Министерство здравоохранения Республики Беларусь
УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет»
Кафедра психологии и педагогики

А.Л. Церковский, З.С. Кунцевич, О.И. Гапова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Учебно-методическое пособие

Витебск
ВГМУ
2013

УДК 37.01:378:61(07)
ББК 74.58я73
Ц 44

Рецензенты:

заведующий кафедрой психологии Смоленского государственного университета, доктор психологических наук, профессор В.А. Сонин;

доцент кафедры информационных технологий с курсом электронной библиотеки Витебского государственного медицинского университета, кандидат педагогических наук, С.Л. Гараничева.

Церковский, А.Л.

Ц 44 Педагогическое мастерство: учеб.-метод. пособие / сост.: А.Л. Церковский, З.С. Кунцевич, О.И. Гапова. – Витебск: ВГМУ, 2013 - 100 с.

ISBN 978-985-466-575-7

Учебно-методическое пособие «Педагогическое мастерство» написано в соответствии с учебным планом факультета повышения квалификации по педагогике и психологии по специальности «Профессиональное образование».

Пособие включает в себя наиболее актуальные вопросы, связанные с формированием педагогического мастерства как наиболее высокого уровня педагогической деятельности. Особое место занимает сравнительная характеристика деятельности педагогов с различными уровнями профессиональной деятельности.

Пособие предназначено помочь слушателям сформировать целостное представление о педагогическом мастерстве и путях его достижения.

УДК 37.01:378:61(07)
ББК 74.58я73

ISBN 978-985-466-575-7

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Перемены в современном высшем образовании связаны в значительной мере с духовным и профессионально-педагогическим становлением молодых педагогов, которые способны повлиять на студентов и повести их за собой (В.П. Дуброва, 1999).

Профессионально-педагогическое образование молодых педагогов в контексте современной гуманитарной концепции призвано вывести их на качественно новый уровень педагогической деятельности, для которой характерны человеко-центристские ориентации (личностно-ориентированная педагогика), самостоятельное мышление, творчество, ответственность и ориентированность на гарантированные результаты (И.А. Зимняя, 1997).

Эта качественно новая педагогическая деятельность трактуется как педагогическое мастерство.

Развитие педагогического мастерства преподавателей в контексте реформирования высшей медицинской школы, предполагает, прежде всего, поддержание гуманистически-ориентированной социокультурной среды в учебном заведении, адекватной поставленной обществом цели развития личности специалиста-медика (В.П. Дуброва, 1999).

При этом учебный процесс рассматривается как педагогическое взаимодействие самобытных индивидуальностей, предполагающий не только усвоение студентами знаний, умений и навыков, но и развитие, как личности студента, так и личности преподавателя.

В психолого-педагогической подготовке молодых преподавателей особое внимание следует обращать на развитие мастерства общения как важнейшего слагаемого педагогического мастерства.

По мнению В.П. Дубровой (1999), апробация в учебном процессе вуза инновационных технологий обучения, основанных на принципах диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации, а также широкое знакомство преподавателей с опытом использования инновационных методов обучения в преподавании теоретических медико-биологических и клинических дисциплин позволит им успешно продвигаться по пути формирования педагогического мастерства.

Данное пособие включает в себя наиболее актуальные вопросы, связанные с формированием педагогического мастерства как наиболее высокого уровня педагогической деятельности. Особое место занимает сравнительная характеристика деятельности педагогов с различными уровнями профессиональной деятельности.

Пособие предназначено помочь преподавателям медицинского вуза, а также аспирантам и соискателям, как будущим педагогам, сформировать целостное представление о педагогическом мастерстве и путях его достижения.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1.1. Понятие «педагогическое мастерство»

Развитие образования сопровождается непрерывными дискуссиями специалистов по вопросу совершенствования обучения и воспитания. Выдвинуто много интересных и ценных идей, связанных с оптимизацией, интенсификацией, активизацией обучения и воспитания, анализом и учетом личностных свойств обучаемых и обучающих, организацией их деятельности.

Различные идеи, концепции, *теории не всегда полностью согласуются друг с другом,* и практическому педагогу трудно ориентироваться в потоке теорий и рекомендаций.

Способы работы педагогов-новаторов, при всей своей убедительности и значимости для практической и теоретической педагогики, *все же остаются полностью неосмысленными* и трудновоспроизводимыми.

Исследования показывают, что *педагогическое мастерство представляет собой единство использования научных закономерностей* и передового педагогического опыта.

При ответе на вопрос о том, что такое педагогическое мастерство, многие авторы обращаются к анализу педагогического труда и личности опытных педагогов, добивающихся высоких результатов. И хотя В. А. Сухомлинский отмечал, что творчество является успешным тогда, когда ему удается вызвать отклик в душе ученика, сделать его единомышленником (тем самым подчеркивался межличностный характер педагогического мастерства), все же большинство педагогов и психологов (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин, М.М. Поташник и др.) связывают педагогическое мастерство главным образом с анализом систем и структур различных сторон деятельности педагога и его индивидуально-психологическими свойствами.

Современная теория обучения и воспитания базируется на общенаучных и общеметодологических принципах: гуманности, научности, диалектической связи теории с практикой, системности, сознательности, доступности и др.

Анализ этих, проверенных практикой, принципов позволяет говорить о *единстве обучения и воспитания,* общения и обособления, преемственности знаний и других закономерностях как атрибутах педагогического мастерства.

Но эти закономерности сами по себе не указывают на способы овладения мастерством и не являются основанием для его характеристики. Для достаточно полного ответа на поставленные вопросы необходим углубленный анализ достижений психолого-педагогической теории и практики.

В ряду достижений, питающих теорию и практику педагогического мастерства, рождавшихся и проверявшихся в ходе деятельности педагогов-мастеров, следует отметить принципы: *обучения на высоком уровне трудности* (В.Ф. Шаталов, Л.В. Занков), *активности* (М.А. Данилов, Л.П. Аристова, М.И. Шамова и др.), *проблемности обучения* (М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, Н.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.).

Применение на практике этих психологических принципов помогает повышению эффективности (результативности) обучения – одного из главных критериев педагогического мастерства.

Обратим внимание на то, что эти принципы указывают на практический характер учебной деятельности, подчеркивая субъектно-деятельностную, психологическую основу педагогического мастерства. В этом смысле педагогическое мастерство можно рассматривать как оптимальную технологию обучения. По выражению Б. Скиннера, *«Технология обучения – это применение в педагогической практике достижений психологии»*.

Внедрение современных технологий в обучение тесно связано с *личностно-деятельностным подходом в педагогике*. Этот подход в определенном смысле уравновешивает деятельностную (школа А.Н. Леонтьева) и личностную (школа Б.Г. Ананьева) парадигмы (система понятий) в педагогической психологии.

На основе личностно-деятельностного подхода была разработана и внедрена *концепция активного обучения*, позволившая обучаемому обрести подлинный статус субъекта учебно-воспитательного процесса.

Однако жизнь выдвигает перед педагогикой принципиально новые проблемы, связанные с развитием активности, самостоятельности и суверенитета личности, не обремененной идеологическими предрассудками, с созданием условий и предпосылок для становления и реализации индивидуальности.

Позитивность знаний и состоятельность всякой гуманитарной научной дисциплины определяются тем, как ведет себя эта дисциплина в условиях дестабилизации общества и каков вклад этой науки в решение возникающих проблем. Однако *личностно-деятельностный подход не располагает* ни достаточной концептуальной силой, ни целостным методологическим аппаратом для указания путей развития новой педагогики.

Новый взгляд на деятельность и теорию индивидуальности, на господствовавшее в середине XX в. представление о том, что человек «производит» деятельность и его преобразующей силе подвластно все (и природа, и он сам, и другие люди), и что он в состоянии по некоторому абстрактному замыслу создать рай на земле, сегодня оказывается по крайней мере недостаточно прочным.

Все более сомнительной представляется продуктивность взгляда на деятельность как имманентное (внутреннее) свойство субъекта, и все настойчивее заявляют о себе реальность и действенность надпсихических,

исторических, десубъективированных факторов жизни.

Так, утверждается действенная значимость общечеловеческих этических ценностей, а также идей интегральной индивидуальности.

Происходят актуализация и последовательное развитие теоретико-методологических положений общей теории деятельности, содержащихся в истоках как идеалистических (И.Г. Фихте, Г.В. Гегель), так и материалистических (К. Маркс) представлений о действительности.

Известный вклад в развитие ***общей теории деятельности*** и разработку на ее основе новой управленческой, в том числе педагогической методологии, внесли Г.П. Щедровицкий, Б.В. Сазонов, Ю.Ф. Гущин, О.С. Анисимов и др.

Сущность общей теории деятельности можно выразить в следующих положениях:

1. Деятельность – это способ существования действительности как «второй природы», то есть объективированных сущностных сил человечества.

2. Деятельность обладает свойством самодвижения, она как бы противостоит человеку, а задача обучения и воспитания состоит в том, чтобы «прикрепить» его к системе общечеловеческой деятельности.

Посредством овладения доступными ему частями социализированной деятельности, человек, объективируя собственные сущностные силы, становится личностью.

