся к выводу о том, что проблему – быть или не быть артистом преподавателю – не следует решать по принципу «или – или», а подойти к ней с позиции «и – и».

Анализ таких специально сконструированных ситуаций позволяет сформировать у преподавателя не только понимание важности толерантности как социального и профессионального качества, но и включить в активную деятельность по самоформированию этого качества.

Лекция 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА

Современному человеку при выборе профессии необходимо учитывать пять «Т»: талант, трудолюбие, терпение, темперамент и такт.

В. И. Филатов

- 5.1. Педагогический такт как основа профессиональной этики.
- 5.2. Конфликтные ситуации в педагогической деятельности и их разрешение.
- 5.3. Профессиональное мастерство и педагогическая этика в вузе.

5.1. Педагогический такт как основа профессиональной этики

Беларусь вступает в новую образовательную эру, пополняя единое международное образовательное пространство в соответствии с мировыми тенденциями глобализации. В связи с этим к высшему отечественному образованию предъявляются высокие требования по подготовке специалистов новой формации. Вузы страны переходят на двухступенчатую систему преподавания – бакалавриат. Молодежь приобретает право продолжить образование в высших учебных заведениях стран Евросоюза.

Образование – это процесс и результат усвоения определенной системы знаний и умений. Оно предполагает не только освоение студентами дидактически преобразованного социального опыта («ставшей» культуры) и развитие личности, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире. Ибо образование – способ становления человека в культуре.

Выдающийся русский писатель и публицист Н. Г. Чернышевский писал в своих статьях, **что образование включает в себя три качества: обширные знания, привычку мыслить, и благородство чувств.**

В. И. Филатов заявляет, что современному человеку при выборе профессии необходимо учитывать **пять «т»:** талант, трудолюбие, терпение, темперамент и такт.

Гуманистическая педагогика на протяжении веков устами ее лучших представителей называла в качестве исходной этической нормы – любовь к детям. При этом эмоционально-ценностное отношение к ре-

бенку проявлялось по-разному. Для Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, Р. Штайнера любить детей означало предоставить им в соответствии с возрастными потребностями максимальную свободу творческого самовыражения. И. Г. Песталоцци и Януш Корчак были верны воззрению, что жить следует не столько ради детей, сколько вместе с детьми, разделяя все их радости и невзгоды. Р. Оуэн и А. С. Макаренко, заботясь о своих воспитанниках, стремились научить их быть счастливыми как в настоящей, так и грядущей жизни. Спектр этических качеств, которые проявляются в общении педагога с воспитанниками, широк и многообразен.

Педагогическая этика является частью педагогического мастерства. Важно помнить, что **эффективность взаимодействия (учитель–ученик, преподаватель–студент) определяется во многом и соблюдением педагогического такта.**

В словаре русского языка С. И. Ожегова **такт** определяется как чувство меры, создающее умение вести себя приличным, подобающим образом. В педагогическом энциклопедическом словаре **такт педагогический** трактуется:

- а) как принцип меры, который педагог должен соблюдать в процессе общения с детьми;
- б) определяется педагогическим мастерством, опытом, уровнем культуры и личностными качествами педагога;
- в) выражается в умении найти оптимальные меры воспитательного воздействия в любых ситуациях (в том числе и конфликтных), не унижая достоинство ребенка и не вызывая у него сопротивления воспитанию.

Итак, специфика педагогического такта заключается в том, что это:

- 1) мера профессионального поведения учителя, мера его действий, поступков;
- 2) важное условие построения правильного общения педагог – воспитанник, педагог – коллектив;
- 3) мера в выборе и использовании тех или иных методов, форм, средств воздействия и взаимодействия. Педагогический такт предполагает учет личностных особенностей субъектов общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога.

В процессе общения преподавателя и обучающегося могут складываться два эмоциональных полюса общения. Подлинный воспитательный эффект дает способность педагога организовать взаимоотношения, базирующиеся на положительных эмоциях. Отрицательные эмоциональные

состояния могут возникать, но не как конечная цель воздействия, а как возможное ситуативное средство, преодолеваемое для достижения положительного эмоционального эффекта. Как показывает опыт, именно наличие педагогического такта позволяет педагогу строить общение на положительных эмоциях, устанавливать и поддерживать психологический контакт со студентами.

Педагогический такт – профессиональное качество педагога, часть его мастерства. Он отличается от общего понятия «такт» тем, что означает не только свойства личности преподавателя, но и умение выбрать правильный подход; вместе с тем воспитывающее, действенное средство влияния на обучающихся.

И. В. Страхов утверждает, что успешность учебно-воспитательной работы зависит прежде всего от педагогического мастерства, в основе которого лежит педагогический такт.

Выделяют следующие основные признаки педагогического такта:

- естественность, простота обращения без фамильярности;
- искренность тона, лишенная всякой фальши;
- доверие к школьнику без попустительства;
- просьба без упрашивания;
- советы и рекомендации без навязчивости;
- требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника;
- серьезность тона без натянутости в отношениях;
- ирония и юмор без уничижающей насмешливости;
- требовательность без мелкой придирчивости;
- деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости;
- твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования;
- развитие самостоятельности без мелочной опеки;
- быстрота и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений;
- внимательность к ученику без подчеркивания своего контроля;
- спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и излишнюю возбудимость;
- ведение беседы с учащимися без дидактизма и морализирования.

Главный **признак педагогического такта** – нахождение меры в отношениях педагога и обучаемого в процессе общения.

Говоря о педагогической этике, невозможно не затронуть одну из острейших проблем образования – конфликт.

5.2. Конфликтные ситуации в педагогической деятельности и их разрешение

Каждому человеку, а преподавателю в первую очередь, необходимо иметь представления о конфликтах, способах достойного выхода из них и правилах поведения в конфликтных ситуациях.

В педагогической деятельности конфликты – частое явление. Анализ показывает, что одна из его причин – бестактность преподавателя, проявляющаяся в криках, грубых замечаниях относительно внешнего вида, ума, способностей студентов. С этого зачастую и начинается конфликт. Как показывает практика общения, «навешивание ярлыков», пускай даже и положительных, без взаимопонимания, такта, меры, приводит к формированию конфликтной атмосферы. Потеря чувства меры в выборе стратегии и тактики общения – также одна из основных причин, способных вызвать конфликт. Нарушение меры любого нравственного (в том числе и нравственно-положительного) качества может вести к осложнениям в межличностных отношениях (пример – чрезмерная забота родителей).

Обучающиеся любят отвечать тому, кто умеет слушать внимательно, уважительно, с участием. При этом важна поддержка во время ответа улыбкой, взглядом, мимикой, кивком; комментарии же по ходу, прерывающие ответ, нежелательны.

Большое значение в формировании правильного стиля общения имеют выдержка, самообладание, справедливость, творческий подход к опыту других, развитие педагогической техники, чувство юмора. При этом, педагог должен уважать человека в своих учениках и беречь собственное достоинство.

Правила разрешения конфликтов.

Прежде всего следует попытаться овладеть конфликтной ситуацией, а это значит разрядить обоюдную эмоциональную напряженность. Как? Начать с себя: убрать «лишнее» напряжение, скованность, бесцельные движения. Мимика, жесты, поза, как мы знаем, не только выражает внутреннее состояние, но и влияет на него. Итак, внешнее спокойствие и выдержка!

Попытаться понять мотивы поведения собеседника. Включение мысленного анализа снижает эмоциональное возбуждение. Четче выделить причину непонимания затруднительного положения: «Я не понимаю твое состояние», передать свое состояние: «...меня огорчает ...». Итак, не пытайтесь сразу оценивать поступок, стремитесь сначала выразить свое отношение к сложившейся ситуации.

Необходимо как можно раньше осознать то, что объединяет вас с учеником или студентом, увидеть «общую точку отсчета» взаимодействия, продемонстрировать его, выходя на позицию «мы».

Закрепить свою позицию уверенностью в возможности продуктивного решения. И наконец, после разрешения конфликта мысленно вернуться к нему, проанализировать его причины и возможности предотвращения. Всегда легче избежать острого столкновения, нежели погасить его.