Однако этим развитие человека не исчерпывается. Происходит его дальнейшее становление, в котором появляются новые – *надличностные* и *надпсихические образования* в результате интеграции свойств человека на различных его уровнях в некоторое целостное своеобразие, неповторимую систему, которую в психологии называют индивидуальностью.

Индивидуальность человека – это его высшее измерение, в котором можно выделить:

– *системность* индивидных, субъектно-деятельностных и личностных свойств;

– *неповторимость, своеобразие* человека, т.е. присущий только ему способ жизни, бытия;

– ту или иную *выраженность свойств высшего порядка* – то, что можно определить как *духовность*, благодаря которой человек взаимодействует с другими людьми, определяет свое отношение к ценностям, осознает смысл собственной жизни, активно реализует «Я-концепцию», разрабатывает стратегию собственной жизни.

Теория индивидуальности разрабатывалась известными отечественными психологами Б.Г. Ананьевым, В.С. Мерлиным, Б.Ф. Ломовым. В настоящее время значительный вклад в ее развитие вносят Л.И. Анциферова, В.М. Русалов, К.А. Абульханова-Славская, М.К. Тутушкина и др.

Развитие личностно-деятельностного подхода с неизбежностью при-

водит психологию и педагогику к *потребности сосредоточиться на симбиозе индивидуальности и общей теории деятельности.* Этим определяются *новые гуманистические концепции в педагогике и психологии обучения и воспитания. Особенность их состоит в следующем.*

Подход к учащемуся (школьнику, студенту) как индивидуальности в принципе отличается от индивидуального подхода (широко распространенного на практике и являющегося, по существу, индивидным подходом).

Индивидный подход (т.е. учет особенностей конкретного ученика) или *дифференцированный* (т.е. учет типологических особенностей группы учащихся) осуществляется в рамках так называемой ***«человекоцентрической концепции».***

Суть ее в том, что *учащийся рассматривается в качестве активного субъекта*, реагирующего на систему разносторонних педагогических воздействий.

В центре такой педагогической системы не педагог, не учебный материал, не метод, а *учащийся.*

Но до подлинной активности его как субъекта деятельности, и тем более как индивидуальности, эта концепция не доходит. Она рассматривает все факторы педагогического процесса, потребности и способности учащегося, содержание и методы обучения и др., подчиненные адаптивным усилиям учащегося, так или иначе реагирующего на деятельность учителя.

В таком виде человекоцентрическая концепция является по своей сути *центростремительной*, реактивной. Она *предполагает реагирование учащегося на воздействия педагогов* и других субъектов образовательного процесса (психологов, родителей и др.). *Деятельность учащегося* при этом не только остается отделенной от деятельности преподавателя, но и *не носит активного, творческого характера.*

В связи с этим личностная активность ученика ограничивается избеганием неудач; она не связана со стремлением к достижениям. Избегание неудач, перенесенное в жизнь в целом, превращается в выживание, в котором отрицается истинное предназначение человека.

Индивидуальности свойственно активное, преобразовательное отношение к миру, начиная с самой себя, прежде всего, в ходе образования.

Новая педагогическая парадигма основана на единстве двух противоположностей:

– *деиндивидуализированной деятельности* как способе существования действительности, т.е. «второй природы», опредмеченных сущностных сил исторического человека и

– *индивидуальности ученика и педагога* как выражения их сущности на высшем, духовном уровне, определяющем их жизненную и педагогическую практику (смыслы, ценности, индивидуальный стиль деятельности и др.).

Новая педагогическая парадигма представляет собой центробежный вариант человекоцентрической концепции. Суть этого варианта состоит в том, что источником психического и нравственного движения учащегося является он сам, его субъектная активность (по А.К. Осницкому); эта активность в ситуации ее «оживления» помогает ему найти правильные жизненные смыслы и цели.

Каковы же предпосылки такого самодвижения психики ученика? Это, прежде всего, его внутренний психический мир, который, к сожалению, чаще всего не раскрывается в полной мере оттого, что в реальном образовании и в жизни в целом процессы социализации преобладают над процессами индивидуации.

Вместе с тем ***для глубокой индивидуации учащегося в образовательном процессе, для осуществимости его индивидуальности имеются существенные предпосылки, которые сводятся, в основном, к следующему:***

1. Каждый человек располагает врожденным и совершенствующимся при жизни физическим, психическим и духовным потенциалом, и вершины достижений человека, соответствующие этому потенциалу, принципиально предсказуемы (проектируемы).

2. Каждый человек располагает потребностью в реализации своего потенциала, которая развивается и реализуется в ходе жизни человека.

3. Каждому человеку присущи комплексы программ (по В. М. Русалову) оптимальной реализации потенциала.

4. Каждому человеку свойственна чувствительность к несовпадению фактических действий и поведения с тем, что заложено в программах оптимальной реализации потенциала.

Осуществимость индивидуальности учащихся в образовательном процессе немыслима без осуществимости индивидуальности педагогов.

Многосубъектность образовательного процесса является условием проявления ***педагогического мастерства***.

Суть его с точки зрения осуществимости индивидуальности состоит *в обмене личностными смыслами и ценностями участников процесса* в области их потенциала потребностей, программ и способностей к сличению того, что есть, с тем, что должно быть.

Педагогическое мастерство – это, прежде всего, мастерство общения, а педагогическое общение носит двусторонний характер и состоит в реализации себя как индивидуальности каждым субъектом общения.

В связи с этим возникает вопрос о том, что именно реализуется «от себя», *как, в какой мере* оно отражается в другом субъекте и *каким образом* эта реализация связана со смыслом объектной (предметной) информации в процессе обучения.

Так как педагогическое мастерство развертывается в системе межличностных отношений субъектов ближайшего круга общения, то важно установить, что же в связи с этим является критерием педагогического

мастерства: совершенствование личностных и профессиональных качеств субъектов педагогического процесса, или их отношений, или интегральных свойств индивидуальности.

И, наконец, если педагогическое мастерство – это многосубъектная социальная деятельность, то, *каким образом* его охарактеризовать в терминах и смыслах нетрадиционной общей теории деятельности (как способа существования действительности) и *как* соединить такого рода деятельностный подход с теорией индивидуальности?

Найти ответы на эти вопросы, анализируя практический опыт педагогов-мастеров, по-видимому, невозможно. Такой анализ дан как в публикациях самих педагогов-мастеров, таких как В. А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, так и в многочисленных исследованиях о выдающихся педагогах нашего времени: школьных учителях Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильине, С.Н. Лысенковой, Н.Н. Палтышеве, Н.П. Гузике и др.; вузовских преподавателях – П.А. Минакове, Г.А. Китайгородской, А.В. Зметном и др.; спортивных педагогах – В.И. Алексееве, А.И. Черныше ве, А.В. Тарасове, А.Я. Гомельском, И. Б. Москвине и др.

Однако их опыт лишь косвенно или отдельными крупицами распространился в педагогической практике. Полное повторение и развитие этого опыта оказалось невозможным в силу *принципиальной неповторимости педагогического мастерства.*

В связи с этим важно заметить, что ***педагогическое мастерство часто рассматривают как некий высокий уровень педагогической деятельности***.

По мнению В.П. Дубровой (1999), *мастерство либо есть, либо его нет*. Именно поэтому целесообразнее говорить о разнообразии, неповторимости, а не уровне мастерства.

Это связано не только с причинами теоретико-дидактического плана, но и с аналогичной проблемой для индивидуальности педагога или учащегося.

Можно говорить об уровне развития индивидуальности как таковом, но сосредоточим внимание на выраженности индивидуального стиля деятельности, интегрированности свойств индивидуальности. При этом для индивидуальности важна не ее величина, а яркость, неповторимость, своеобразие, которое не описывается физическими величинами.

В соответствии с попыткой соединения в педагогической практике взглядов нетрадиционной теории деятельности и концепции интегральной индивидуальности можно вывести рабочее определение педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство – высокий уровень педагогической деятельности, проявляющийся в мастерстве общения и ориентированный на гарантированный педагогический результат.

В качестве гарантированного результата при этом принимаются факторы *образованности* (знания, умения, навыки, компетентность, профес-

сионализм) и *осуществимости* (включающей становление и реализацию) свойств индивидуальности участников педагогического процесса.

1.2. Особенности целеполагания в педагогическом мастерстве

Со времен Я.А. Коменского в педагогике предпринимались попытки найти некоторый общий метод обучения, сделать обучение похожим на хорошо отлаженный механизм.

Однако и сейчас, *триста лет спустя*, мы не приблизились к этой цели, хотя на пути движения к ней сделано немало открытий.

Как считает В.П. Дуброва (1999), камнем преткновения на пути к технологическому построению учебного процесса является неполнота осознания места, роли и значения индивидуальности педагога и учащегося в педагогическом целеполагании и целеосуществлении.

В распространенной центростремительной педагогической концепции недоучитывается роль индивидуальности учащихся и делается ставка на категорию развития учащихся в педагогическом процессе.

Однако Б.Г. Ананьев определял развитие индивидуальности как становление свойств личности и субъекта творческой деятельности, в структуре которых функционируют и развиваются природные свойства человека как индивида.

Таким образом, категорию развития как необратимого, закономерного, направленного, качественного изменения есть смысл использовать применительно к природе человека.