Своим поведением повлиять на партнера (ученика, коллегу). Снять напряженность помогает молчаливое рассмотрение лица соучастника конфликта, что даст возможность учителю сосредоточиться, изучить его состояние.

Основным способом, позволяющим достичь максимально бесконфликтного взаимодействия, на наш взгляд, является погашение конфликта в самом начале, когда он не разгорелся. Можно перевести его в юмористическое русло, вспомнив и рассказав ученикам занимательную историю. Демокрит, «смеющийся» философ, утверждал, что «все человеческие дела достойны смеха», и, возможно, отчасти был прав.

Такт необходимо доводить до уровня нравственной привычки. Важно, чтобы тактичность стала чертой характера педагога.

Искренность и обаяние чувств чрезвычайно важны для морально-психологической атмосферы общения. В психологии есть даже такой термин как «фасцинация» (в переводе с англ. – завораживание). Известно, что завораживают прямой, открытый взгляд, богатый тембровыми модуляциями голос, музыкальность речи, живость чувств, здравый искрометный рассудок и глубокий философский ум.

5.3. Профессиональное мастерство и педагогическая этика в вузе

Профессиональная подготовка специалистов в вузе представляет собой сложный комплекс многообразных форм и методов работы, необходимых для гармонического развития целостной личности. Поэтому, одной из особенностей личности преподавателя высшей школы является овладение двумя равнозначными ведущими видами деятельности: образовательной и научной.

Каждый преподаватель стремится к профессиональному росту, приобретению педагогического мастерства, неотъемлемой частью которого является профессиональная этика. Педагогика высшей школы

имеет свои этические аспекты. По мнению Т. В. Мишаткиной, педагогическая этика вуза имеет несколько блоков.

Во-первых, это этика отношения педагога к своему труду, включающая осознание ответственности перед студентами, коллегами и своей отраслью научного знания; выбор стратегии и тактики обучения; использование собственного научного опыта и др. К деятельности педагога предъявляются определенные требования – это, прежде всего, свобода творчества, сочетание научной и учебной деятельности, а также персонифицированная ответственность за результаты обучения студентов.

Во-вторых, вузовская этика, включает в себя этику отношений двух основных участников процесса непосредственной передачи знаний – преподавателя и студента, отношения между ними устанавливаются несколько иначе, более демократичные, нежели в школе между учителем и учеником.

В-третьих, особый блок составляют отношения преподавателей между собой – этика взаимодействия педагогов в процессе достижения общей цели, а именно передачи студентам надежных знаний и становления их как будущих коллег самих преподавателей.

В-четвертых, атрибутом высшей школы, и в этом качестве ее отличительной (от общеобразовательной средней школы) особенностью, выступает этика научного творчества, востребованная особым положением вузовского педагога, который обязан сочетать в своей жизнедеятельности функции преподавателя и ученого.

Все названные аспекты тесно переплетаются друг с другом. Определить, какой из них важнее, невозможно. Тем не менее, на наш взгляд, представляется логичным акцентировать внимание на рассмотрении *этики взаимодействия преподавателя и студента*, в котором наглядно проявляются все особенности вузовской педагогики, а также специфичной для высшей школы *этике научного творчества*.

Основная задача вуза – формирование личности специалиста. Достижение этой цели происходит благодаря взаимодействию преподавателя и студента, являющихся активными участниками педагогической деятельности. Специфика этических норм вузовского образования, кроме особенностей взаимодействия педагогов и студентов, заключается в том, что и у преподавателя, и у студента складываются особые отношения с наукой. Педагог вуза, согласно «Уставу высшей школы», прежде всего, ученый. При описании его обязанностей в вузе

так называемая «вторая половина дня» специально отводится на научную работу, в которой преподаватель отчитывается научными трудами и публикациями, защитой диссертации и т. д.

Что касается студентов, то определенная их часть уже со студенческой скамьи занимается под руководством своих педагогов научными исследованиями, а после окончания вуза поступает в аспирантуру, решив посвятить себя науке. Это в полной мере относится и к студентам, и преподавателям всех педагогических специальностей.

Главное направление в научной работе студентов – повышение качества профессиональной подготовки, раскрытие творческих способностей будущего специалиста, создание условий для реализации творческой активности и самостоятельности студентов в их научной работе.

Выполняя первые научные работы, студенты приобретают навыки, которые будут полезными и преподавателю любой специальности, и научному работнику: привычку систематически работать с научной литературой, умение классифицировать научные источники, способность к структурированию и обобщению научных материалов и т. п. Кроме того, стоит подчеркнуть, что активные члены студенческих научных сообществ – это тот резерв, из которого вуз получает постоянную подпитку новыми преподавателями, аспирантами и соискателями ученых степеней.

Как можно студенту научиться всему тому, что знает и может педагог? В студенческой среде бытует такое мнение: «важно, кто учит и как учит». Фальшивить нельзя! Имена И. П. Павлова, К. А. Тимирязева, С. И. Вавилова, И. В. Курчатова и многих других и сегодня служат образцом для новых поколений ученых.

На основе анализа важнейших этических проблем научной деятельности, необходимых моральных качеств ученого и норм научного творчества, философы М. Г. Лазар и И. И. Лейман разработали *нравственный кодекс научного работника*, включающий следующие моральные нормы и принципы:

- гражданская и нравственная ответственность ученого за социальные и экологические последствия применения своих открытий, за научный прогресс;
- обязанность информировать общественность о возможности применения научного открытия во вред человечеству, в антигуманных целях;

- недопустимость проведения научных экспериментов, опасных для здоровья человека и генетического фонда человечества;
- личная ответственность за доброкачественность информации и качество производимого знания;
- нравственная ответственность за воспитание молодого поколения ученых и студентов в духе гуманизма, научной честности и порядочности;
- личная заинтересованность, т. е. независимость научной истины от личных мотивов, интересов и прочих нравственных характеристик исследователя;
- объективность при оценке чужих результатов, чужого мнения, независимо от личного отношения к оппоненту, данной научной школе или методологии;
- обязанность публиковать свои труды, делая их достижением науки;
- критическое отношение к собственным достижениям (особенно в случае успеха), отказ от соавторства без реального участия в данном исследовании (особенно в случае занимаемого высокого научного поста);
- обязанность признания своих ошибок и затруднений во избежание повторных, ненужных исследований, вызывающих лишние общественные затраты;
- научная честность, скромность, корректность;
- недопустимость плагиата в любой форме, обязанность ссылаться на авторов идей, формул и т. д. (при этом ссылки на чужие работы тем более обязательны, чем ближе эти работы к собственным работам ученого);
- обязанность отстаивать свои идеи и концепции, невзирая на любые авторитеты и конъюнктуру;
- общительность, умение себя вести, культура чувств [8].

Усвоение этих норм и правил «научной порядочности» и неуклонное следование им составляет моральный и профессиональный долг любого работника, но особенно науки вузовской, поскольку здесь ученый-педагог выступает одновременно в качестве наставника молодого поколения ученых. Знание основ морали, умение видеть нравственный смысл в поступках, соблюдение педагогического принципа меры в общении с детьми и молодежью в самых разнообразных сферах деятельности – это и есть необходимые условия педагогической этики.

Преподаватель всегда остается ваятелем нравственности молодежи, учит чувствовать, понимать, мыслить, уважать в человеке человека, воздействует не отдельными приемами, упражнениями, а всем своим существом.

Педагогическая этика – это наука о педагогической нравственности.

Несомненно, она основывается на этике как таковой. Честность, доброжелательность, гуманность, глубокая заинтересованность в успехах своих питомцев, уважение их личности, чувство ответственности за результаты труда, соблюдение дисциплины – вот далеко не полный перечень качеств педагога, наделенного правом не только передавать знания, формировать умения, но и проверять их.

К педагогической этике применимы все основные моральные понятия.

Среди этих категорий – *профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь и педагогический авторитет.*

Профессиональный педагогический долг – это представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к его выполнению профессиональных обязанностей. Педагог обязан правильно строить взаимоотношения с учащимися, их родителями и коллегами по работе.

Педагогическая справедливость – это мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности).

Профессиональная честь – это не только осознание преподавателем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств.