В пространственно-временном бытии личности и индивидуальности происходят процессы, которые не укладываются в понятие развития. *Человеку в измерении его личностных и индивидуальностных свойств присущи сложные взаимодействия* прогресса и регресса, обратимости и необратимости, стабильности и неустойчивости, непрерывности и скачкообразности, одно- и многонаправленности.

Все эти явления не укладываются в традиционное понятие развития. Для этих явлений характерны иная логика и иные закономерности, чем развитие. Эти закономерности и логика не выводятся из предпосылок и условий, необходимых и достаточных для того, чтобы происходило развитие.

«Конкурирующими» с развитием в педагогической психологии могут считаться категории прогресса, становления, субъектной активности, осуществимости.

Эти категории охватывают *глубинные слои свойств и качеств человека*, их движение в процессе жизни, в том числе под влиянием обучения и воспитания.

Достаточно отметить, что *в результате развития образуются* новые элементы, новые свойства в системе индивидных качеств человека, новые морфологические или функциональные структуры организма человека, новые связи этих элементов.

За рамками новых элементов и новых связей между ними закономерности развития не действуют. Становление же, например, характеризуется принципиально новым результатом: образованием новых системных свойств в структуре различных иерархических уровней человека. Эти *новые системные свойства представляют собой качественно новые образования в личности и индивидуальности человека.*

Становление как образование новых системных свойств в человеке тесно связано с его творчеством, *профессиональным мастерством.*

В этом смысле ***педагогическое мастерство*** как вид творческой деятельности представляет собой субъектную активность участников педагогического процесса, направленную на переход от «как есть» к «как должно быть».

В этом выражается смысловая и целевая сторона их образовательной деятельности – разумное продолжение жизни. Существующая тенденция к переоценке внешних факторов развития человека может быть преодолена как *осознанием недостаточности категории развития* для описания явлений становления и реализации индивидуальности, так и *распространением новых педагогических технологий*, в основу которых положены идеи субъектной активности творчества и прогресса ученика и педагога. Первостепенное значение при этом имеет ***педагогическое целеполагание***.

В современной педагогической практике *постановка целей обучения все чаще осуществляется через результаты обучения*, выраженные в действиях и свойствах учащихся.

Для этого *строится система целей по иерархическому принципу на основе так называемой таксономии целей* (таксономия – определенный тип классификации).

Методы обучения, основанные на таксономии целей, часто называют ***педагогическими технологиями***. При этом рассматривается иерархия целей в двух областях: когнитивной (познавательной) и аффективной (эмоциональной).

Иерархия когнитивных целей:

1 – знание;

2 – понимание;

3 – применение;

4 – анализ;

5 – синтез;

6 – оценка (логики построения материала, значимости того или иного продукта деятельности в формировании стиля индивидуальности).

Иерархия аффективных целей:

1 – восприятие (готовность воспринимать, осознание важности учения);

2 – реагирование (активное восприятие, интерес, добровольное выполнение задания);

3 – усвоение ценностных ориентаций (формирование собственного

мнения);

4 – организация ценностных ориентаций (выработка системы ценностей, включение ценностей в жизненные планы);

5 – распространение ценностных ориентаций на деятельность (принятие ценностей в качестве распорядителей поведения, образа жизни, смысла жизни).

Как видно, ***таксономия педагогических целей охватывает весь спектр интегральной индивидуальности учащегося:*** от индивидных свойств, до ценностных ориентаций и жизненного смысла.

На основании сформулированных целей происходит выбор методов обучения и построения содержания учебного материала.

Для этого осуществляется декомпозиция целей путем описания конкретных действий преподавателя и учащегося. *Например, при декомпозиции «знания» как элемента таксономии целей конкретные действия преподавателя могут быть описаны так:*

а) сделать устное изложение;

б) объяснить;

в) сформулировать определения, правила, следствия;

г) дать формализованное описание;

д) выразить свое отношение к материалу и т. д.

Соответствующие действия учащегося:

а) выслушать изложение;

б) записать материал целиком (конспект);

в) записать кратко (опорный сигнал);

г) записать в символах (системное описание);

д) попытаться интерпретировать материал (переход к пониманию) и т.д.

Одновременно из массива учебной информации выбирается тот необходимый для освоения материал, с которым легче всего осуществлять описанные действия.

На принципах педагогической технологии с применением таксономии целей обучения и воспитания построены многие современные методические системы. Это, прежде всего, проблемное обучение, деловые и организационно-деятельностные игры, обучение в парах, бинарные занятия, педагогические мастерские, блочно-курсовое обучение и др.

1.3. Анализ деятельности преподавателя-лектора

Анализировать и оценивать деятельность преподавателя-лектора предлагается по следующим параметрам:

1. Представление информации.
2. Активизация познавательной деятельности студентов.
3. Создание необходимого эмоционального настроя.
4. Организация поведения студентов.

5. Общая оценка качеств речи.

6. Использование средств наглядности.

7. Активность студентов.

Прежде, чем раскрывать эти параметры, сделаем несколько предварительных замечаний.

Среди студентов, да и некоторых преподавателей бытует мнение, что лекция как форма обучения изжила себя, поскольку:

– лекция приучает к пассивному некритическому восприятию чужих мыслей;

– посещение лекций отнимает слишком много времени, что не позволяет уделять достаточного внимания самостоятельной учебной и исследовательской работе;

– большая часть студентов не может осмыслить излагаемый материал и лишь механически записывает слова лектора;

– лекции были нужны в ситуации отсутствия учебников и учебных пособий, а сейчас наличие необходимой литературы позволяет от них отказаться.

Все эти суждения справедливы лишь тогда, когда речь идет о лекции, в которой, *преподаватель только пересказывает материал учебника.*

В такой ситуации *не реализуется основное требование, предъявляемое к современной высшей школе – учить не только конкретным знаниям, а самостоятельному их добыванию.*

Обучение самостоятельному приобретению знаний предполагает формирование профессионального мышления, в медицинском вузе – клинического мышления.

Клиническое мышление характеризуется, в частности, способностью оперативно и действенно преобразовывать знания в умения, основывается на творческом усвоении профессиональных знаний.

Исходя из этого, на первый план выдвигаются следующие ***задачи лекции.***

1. *Развитие творческих способностей студентов* на основе активизации их познавательной деятельности. Главное в лекции – добиться активной умственной работы студентов, вызвать движение их мысли вслед за мыслью лектора, ответную мыслительную реакцию. Чем больше удается лектору вызвать у студентов интерес к лекции и создать на ней атмосферу взаимного доверия, размышления и творчества, тем выше педагогический эффект. Лекцию нужно читать при активном участии аудитории, вместе с ней, а не перед ней.

2. Лекция призвана, прежде всего, *вооружить их научными знаниями,* должна обеспечить восприятие учебного материала, его понимание, осмысление и частичное запоминание. Лекция обеспечивает передачу студентам необходимой информации не только по конкретному предмету, а по самым различным направлениям и видам знаний.

3. Еще одно важное предназначение лекции – это *осуществление*

воспитательных функций. Любая вузовская лекция, какой бы теме она ни была посвящена, кроме чисто профессиональной информации, непременно должна содержать в большем или меньшем объеме различные материалы воспитательного назначения. Последние всегда должны быть заранее продуманы, целенаправленны, подчинены конкретной теме и общей идее лекции, гармонировать с ней.

Таким образом, можно выделить ***три основные задачи лекции:***

1) учебно-информационную: раскрывая в развернутой, логически стройной форме основное содержание изучаемой дисциплины, сообщая студентам о современных достижениях отечественной и зарубежной науки, преподаватель реализует учебную задачу лекции;

2) развивающую: активизируя познавательную деятельность студентов, развивая творческое мышление, лектор способствует решению задачи по развитию интеллектуального потенциала и формированию профессионального мышления слушателей;

3) воспитательную: повышая культурный уровень студентов, формируя их профессиональные интересы и побуждая к всестороннему овладению специальностью, педагог использует воспитательный потенциал лекции.

Опираясь на выделенные педагогические тенденции современного лекционного обучения, раскроем ***содержательные характеристики параметров***, предложенных для анализа и оценки деятельности лектора.

1. Представление информации.

Данный параметр предполагает анализ информационной характеристики лекции. В понятие «информационные характеристики» входят многие составляющие. Прежде всего, – это четкая структурированность каждого из ***этапов лекции***: начала, основной части, заключения.

В начале лекции необходимо объявить тему, дать краткое ее обоснование, сформулировать цели.

Эти приёмы способствуют формированию у студентов перспективно-побуждающих мотивов, вызывающих заинтересованность по отношению к развертывающейся в аудитории работе.

Рекомендуется сообщить слушателям *план лекции*, строгое следование которому затем является обязательным. Можно напомнить студентам вопросы, которые рассматривались на прошлых лекциях, связать их с новым материалом, указать на его роль, место и значение в данной дисциплине, а также, возможно, в системе других наук.

Исключительной продуманности требует содержание ***основной части лекции.*** Связность текста – одна из важных и серьёзных проблем лектора. *Как соотнести отдельные части текста? Как организовать и осуществить различные способы перехода от одного уровня высказывания к другому?*

Известно, что *систематичность* и *преемственность* в построении и изложении лекционного материала позволяют создать целостное представ-

ление о содержании, способствуют более последовательному и глубокому усвоению информации.

Знания усваиваются лишь в том случае, если каждое последующее предложение основывается на предшествующем, новое присоединяется к ранее усвоенному, расширение и углубление круга представлений и понятий происходит путем последовательного базирования на изученном и усвоенном материале.

Материал, четко оформленный в виде системы, запоминается лучше и допускает более широкий перенос на новые ситуации, чем сумма тех же фактов, поданных не системно.

Сложность излагаемых вопросов целесообразно повышать, по каждому из анализируемых положений следует сделать вывод, выделяя его интонацией и повторением.

Систематичность предусматривает также наличие главной, руководящей идеи, пронизывающей каждую тему, лекцию, лекционный курс в целом.

Важным структурным элементом лекции является ***заключение.***

Цели заключения сводятся к следующему: суммировать сказанное и связать конец лекции с её началом; закрепить и усилить впечатление, произведенное содержанием лекции.

В конце лекции в одном случае подытоживается теоретический материал, делаются определенные выводы, в другом – намечаются основные пути реализации рассмотренных вопросов.

Четкое структурное деление лекции придает ей рельефность и конструктивную форму.

В лекции все время должен «просвечиваться» план с опорными и вспомогательными пунктами, помогающими студентам усвоить основную идею лекции.

Давая оценку информационной насыщенности лекции, следует учитывать ряд требований, которым она должна удовлетворять.

1) научность материала, предлагаемого студентам. В ряду признаков характеризующих научность лекции, можно выделить следующие:

– *соответствие* всех ее сторон современному состоянию преподаваемой науки;

– *обоснованность* и *доказанность* выдвигаемых положений;

– *объективное освещение* процессов развития науки (борьба теорий, взглядов, гипотез, направлений, принципов);

– *правдивое освещение* научных проблем, сложностей, достижений, ошибок, трудностей в изучаемой науке;

– *наличие сведений* по прогнозированию и перспективам развития дисциплины.

Важно научно и аргументировано излагать студентам опорные дискуссионные вопросы специальности, убедительно показывать им необходимость изучения предмета в его диалектическом развитии и противоре-

чиях.

Критерием высокой научной квалификации лектора является его умение ясно и доходчиво излагать слушателям содержание научной проблемы, сущность дискуссионных вопросов и взглядов различных школ и направлений, аргументировать личную позицию по ним без упрощения и голословного, необоснованного отрицания отвергаемых мнений.

2) обязательным качеством лекции должна быть *доступность* и *посильность* содержащегося в ней материала для понимания студентами.

Обе крайности в лекции – как упрощение, так и усложнение её содержания – вредны:

– в первом случае при восприятии облегченного материала у студентов нет особой необходимости напрягать и активизировать умственные способности;

– во втором случае – наоборот, непосильно сложный материал подавляет творческую активность слушателей и снижает эффективность познавательных процессов.

Опытный лектор всегда читает лекцию с учетом подготовленности аудитории, не спускаясь ниже и не поднимаясь существенно выше её оптимального уровня.

Среди педагогов часто обсуждается вопрос о том, на какого студента – средне, хорошо или отлично успевающего – должна быть рассчитана лекция, чтобы, будучи богатой и содержательной, она вместе с тем оказалась для него доступной и посильной по восприятию. Ответ на этот вопрос не однозначен.

1. Одни педагоги считают, что эффективность любой лекции определяется, прежде всего, объемом понятого и усвоенного студентами материала.

2. Другие утверждают, что главная сущность вузовского обучения состоит не в том, чтобы максимально «нафаршировать» студентов различными знаниями, которые, как известно, с каждым годом все быстрее устаревают и становятся ограниченно пригодными для использования на практике, а в том, чтобы на базе фундамента основных знаний научить его самостоятельно добывать их в течение всей жизни.

3. Педагогически более оправдана ситуация, когда *читаемые лекции по содержанию и форме изложения ориентированы на хорошо успевающего студента*, вызывают у него живой интерес и потребность в самостоятельном изучении предмета.

Таким образом, анализируя деятельность лектора по параметру «Представление информации», необходимо обращать внимание на многие важные моменты:

1. *Структурные моменты лекции:* сообщение темы и ее обоснование; формулировка цели; объявление плана; список литературы.

2. *Связи лекционного материала* с предыдущими лекциями курса; последующими темами курса; другими дисциплинами; практической дея-

тельностью.

3. *Характер изложения материала*: системное построение изложения; свободное владение материалом; научность; информативность; обоснованность; аргументированность; логичность; доступность.

4. *Методические приемы, способствующие усвоению*: повторения (свернутые); обобщения по ходу лекции; общие выводы; вопросы на проверку внимания; подведение итогов.

2. Активизация познавательной деятельности студентов.

Как уже отмечалось, *одна из важных задач лекции* – развитие интеллектуального потенциала студентов, их умственной самостоятельности и активности.

Лектор, ориентированный на реализацию данной задачи, не воспринимает студенческую аудиторию как пассивную массу, как объект собственной деятельности, а относится к слушателям как к равноправным участникам лекционного процесса.

Это отношение преподавателя проявляется в стремлении вызвать у слушателей мыслительную активность и умело управлять ею.

Педагогический профессионализм такого преподавателя заключается во владении разнообразными методическими приемами, позволяющими *стимулировать и активизировать процесс познания обучаемых.*

Приступая к анализу особенностей деятельности лектора по предложенному параметру, следует уточнить понимание самого понятия «активизация познавательной деятельности».

Широко используемое понятие «активизация учебной деятельности» по содержанию близко к понятию «активизация познавательной деятельности», но не тождественно ему.

Активизация учебной деятельности – целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на использование такого содержания, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению активности и творческой деятельности студентов в усвоении знаний, умений и навыков.

В отличие от активизации учебной деятельности, направленной как на внутреннюю, так и на внешнюю сторону учения, *активизация познавательной деятельности* ориентирует на стимуляцию, повышение именно внутренней, психической активности обучаемых в плане приобретения, овладения знаниями.

Конкретными составляющими этой внутренней психической активности студентов являются, в частности, их *память* и *мышление*, лежащие в основе познавательной деятельности.

Поэтому основное внимание лектора должно быть сосредоточено на использовании методических приемов, позволяющих активизировать *мыслительную деятельность* и *процесс запоминания.*

Однако важно не только активизировать, т.е. повышать интеллекту-

альную активность обучаемых, но и умело управлять этой активностью.

Таким образом, анализируя особенности работы лектора в плане активизации познавательной деятельности студентов, следует отметить наличие и разнообразие методов, средств, приемов, призванных стимулировать процесс познания, а также эффективность руководства мыслительной активностью обучаемых.

I. Рассмотрим содержание деятельности лектора, направленной на *активизацию памяти* слушателей. Значимую роль в процессе усвоения и запоминания учебного материала играют такие *виды памяти*, как оперативная, кратковременная и долговременная.

1. Оперативная память хранит информацию от нескольких секунд до нескольких десятков минут. Именно этот уровень памяти обслуживает процесс восприятия словесной информации.

Действительно, воспринимая сообщение, мы не просто переходим от смысла одной фразы к последующей, а постепенно накапливаем информацию, вкладываем в каждую последующую фразу смысл предыдущей. Именно оперативная память удерживает информацию, последовательно поступающую в процессе речи, расчленяет, компонует и преобразует ее в такую форму, которая воспринимается лучше всего.

2. Кратковременная память хранит информацию после одноразового восприятия в течение одних – двух суток. Это значит, что сведения, почерпнутые из лекции, уже на следующий день начинают утрачиваться, а через несколько дней могут совершенно исчезнуть; поэтому так важны повторения материала и по ходу лекции, и после нее.

3. Долговременная память служит для длительного хранения и накопления информации. Известно, что для попадания определенной информации в долговременную память она должна не менее пяти раз процикулировать по каналам кратковременной памяти.

Главная функция долговременной памяти – это усвоение знаний, убеждений, установок, умений и навыков. Около 40 % информации, проникающей в долговременную память, храниться в ней всю жизнь.

Следовательно, один из показателей эффективности лекции определяется тем, сколько информации слушатели запомнили, т.е. перевели в кратковременную, а затем в долговременную память.

С помощью, каких *педагогических приемов преподаватель на лекции может активизировать работу памяти слушателей-студентов, управлять процессом запоминания?*

1. Повторение излагаемого материала в следующих вариантах:

– свертывание информации;

– выделение смысловых опор;

– обобщения;

– выводы.

2. Увязывание новой информации с уже имеющейся в памяти студентов.

3. Перед изложением мыслей, предназначенных для запоминания, обращение к аудитории со словами: «Теперь подведем итог», «Итак», «Таким образом, «Иначе говоря» и др.

4. Представление хорошо структурированного и логически связанного материала.

5. Полезно наиболее важную информацию подразделять на ряд пронумерованных пунктов – «во-первых», «во-вторых» и т.д.

6. Обращение к студентам в ходе лекции с вопросами:

– для проверки усвоенного на предыдущих лекциях;

– для понимания излагаемого;

– для проверки усвоенного на данной лекции на ее завершающем этапе.