Педагогический авторитет преподавателя – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины.

Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством и отношением к работе.

Примерный перечень вопросов, позволяющий выяснить отношение в системе «педагог – родитель»; респондентами являлись родители учащихся школ города Горки.

Вопросы	Ответы		
	Да	Нет	Не знаю
Доверяете ли вы классному руководителю вашего сына или дочери?	100		
Есть ли взаимопонимание между учителями и родителями в вашей школе?	78		22
Дружелюбен ли обслуживающий персонал в школе?	65	5	30
Удовлетворены ли вы качеством информации об учебных успехах и поведении вашего ребенка?	87	9	4
Чувствуете ли вы себя желанным гостем в школе?	78	3	19
Чувствуете ли вы, что ваш ребенок любит школу?	56	26	18
Удовлетворяет ли вас качество преподавания учебных предметов в школе? Назовите учебные предметы, качество преподавания которых вас не удовлетворяет. Физкультура, история, общество, физика, английский язык, химия.	69	17	14

Педагогу важно наладить контакт с родителями учащихся, сделать их союзниками в деле воспитания. В оптимальном варианте педагог должен стать частью семейной микросреды (как ближайший советчик родителей в вопросах обучения и воспитания их детей), а родители ученика – частью его школьной микросреды (как участники общего педагогического процесса).

Примерный перечень вопросов, позволяющий выяснить отношение в системе «педагог – ученик».

Вопросы	Ответы		
	Да	Нет	Не знаю
Комфортно ли вы чувствуете себя в классе?	83	10	7
С радостью ли вы идете в школу?	46	31	23
Удовлетворяет ли вас качество преподавания учебных предметов в школе?	72	9	19
Назовите учебные предметы, качество преподавания которых вас не устраивает. Химия, биология, физика, информатика, история, общество, окружающий мир, английский язык, МХК, русский язык, математика, физкультура.			
Нравится ли вам стиль общения между учителями и учениками в вашей школе?	63	18	19
Большинство членов педагогического коллектива – хорошие, симпатичные люди.	54	12	34
Дружелюбен ли обслуживающий персонал в школе?	52	32	16
Как вы считаете, преобладает ли дружеская атмосфера в вашей школе?	57	21	22

Принципы гуманизма и демократизма заложены в основе общения в системе «педагог – учащийся». Доброжелательность, доверие и терпимость к взглядам и личности ученика. Необходимость и умение управлять своими чувствами, воспитывать в себе положительное отношение к учащимся, не допускать неприязни и равнодушия в общении с детьми.

«Человек лишь там чего-то добивается, где он верит в свои силы», – сказал Людвиг Фейербах.

Вера порождает энтузиазм, увлеченность, которые захватывают учеников и делают их восприимчивыми к учению. Таким образом, от установки преподавателя и учащегося зависит конечный результат. Но ведь преподаватель может и ошибаться.

Примеров тому больше чем достаточно:

1) Шаляпина дьяк выгнал из хора как не имеющего ни слуха, ни голоса;

2) Бутлерова выставили из класса в коридор, повесив ему на шею дощечку «Великий химик». В 26 лет он стал профессором Московского университета, а затем и великим химиком;

3) Григ выстукивал в школе такты музыки, над ним смеялись, прозвали великим музыкантом. В 15 лет он был принят в Лейпцигскую консерваторию, стал всемирно известным композитором;

4) Ключевский – историк и знаменитый лектор. Его хотели исключить из семинарии за то, что сильно заикался, но он преодолел себя и стал знаменитым лектором;

5) Менделеев поступал в университет несколько раз и каждый раз «заваливал» химию;

6) Чарльз Дарвин слыл среди своих школьных учителей и соучеников бестолковым и просто-таки туповатым парнем;

7) Ньютон ничем не выделялся среди своих сверстников в Тринити-колледже, в Кембридже, он тоже ничем себя не проявил;

8) Гегель ничем не отличался ни в детстве, ни в юности; кроме прилежания и примерного поведения за ним ничего не замечалось ни в гимназии, ни в университете. В свидетельстве об окончании университета констатировалось, что Гегель – молодой человек со здоровыми суждениями, но не отличается красноречием и в философии никак себя не проявил;

9) Суриков принес свои рисунки в художественную Академию, где ему сказали: «С такими рисунками тебе в художественную Академию не только поступить, даже мимо ходить нельзя».