7. Использование средств наглядности (логических схем, таблиц, графиков и т. д.).

8. Ориентирование на образный и эмоциональный вид памяти. Вызвать в сознании слушателей пережитые и сохраненные в памяти образы и эмоции – значит произвести на аудиторию сильное впечатление и способствовать прочному запоминанию.

II. Теперь обратимся к выделению тех особенностей работы лектора, которые нацелены на реализацию задачи лекции *по развитию творческого мышления* студентов.

Мышление как высшая форма познавательной деятельности позволяет отражать окружающую действительность обобщенно, опосредованно и устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями.

Творческое мышление понимается как самостоятельное синтезирование новых понятий из элементов имеющихся знаний, оно возникает в ситуации поиска и открытия нового при решении различных задач.

В процессе обучения в вузе у студента должны сформироваться такие творческие способности:

– увидеть и сформулировать проблему;

– выдвинуть гипотезу;

– найти или изобрести способ ее проверки;

– сформулировать выводы;

– увидеть возможности приложения полученных результатов.

Возможностями формирования таких способностей обладает в наибольшей мере проблемный метод обучения.

На лекции проблемное обучение чаще всего реализуется в виде проблемного изложения материала, суть которого заключается в том, что преподаватель не сообщает студентам знания в готовых научных выводах, а раскрывает происхождение усваиваемого знания, процесс его становления, т.е. задается своеобразный контекст исследовательской деятельности, в которой знание и порождается.

Проблемной можно считать такую лекцию, в которой:

– показаны причины возникновения научной проблемы и процесс поис-

ка ее решения в науке;

– даны различные научные точки зрения по тому или иному вопросу;

– сформулирована проблема и даны несколько возможных вариантов ее решения;

– выделены новые аспекты проблемы, требующие дальнейшего изучения;

– ставятся проблемные вопросы, предваряющие изложение;

– предлагаются студентам вопросы поискового характера.

Проблемная лекция призвана не подключать студента к науке в качестве потребителя ее готовых результатов, а включать его в саму науку как деятельность.

Проблемное изложение материала может осуществляться в разных вариантах.

1. Монологическое изложение.

2. Диалогическое изложение (общение лектора с самим собой – прием «размышление вслух»; общение лектора со студентами при использовании активизирующих вопросов.

3. Общение лектора со студентами при использовании активизирующих вопросов.

1. При монологической форме изложения материала лектор лишь демонстрирует перед студентами процесс нахождения истины, разрешения научной проблемы, раскрывая перед слушателями ход научного познания, делает их соучастниками научного поиска и открытия, хотя в такой ситуации включенность студентов носит несколько созерцательный характер, тем не менее, это важный шаг на пути формирования у будущего специалиста научного стиля мышления.

2. При проблемном изложении лекционного материала многие преподаватели охотно пользуются *приемом «размышление вслух».* Применяя этот прием, лектор, как и в первом варианте, сформулировав проблему, вскрывает внутренние противоречия, лежащие в ее основе, опровергает возможные альтернативные аргументы, доказывает истинность открытого знания, но все это происходит в форме ответов на вопросы, которые лектор задает сам себе.

По содержанию это могут быть вопросы проблемного типа, которые преподаватель предложил бы студентам, либо вопросы, как правило, возникающие у обучаемых в ходе восприятия информации.

3. Если преподаватель активно привлекает студентов к совместному нахождению ответов на возникающие проблемные вопросы, он использует третий вариант проблемного изложения материала – *общение лектора со студентами при использовании активизирующих вопросов.*

Стимуляция мыслительной активности студентов осуществляется при помощи *активизирующих вопросов*, обращенных к аудитории. *Активизирующими* считаются те вопросы, которые требуют от студента не простого воспроизведения ранее сообщенной информации, а творческого опе-

рирования знаниями.

Поэтому в данной ситуации уровень вовлеченности студентов в поисковую познавательную деятельность значительно повышается: преподаватель может передать отдельные шаги решения проблемы студентам (выдвинуть или проверить гипотезу, сделать вывод), но чаще на лекции студентам предлагаются частные проблемные задания и вопросы, способствующие раскрытию основной проблемы.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Лектор излагает фактический материал, а студентам предлагается в ходе слушания выдвинуть ряд частных предположений, суммируемых на завершающем этапе лекции в общую гипотезу. Последняя затем проверяется по тому обобщению, которое делает лектор в конце лекции.

2. Преподаватель на начальном этапе лекции сам выдвигает общую гипотезу по проблеме лекции, а студенты дополняют и уточняют ее в ходе слушания преподавателя.

3. Лектор выдвигает одновременно несколько гипотез по теме лекции, а студенты в ходе усвоения излагаемого выбирают одну из них, наиболее верную.

4. Преподаватель четко и полно формулирует исходную общую гипотезу, а студенты затем выводят из нее следствия, наиболее часто встречающиеся из них, проверяются в конце лекции на экспериментальных фактах, описываемых преподавателем.

Итак, умелый лектор-педагог построит лекцию таким образом, что студенты будут иметь реальную возможность не только активно следить за логикой возникновения проблемы, направлениями ее движения, оценкой состояния и другими особенностями ее развития, но и активно участвовать в творческом процессе по решению конкретной задачи.

Такой преподаватель главной своей задачей считает: *не передачу* студентам определенной суммы профессиональной информации согласно учебной программе и запоминание ее, а *развитие* у студентов творческого интереса к изучаемой науке, способности логически рассуждать, выявлять, анализировать, обобщать факты и делать аргументированные выводы.

Педагогические приемы для активизации процесса мышления студентов.

1. Демонстрация на клинических лекциях больных. Это позволяет создать проблемную ситуацию и направить мысль обучаемых на распознание сущности заболевания, выявление механизмов его развития, прогнозирование его исходов, выбор рациональных методов лечения.

2. Активизирующие вопросы, отвечая на которые студентам необходимо сравнивать между собой явления, факты, объяснить причину, выдвинуть и обосновать гипотезу, подтвердить или опровергнуть гипотезу, сделать вывод.

3. Анализ конкретной ситуации, который сопровождается постановкой проблемных вопросов, на которые отвечает либо сам преподаватель,

либо студенты.

4. Диалог между лекторами и слушателями, вызванный вопросами, активизирующими мышление.

5. Элементы дискуссии, которая может возникнуть при наличии у студентов альтернативных точек зрения по поводу обсуждаемой проблемы.

6. Проблемные задания для работы дома после лекции:

– сравнивать содержание лекционного материала с текстом учебника,

– сделать обобщающие выводы,

– составить проблемные вопросы по изученной теме,

– составить план лекции в виде проблемных вопросов.

3. Создание необходимого эмоционального настроя на лекции.

Данный параметр ориентирован на раскрытие таких особенностей деятельности преподавателя, от которых зависит возникающая на лекции эмоциональная атмосфера.

Общепризнано, что в процессе обучения студентов создание непрерывного эмоционального воздействия совершенно необходимо, поскольку именно положительный эмоциональный настрой создает условия для интенсивной мыслительной деятельности, повышает общую работоспособность, снижает утомление.

Эмоциональность речи – один из способов выражения собственного отношения лектора к излагаемому материалу. *Только эмоционально прочитанная лекция способна* заинтересовать, захватить, увлечь студентов раскрываемой идеей, возбудить творческую активность, вызвать интеллектуальное и эмоциональное сопереживание.

Поэтому лектору необходимо продумать эмоциональную сторону своего лекционного выступления.

Приемы, которые могут помочь преподавателю в плане эмоционального оформления лекции.

1. Создание доверительной обстановки.

Это один из основных приемов, призванных создать на лекции положительный эмоциональный настрой. В реализации этого могут помочь специальные приемы и навыки эффективного общения.

Один из них – это установление психологического контакта с аудиторией. Установить контакт на психологическом уровне – значит создать у себя и партнеров по общению чувство общности, т.е. найти точки соприкосновения и объединиться с ними для решения выдвинутых вопросов и проблем.

Если преподаватель, начиная лекцию, говорит: «Я сейчас прочитаю лекцию на тему…», то данной фразой он не приближает слушателей к себе, а противопоставляет себя им.

Если лектор использует обращение типа: «Мы с вами собрались

здесь для того, чтобы внести ясность, разобраться с проблемой...», то он демонстрирует свое стремление не противопоставить себя студентам, а объединиться с ними для решения значимой для обеих сторон проблемы.

Установив контакт, следует его поддерживать на протяжении всей лекции, а это достигается за счет эмоциональной настроенности на студентов, эмоциональной вовлеченности в процесс общения с ними, тона доброжелательного и тактичного, а не подчиняющего и доказывающего, позиции (роли) старшего товарища, передающего свой опыт младшим коллегам, специальных фраз типа: «Подскажите, пожалуйста», «правильно ли я говорю?», «Давайте вместе подумаем», «давайте сформулируем», «с этим вы согласны» и др.

2. Отступления.

Студенты в течение времени (через 25 – 30 минут) устают, их внимание ослабевает, интеллектуальная активность падает.

С методической точки зрения не нужно ждать, когда обнаружатся признаки утомления. Целесообразно заранее предупреждать усталость с помощью отступлений, играющих роль психологической разрядки.

Такими отступлениями могут быть исторические экскурсы, сообщение биографических сведений известных ученых, случаи из практической деятельности и прочее.

а. Отступления должны носить «легкий» характер, но обязательно связаны с содержанием учебной информации.

б. Отступлений не должно быть много: два – три в течение лекции продолжительностью три – пять минут каждое.

в. Отступления должны выполнять не только роль психологической разрядки, но и обогащать студента новой информацией, подкреплять теоретическую и практическую значимость обсуждаемой в лекции проблемы, повышать познавательную заинтересованность студентов.

3. Афоризмы и высказывания известных ученых и писателей.

Удачное высказывание известной личности или афоризм нужно приводить там, где требуется выделить главный момент лекции, чтобы запомнить именно главное на фоне красивой, хлесткой фразы, а не саму фразу, как некое украшение лекции.

4. Сравнение и аналогия.

Сравнение и аналогия позволяют уяснить основную идею и сосредоточить на ней внимание, обеспечивают образность сообщаемой информации, помогают понять новую информацию на фоне известных понятий.

Сравнениями и аналогиями пользуются многие лекторы, но иногда забывают, что сложные, туманные сравнения способны не прояснить, а затемнить смысл.

5. Изменение интонации.

Сила живого слова в его интонации, экспрессивности, и этим оно существенно отличается от печатного слова. Важно умело пользоваться своим голосом, но изменения интонации нужны не для демонстрации го-

лосовых возможностей лектора, а для создания акцента на главном моменте лекции, на самом важном, самом ответственном.

Интонацией на лекции можно существенно помочь студенту в восприятии учебной информации.

6. Мимика, жестикуляция, поза лектора.

Обеспечивают «позитивный климат» в аудитории высокая степень контакта глаз, утвердительные кивки, интенсивные движения рук, наклон корпуса вперед, к слушателям.

7. Непринужденная манера поведения.

Одним лекторам свойственна некоторая манерность, позирование, другим – суетливость, излишняя жестикуляция, третьим – скованность, напряженность.

Умелого лектора характеризует свобода в действиях, простота, естественность, непринужденность. Тогда аудитория просто не обращает внимание на то, как держится лектор. Именно такая манера поведения и будет способствовать созданию эмоционально-положительной обстановки на лекции.

8. Приподнятое настроение лектора.

Вызывает ответную реакцию у слушателей заинтересованность, убежденность, эмоциональный подъем лектора. Приподнятое настроение, улыбка преподавателя легко передаются аудитории и создают общий благоприятный эмоциональный настрой.

На этом уровне более контрастно действуют все другие эмоциональные приемы. При отсутствии приподнятого настроения все остальные эмоциональные приемы бледнеют, становятся как бы искусственными, интонации получаются невыразительными, жесты – не к месту, шутка не вызывает эффекта в аудитории.

Преподаватель должен себя готовить в эмоциональном плане к лекции.

«Лекция удается лучше, когда идешь не учить, а дарить радость познания студентам, и сам радуешься встрече со студентами, с сотней пар юношеских задорных глаз, ждущих от тебя чего-то интересного».

9. Одобрение действий обучаемых.

Одобрение – вид поощрения, который положительно влияет на эмоциональную атмосферу лекции. Одобрение вселяет уверенность в своих силах, стимулирует активность студентов и создает в целом творческую обстановку на лекции.

Степень влияния одобрения существенно зависит от авторитета, которым пользуется преподаватель среди студентов.

Примеры одобрения: «Правильно!», «Молодцы!», «Очень хорошо», «Спасибо», «Совершенно верно» и др.

Итак, если преподавателю удалось создать на лекции общий эмоционально-положительный настрой, то оценка эмоциональной стороны его деятельности должна быть высокой, даже в ситуации использования лек-

тором минимального количества приемов.

4. Организация поведения студентов на лекции.

Анализируя особенности работы лектора по параметру «Активизация познавательной деятельности студентов», основное внимание мы обращали на то, как удается лектору управлять процессом познания, т.е. *внутренней* стороной деятельности студентов на лекции.

При оценке работы преподавателя, связанной с организацией поведения слушателей, акцент должен быть сделан на умении управлять ***внешней*** стороной деятельности студентов.

Управление внешней стороной деятельности студентов на лекции предполагает управление процессом внимания слушателей, руководство практической работой на лекции.

Внимание существенно отличается от всех прочих психических процессов. Его своеобразие заключается в том, что оно не самостоятельный вид психической деятельности, а организация других психических процессов.

Внимание направляет, сопровождает, усиливает или ослабляет восприятие, запоминание, мышление.

В зависимости от активности внимания выделяют два его вида: произвольное и непроизвольное.

Произвольное внимание человека зависит от его собственной воли и определяется его интересами, целевой установкой, убеждением, сознанием долга.

Чем больше речь лектора соответствует интересам и целевым установкам слушателей, тем выше степень произвольности их внимания.

Непроизвольное внимание не требует волевого усилия слушателей, оно зависит от мастерства лектора, особенностей лектора, особенностей его речи.

Если произвольное внимание в первую очередь определяется значительностью содержания речи, то непроизвольное возбуждается, как правило, яркой, впечатляющей формой преподнесения материала.

Одно из важнейших свойств непроизвольного внимания – его динамичность, неустойчивость, склонность к постоянному колебанию. Поэтому для лектора не достаточно овладеть вниманием аудитории, надо суметь удержать его на протяжении всего выступления.

Устойчивость внимания в большинстве случаев является результатом слияния произвольного и непроизвольного внимания. *В плане управления вниманием слушателей задача лектора сводится к поддержанию его устойчивости.*

Многие преподаватели используют *специальные приемы, помогающие им поддерживать устойчивость внимания студентов на лекции.*

1. Обращение к слушателям со словами: «Заметьте», «Следите», «Обратите внимание» и др.

2. Использование пауз.

Вовремя выдержанная пауза может оказать большее воздействие, чем «куча» слов.

3. Изменение *интонации* и *громкости голоса.*

4. Привнесение *неречевых средств коммуникации:* жестикуляции, мимики позы.

Для подчеркивания наиболее важной информации используются жесты. Жестикуляция, как правило, сопровождается и изменением интонации.

Жест и мимика совместно с интонацией обладают огромной убеждающей силой. С их помощью можно привлечь внимание к тем сторонам явлений и понятий, на которые сами студенты не обратили бы внимание.

5. Динамичность речи.

В век ускоренных темпов повышенная интенсивность в поведении лектора, как правило, воспринимается лучше, чем сниженная: чем ярче и убедительнее мысль, чем разнообразней и интереснее аргументация, чем активнее сам лектор, тем легче удержать внимание аудитории и добиться поставленной цели.

6. Зрительный контакт.

Наличие зрительного контакта не означает, что лектор в каждый момент видит всех и каждого. Это едва ли возможно. Однако впечатление контакта с каждым слушателем создается, если преподаватель по ходу лекции медленно переводит взгляд от одной части аудитории к другой, от передних рядов к задним, не оставляет без внимания ни одного присутствующего.

Едва ли следует постоянно глядеть на одного-двух слушателей, выбрав их в качестве «барометра» упорный взгляд может смутить студента или, наоборот, будучи польщен столь исключительным вниманием, он будет реагировать активней, невольно стараясь «угодить».

Вопреки естественному желанию, не следует увлекаться наблюдением за наиболее эмоциональными представителями аудитории, лучше всего отражают реакцию аудитории в целом «средние» по темпераменту слушатели.

Управляя внешней стороной деятельности студентов на лекции, преподаватель должен не только следить за устойчивостью внимания слушателей, но и помочь студентам правильно организовать практическую работу на лекции.

Речь идет об обучении студентов *методике ведения записей*. Конспект выполняет роль опорных вех, облегчающих последующую самостоятельную работу студентов.

На первых курсах полезно напоминать студентам некоторые правила оформления конспектов: оставление полей для пояснений и вопросов, вычленение абзацев, подчеркивание главных мыслей и ключевых слов, заключение выводов в рамки и т.п.

Чтобы запись велась осмысленно, т.е. студенты не только понимали, что говорит лектор, но и успевали каждое сказанное положение осознать и записать, лектор должен:

– выделять интонацией, темпом, голосом наиболее важные положения,

– использовать паузы для записей,

– повторять наиболее значимую информацию,

– использовать наглядный материал,

– разрешить студентам задавать вопросы в процессе или после лекции в письменной или устной форме.

Полезно стимулировать студентов к практической работе на лекции, для этого:

– просматривать иногда конспекты,

– контролировать качество подготовленности студентов к предстоящей лекции (письменный или устный выборочный опрос),

– ссылаться в процессе лекции на данные, которые студенты должны были усвоить в процессе подготовки к лекции.

Анализируя деятельность лектора по параметру «Организация поведения студентов», важно суметь не только выделить набор методических приемов, используемых преподавателем для управления поведение студентов, но и оценить уместность и эффективность применения того или иного приема.

5. Общая оценка качеств речи.

Цель речевой деятельности – выстроить высказывание, которым можно воздействовать на других людей в нужном направлении.