Примерный перечень вопросов, позволяющий выяснить отношение в системе «педагог – педагог».

Вопросы	Ответы		
	Да	Нет	Не знаю
Комфортно ли вы чувствуете себя в коллективе?	78	14	7
С радостью ли вы идете на работу?	49	14	37
Вам интересна работа, которую вы выполняете?	93		7
Есть ли у вас друзья среди членов коллектива?	96		4
Нравится ли вам стиль общения между коллегами?	48	41	11
Большинство членов нашего коллектива – хорошие, симпатичные люди.	74	22	4
Считаете ли вы, что было бы хорошо, если бы члены вашего коллектива жили близко друг от друга?	29	52	19
Согласились бы вы провести отпуск вместе с членами вашего коллектива?	37	41	22
Как вы считаете, преобладает ли дружеская атмосфера в вашем коллективе?	41	37	22
Как вы думаете, если бы вы вышли на пенсию или долго не работали по какой-либо причине, стремились бы вы встречаться с членами вашего коллектива?	74	11	15

Таким образом, демократичность, компетентность, толерантность можно рассматривать, как общие принципы современных деловых отношений. Надежность, обязательность, гибкость мышления и поведения, порядочность и коммуникабельность как нормы поведения в деловом общении.

Лев Толстой говорил: **«Человек – это дробь: в числителе то, что он из себя представляет, то есть то, что он есть, а в знаменателе – то, что он о себе представляет. Число будет больше, если знаменатель меньше».**

Педагогическая этику можно рассматривать как часть педагогического мастерства. Педагогическая этика на основе общеэтических норм определяет нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами.

Этический кодекс взаимоотношений педагога с коллегами по работе:

- не спешите подвергать критике установившиеся годами в этом учреждении традиции, формы работы и «с ходу» предлагать те или иные нововведения;

- обсуждая открытый урок или занятие преподавателя, начните с характеристики положительных моментов; этим вы окажете ему моральную поддержку;

- если в классе, где вы вели свой предмет, учащиеся или студенты не справились с заданием или плохо вели себя на уроке, некорректно винить в этом их. Надо искать причины неудач в собственных методических просчетах;

- если вы не согласны с мнением старшего, уважаемого коллеги или администрации, не следует занимать соглашательскую позицию, но и не стоит обострять отношения.

Помните: ваша доброжелательность, контактность, стремление к деловому сотрудничеству, готовность учесть лучший опыт, поддержать новое начинание – главные предпосылки благоприятной атмосферы успешной деятельности и хорошего творческого самочувствия в трудовом коллективе.

Главные требования педагогической этики, усиливающие веру в успех ученика или студента:

- 1) установление правильных взаимоотношений между учителем и учеником, преподавателем и студентом;

- 2) доброжелательное отношение к каждому учащемуся;

- 3) благоприятное речевое общение со студентами, учениками с самой первой встречи;

- 4) облик самого преподавателя, внешний вид, сама обстановка в аудитории.

Заповеди педагогического общения.

Педагогический процесс основывается на отношениях педагога с детьми, придающих неповторимый личностный смысл, окрашивающих учебный процесс гаммой чувств, без которых никогда не достигнуть тайников детской души.

- При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач.

- Организуя педагогическое общение, важно точно и адекватно ориентировать речь на конкретного ребенка или на всю группу учащихся.

- Общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией – информацией.

- Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Следует строить взаимоотношения так, что-

бы позиция ведущего естественно вытекала из всей логики педагогического процесса.

- Важно ощущать психологическую атмосферу в классе (аудитории) – без этого продуктивный учебно-воспитательный процесс невозможен.

- Научитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей. Анализировать собственную деятельность.

- Надлежит научиться слушать детей.

- Организуя общение с детьми, необходимо постоянно стремиться понять их настроение, уловить малейшие изменения в микроклимате класса; необходимо развивать в себе педагогическую наблюдательность.