Речь лектора в основном служит познавательной, информационной цели, поэтому анализировать следует умение лектора, позволяющее построить и осуществить речь так, чтобы она наилучшим образом была приспособлена к задаче информирования и воздействия. *За счет каких особенностей речевой деятельности умелый лектор достигает запланированной цели?* Рассмотрим эти качества речи.

1. Громкость голоса.

Первое, что, несомненно, должно быть у лектора, – это голос, который был бы хорошо слышен в той аудитории, в которой ему приходится читать лекции.

Благоприятствующим чтению лекции считается достаточно звучный голос красивого тембра, но не слишком низкий и не слишком высокий.

2. Четкая дикция.

Дикция – это ясность и четкость в произношении слов, слогов и звуков, правильное оформление слов в речевом потоке.

При хорошей дикции лектора слушают без труда, свободно различают звуки, слова, фразы.

Все усилия аудитории направляются на то, чтобы следить за мыслью говорящего.

3. Оптимальность темпа речи.

Темп речи может меняться в зависимости от курса, на котором читается лекция: на младших курсах оптимальным считается темп 40- 45 слов в минуту, на старших – 50-60 слов.

Но *основной критерий*, на который должен ориентироваться лектор при выборе темпа изложения, – это *индивидуальные особенности слушателей*, позволяющие им осмысленно воспринимать материал.

4. Богатство речи.

Оно определяется активным и пассивным словарным запасом человека: активный запас современного человека составляет 3-4 тыс. слов, пассивный – около 15 тыс. слов.

Чем шире активный запас лектора, тем легче он «находит» слова, тем выразительнее и самобытнее его речь.

5. Содержательность речи.

Она характеризуется насыщенностью информацией, объемом выраженных в ней мыслей, обеспечивается уровнем подготовленности лектора.

6. Выразительность речи.

Она связана с эмоциональной насыщенностью, обеспечивается интонацией, акцентом.

7. Действенность речи.

Она определяется влиянием на мысли, чувства, обеспечивается учетом индивидуальных особенностей слушателей.

Это основные характеристики речи, на которые следует обращать внимание при анализе и оценки речевой деятельности лектора.

6. Использование средств наглядности.

Без наглядных пособий, технических средств обучения, вероятно, не обходится ни одна лекция. Но, несмотря на активное использование средств наглядности на лекции, еще не все преподаватели соблюдают правила их применения. Поэтому, анализируя деятельность лектора с этих позиций, необходимо отмечать не сам факт наличия либо отсутствия наглядности, а оценить эффективность ее использования, т.е. выяснить, соблюдались ли необходимые требования к применению наглядных средств обучения.

Требования к применению наглядных средств обучения.

1. Все наглядные средства должны быть просты, понятны и видны аудитории.

2. Наглядные и технические средства должны быть проверены и подготовлены до начала лекции.

3. Демонстрация наглядных материалов должна сопровождаться содержательным комментарием преподавателя, во время которого нельзя терять контакт с аудиторией.

4. Наглядные материалы следует убирать, как только в них отпала необходимость, иначе они будут отвлекать внимание от последующего изложения.

5. Нельзя перегружать лекцию наглядной информацией. Слушатели не должны уходить с лекции с хаосом зрительных впечатлений, не связанных логической нитью теории.

Но самое главное, о чем нельзя забывать преподавателю, это о том, что *все наглядные и технические средства призваны* играть подсобную, вспомогательную роль для лектора, не быть событием на лекции и ее содержанием.

7. Активность студентов на лекции.

Показателем активной работы студентов на лекции служит не только внимательное слушание, записывание лекций, ответы на вопросы лектора, но и задавание вопросов по ходу и в конце лекции.

Можно говорить об активном усвоении материала, если у студентов возникла потребность обсудить некоторые положения с лектором или между собой, лекция вызвала дискуссию или оживленный обмен мнениями по поводу услышанного.

Подведя итог анализу методической стороны деятельности лектора, важно помнить, что *оценивать работу педагога на лекции можно в том случае, если получены ответы на вопросы:* «Какие методические приемы использовал лектор?», «Какова их эффективность?», «Все ли сделал преподаватель для достижения цели?».

1.4. Анализ деятельности преподавателя, ведущего практическое занятие

Для анализа и оценки деятельности преподавателя, ведущего практическое занятие, предлагаются следующие параметры:

1. *Представление информации.*
2. *Организация практической деятельности студентов.*
3. *Активизация познавательной деятельности студентов.*
4. *Организация контроля и оценка деятельности студентов.*
5. *Создание необходимого эмоционального настроя.*
6. *Организация поведения студентов.*
7. *Общая оценка качеств речи.*
8. *Использование средств наглядности.*
9. *Активность студентов.*

Данный перечень параметров очень близок к набору параметров оценки деятельности преподавателя-лектора. ***Отличие заключается в добавлении двух новых:*** *«Организация практической деятельности студентов»* и *«Организация контроля и оценка деятельности студентов».*

Содержание общих параметров было подробно раскрыто при описа-

нии анализа деятельности лектора.

Все многочисленные методические приемы, описанные применительно к деятельности лектора, столь же актуальны и для преподавателя, ведущего практическое занятие, и могут быть использованы для анализа его работы.

Поэтому рассмотрим подробно лишь те параметры, которые отражают специфику практического занятия.

Организация практической деятельности студентов.

1. Практические занятия служат своеобразной *формой осуществления связи теории с практикой.*

2. В процессе самостоятельной работы на практических занятиях у студентов *вырабатываются умения и навыки применения полученных знаний для решения практических задач.*

3. Помимо практической важности *самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность* не только как совокупность определенных умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста.

На практических занятиях большое значение отводится формированию профессиональных навыков.

В формировании навыка выделяются три основных этапа:

– *аналитический* (вычленение и овладение отдельными элементами действия);

– *синтетический* (объединение элементов в целостное действие);

– *этап автоматизации* (упражнение с целью придания действию плавности, нужной скорости.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам осознать схему действия и места в нем каждой операции. Добиваются этого преподаватели через простой показ, объяснение или (чаще всего) сочетание показа с объяснением.

Анализируя деятельность преподавателя в процессе организации им практической деятельности студентов, выделим *основные вопросы, на которые следует ответить*:

1. Четко ли выдана студентам инструкция к предстоящей самостоятельной работе?

2. Оказывает ли преподаватель помощь студентам в процессе выполнения практических заданий?

3. Использует ли педагог прием «предупреждения ошибок»?

4. Реализован ли преподавателем принцип индивидуального подхода?

5. Активно ли работают студенты?

6. Не превышает ли активность преподавателя активности студентов?

Организация контроля и оценка деятельности студентов.

Под *педагогическим контролем* понимается система проверки результатов обучения, т.е. уровня усвоения учебного материала студентами.

Проверить уровень усвоения учебного материала невозможно без знания *учебных целей*, а объектом оценки уровня достижений учебных целей должны стать профессиональные *знания, умения, навыки.*

1. Контролируя профессиональные *знания* (совокупность понятий из определенной области деятельности), надо проверять не только знания фактов и явлений, но и знания методов действия с данными фактами и явлениями.

2. Контроль *умений* подразумевает проверку познавательных и собственно профессиональных умений.

Познавательные умения проявляются в способности осуществлять мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение) и в способности логически и эвристически мыслить (владение способами логического и эвристического мышления).

Собственно профессиональные умения – это умения исследовать реальные объекты профессиональной деятельности (например, исследование отдельных органов, систем больного как целого) и умения принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях.

3. При контроле профессиональных *навыков* обращается внимание на такие их характеристики, как правильность и прочность.

На практическом занятии могут применяться различные формы контроля: устная, письменная, тестовая и др.

Практическое применение различных форм контроля завершается *оценками и отметками.*

Оценка всегда производится относительно какого-нибудь нормативного критерия: в учебной деятельности – это учебные цели:

– *для обучаемого* оценка дает возможность установить уровень достижения поставленных перед ним учебных целей,

– *для преподавателя* – определить эффективность обучения и внести, в случае необходимости, коррективы в учебный процесс.

Оценка не должна отождествляться с отметкой.

1. Оценка – не простая фиксация факта усвоения или не усвоения учебного материала, она предполагает выявление причин неуспешного усвоения и способствует организации учебной деятельности, направленной на устранение ошибок и недочетов.

2. Под влиянием оценочных воздействий у студентов формируется самооценка и уровень притязаний.

3. Оценка оказывает влияние на отношение студента к преподавателю, к учебной дисциплине. Отсутствие оценки является худшим видом оценки.

4. Главное в педагогической оценке – это то, что она должна ока-

зывать стимулирующее действие на личность обучаемого, побуждать и направлять его в развитии.

Отметка является численным аналогом оценки, в ней обобщаются уровень знаний студента, его прилежание, умение построить ответ. Вместе с тем, *отметка содержательно беднее оценки, которая позволяет целенаправленно формировать учебную деятельность.*

Возникающая в ряде случаев абсолютизация роли отметки в ущерб всесторонней и содержательной оценке реальных знаний и умений обучающихся не дает ни педагогам, ни студентам нужных ориентиров для совершенствования учебной деятельности, нередко ведет к формализму и безответственному отношению к реальным результатам обучения.

Поэтому каждая выставляемая отметка должна сопровождаться содержательными и развернутыми оценочными суждениями педагога по поводу ответов и практической работы студента на занятии.