- Необходимо помнить, что конфликт может быть: следствием педагогической неграмотности; результатом столкновения требований, установок, ценностных ориентаций, привычек и навыков; нужно анализировать причины конфликта.

- Чаще улыбайтесь детям. Улыбка при входе учителя в класс говорит о том, что встреча с учащимися приятна вам.

- Пусть из ваших уст чаще звучат одобрение, похвала, поощрение.

- Следует развивать коммуникативную память, это поможет быстро восстановить предыдущую ситуацию общения с классом, воспроизводить эмоциональную атмосферу общения. Расставлять верные акценты.

- Не забывайте о коммуникативной подготовке к уроку.

- Умейте анализировать процесс общения.

- Следите за собственной речью! Помните, что она является отражением вашей личности.

«Пойми ученика» – профессиональная заповедь педагога.

Понять – это значит проникнуть во внутреннее, душевное состояние, понять мотивы действий, поступков, переживаний. Общение педагога и учащегося порой становится судьбоносным. Умение, слушая, слышать своего собеседника – это мастерство преподавателя и, безусловно, искусство общения.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва: Академический Проект, 2004. – 425 с.
2. Наумчик, В. Н. Этика педагога / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 216 с.
3. Наумчик, В. Н. Воспитание творческой личности: учеб.-метод. пособие / В. Н. Наумчик. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 189 с.
4. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – С. 49.
5. Бухарова, Г. Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – Москва: Издат. центр «Академия», 2009. – С. 32.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие / В. В. Краевский. – Москва: Издат. центр «Академия», 2008. – С. 59.
7. Общая профессиональная педагогика: учеб. пособие / под ред. В. Д. Симоненко. – Москва: Вентана-Граф, 2005. – 104 с.
8. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – Москва: Издат. центр «Академия», 2002. – С. 32.
9. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издат. центр «Академия», 2006. – С. 57.
10. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – Москва: Издат. центр «Академия», 2007. – С. 72.

СОДЕРЖАНИЕ

Лекция 1. Теоретические основы профессиональной педагогики.....	3
1.1. Объект и предмет профессиональной педагогики, исторические аспекты.....	3
1.2. Назначение структурных элементов педагогического процесса и их определение	6
1.3. Современные направления совершенствования педагогического процесса.....	14
Лекция 2. Сущность и закономерности профессионального образования.....	16
2.1. Требования к процессу профессионального образования.....	16
2.2. Педагогические противоречия как источник развития профессионального образования.....	19
2.3. Законы и закономерности обучения.....	22
Лекция 3. Теоретические аспекты учебно-воспитательного процесса.....	28
3.1. Система принципов научной организации учебно-воспитательного процесса.....	28
3.2. Направления развития научной организации педагогического труда.....	32
3.3. Критическое мышление как атрибут системы высшего образования.....	33
Лекция 4. Педагогика сотрудничества в процессе профессионального образования..	43
4.1. Познавательная активность как основа профессионального образования.....	43
4.2. Особенности и направления развития педагогики сотрудничества.....	47
4.3. Толерантность преподавателя вуза и ее формирование.....	48
Лекция 5. Профессиональная педагогическая этика.....	56
5.1. Педагогический такт как основа профессиональной этики.....	56
5.2. Конфликтные ситуации в педагогической деятельности и их разрешение.....	59
5.3. Профессиональное мастерство и педагогическая этика в вузе.....	60
Список рекомендуемой литературы.....	70

Учебное издание

Астахова Ольга Максимовна
Шараева Ирина Викторовна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Курс лекций

Редактор *Т. П. Рябцева*
Технический редактор *Н. Л. Якубовская*
Корректор *А. С. Зайцева*
Компьютерная верстка *Е. А. Радченко*

Подписано в печать 10.10.2017. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Гарнитура «Гаймс». Усл. печ. л. 4,18. Уч.-изд. л. 3,46.
Тираж 60 экз. Заказ .

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Свидетельство о ГРИИРПИ № 1/52 от 09.10.2013.
Ул. Мичурина, 13, 213407, г. Горки.

Отпечатано в УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Ул. Мичурина, 5, 213407, г. Горки.