Итак, анализируя контролирующую и оценивающую деятельность преподавателя на практическом занятии, важно отмечать:

1. Адекватно ли содержание контроля учебным целям?
2. Использует ли преподаватель на занятии разные формы контроля?
3. Сообщает ли преподаватель критерии оценивания знаний, умений, навыков?
4. Используется ли на занятии самоконтроль и взаимоконтроль?
5. Объективно, всесторонне и содержательно оценивается работа студентов или нет?
6. Обосновывает ли преподаватель оценки и отметки?
7. Делает ли преподаватель обобщения и дополнения после ответов студентов?

Мы рассмотрели те особенности лектора и преподавателя, ведущего практическое занятие, которые необходимо учитывать при проведении анализа их деятельности с методической позиции.

Такой анализ может помочь педагогам не только понять степень владения методическими приемами и умениями, но и в целом осознать уровень своей педагогической деятельности.

1.5. Уровни деятельности преподавателя высшей школы

Выделяют следующие уровни деятельности преподавателя высшей школы: репродуктивный, адаптивный, уровень системного обучения, системно-моделирующий профессиональную деятельность и поведение.

1. На первом уровне деятельности – ***репродуктивном,*** преподаватель работает как «передатчик информации», главная забота преподавателя – сообщить студентам всю ту информацию, которой владеет он сам.

Многие молодые преподаватели начинают свою педагогическую работу с этого уровня; не всегда безупречно владея материалом, они озабочены лишь содержательной стороной преподавания.

2. Но некоторые преподаватели начинают свою работу сразу со второго уровня деятельности – ***адаптивного,*** они ориентированы уже не только на содержание излагаемого, но и на методику преподавания. Они думают не только о том, что сказать, но и о том, как сказать. Преподаватели стремятся не только сообщить студентам то, что знают сами, но и передать именно ту информацию, которая необходима обучаемым. Преподаватели этого уровня деятельности умеют адаптировать материал к конкретной группе студентов, к учебной ситуации, т.е. владеют *тактикой обучения.*

3. Преподаватели третьего уровня деятельности – ***системного обучения*** – владеют не только тактикой профессионального обучения, но и ее стратегией.

Педагоги-мастера (*системно-моделирующий профессиональную деятельность поведение уровень*) отличаются способностью превращения всего учебно-воспитательного процесса в средство формирования квалифицированного специалиста, владеют тактикой и стратегией обучения, владеют стратегией развития и формирования личности будущего специалиста.

1.6. Педагогический эгоцентризм преподавателя

Анализируя характер современного педагогического процесса, В.Я. Якунин определил его ведущий тип как *авторитарно-командный*, который порождает негативные следствия, в частности так называемый ***педагогический эгоцентризм преподавателя.***

На практике это означает, что *преподаватель – это главное господствующее лицо в педагогическом процессе.*

Уже сама по себе такая заданность положения, а главное, каждодневная деятельность в рамках этой роли активно способствуют выработке и закреплению в личности качества, которое может быть названо как ***авторитарность***.

А если мы имеем дело с преподавателем, который в силу своих индивидуальных способностей предрасположен к такому поведению, то тут мы будем иметь дело с ***авторитарностью «в квадрате».***

Нет нужды доказывать, что *авторитарность – неприемлемое для лектора, преподавателя качество. А. Хараш отмечал, что* одной стороной авторитарности является *«престижная внушаемость»*, а другой – *ожидание слепого подчинения подчиненных.*

Как определить его поведение? Если в поведении преподавателя явственно проступает *формализм,* когда студент для него – это набор служебных обязанностей, *эгоцентризм*, т.е. преувеличение своей роли, и *монологизм,* будьте уверены – перед вами чистое проявление авторитаризма.

Вообще говоря, авторитарность как качество личности представляет собой смесь двух других качеств – ригидности и конформизма.

Конформизм – это слепое подчинение авторитетам, бездумное подражание, стремление быть как все, отсутствие самостоятельности во взглядах.

Степень конформизма в поведении человека возрастает параллельно росту неопределенности ситуации или сложности выполняемой задачи.

Признаки, характеризующие конформиста: если человек проявляет бледность высказываемых им идей, не умеет владеть собой в стрессовой ситуации, склонен к беспокойству, нервозности, неуверен в себе, не умеет правильно распознать то, что думают о нем окружающие, склонен к поиску сочувствия у окружающих, озабочен их мнением о себе и своих делах и при этом не терпим ко всему, что представляется ему отклонением от нормы, тяготеет к обыденным, упрощенным суждениям о действительности, то все это и означает конформное поведение.

У вас возникло неприятное чувство? Вы обнаружили, что кое-что из этого списка подходит и к вам? Не отчаивайтесь!

По сути, нет абсолютных конформистов. Человек как личность – существо в значительной степени социальное, а жить среди людей и быть абсолютно независимым от них практически невозможно. Все дело в степени выраженности этого качества.

Однако нужно помнить: конформизм и деятельность лектора понятия несовместимые.

Ригидность – еще одно профессионально запретное качество личности. Если кратко определить, что это такое, то можно сказать: *ригидный человек – это конформист, осознающий свою конформность, т. е. понявший, что другие имеют над ним власть:*

1) в результате он застегивается на все пуговицы, решая жить своим умом, которого, попросту говоря, не хватает,

2) отсюда вытекает ведущий жизненный принцип – негативизм – отрицание, отказ, неподчинение, сопротивление,

3) такой человек не соглашается с другим мнением только потому, что оно чужое,

4) главная задача – отстоять свое «Я».

Все это приводит к диктаторскому типу поведения. При этом грань между ригидностью и конформизмом очень хрупкая. Чуть усложнилась задача, изменились привычные условия, возросла мера ответственности – и вчерашний твердолобый диктатор преображается в воскообразного конформиста.

5) для него характерны догматизм и повышенная склонность к пространным поучениям, вспомним пристрастие автократа к монологизму,

6) окружающий мир предстает перед ним в упрощенном, черно-белом изображении,

7) в отношениях с людьми на первый план выступают предвзятость, предубежденность, основанные на заученных стереотипах,

8) нетерпим к критической оценке своей личности, и потому стре-

мится избегать негативных обратных связей,

9) скрытность, закрытость, склонность играть роль чрезвычайно занятого человека, не желающего тратить время на пустяки, – все это типичные признаки проявления ригидности,

10) завышенная самооценка.

По сути, ригидность – это маска независимости, панцирь, надетый на уязвимую плоть конформизма.

И еще одно качество, недопустимое в деятельности лектора, преподавателя. Речь идет о ***внушаемости.***

Хорошо иллюстрирует это качество история братца Лиса и братца Кролика, когда последний, оказавшись в лапах Лиса, умоляя его при этом лишь об одном: «Не бросай только меня в терновый куст!», радостно приветствует каждое из кровожадных изобретений Лиса. Истории пришел конец, когда глупый чрезвычайно внушабельный Лис с великой радостью бросил Кролика в терновые кусты.

Итак, мы завершили характеристику профессионально нежелательных качеств личности, при обнаружении которых лектор, преподаватель должен работать над собой.

Речь, по сути, идет о самовоспитании, самокорректировке личности, т.е. стремлении создавать себя как личность.

2. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА И ПЕДАГОГА-НЕМАСТЕРА

2.1. Модель планирования деятельности преподавателей и студентов

1. Осознание важности этапа проектирования курса	
Рекомендуется	**Наблюдается на практике**
▯ Осознание необходимости учета принципов построения курса в целом. ▯ Осознание необходимости четкого формулирования целей. ▯ Осознание необходимости перестройки курса. ▯ Осознание затруднений в проектировочной деятельности. ▯ Осознание важности этапа проектирования курса. ▯ Способность оценить существующую программу. ▯ Способность оценить существующие учебники и учебные пособия по курсу.	▯ Неосознание принципов построения курса в целом. ▯ Отсутствие этапа проектирования. ▯ Непонимание необходимости четкого формулирования целей. ▯ Отрицание необходимости совершенствования курса. ▯ Неосознание затруднений в проектировочной деятельности. ▯ Замена проектирования курса конструированием отдельных занятий. ▯ Нейтральное отношение к существующей программе курса. ▯ Нейтральное отношение к существующим учебникам и учебным пособиям.

2.Что планируется	
Рекомендуется	**Наблюдается на практике**
▯ Перечень вопросов, развернутый план изучения материала в целом. ▯ Предметные знания студентов. ▯ Знания о способах деятельности. ▯ Содержание опыта профессиональной творческой деятельности. ▯ Содержание мотивационно-ценностных отношений. ▯ Перечень общих, общепред-	▯ Перечень вопросов, развернутый план, изложения материала в целом. ▯ Собственная деятельность по представлению информации (что рассказать). ▯ Собственная контролирующая деятельность (что спросить). ▯ Формирующие и контрольные задания, сконструированные интуитивно без четкого осознания целей курса.

метных и частнопредметных профессиональных умений, формируемых в курсе у студентов. ▯ Межпредметные связи. ▯ Деятельность студентов по овладению знаниями, умениями, опытом профессиональной творческой деятельности. ▯ Собственная деятельность, обеспечивающая решение поставленных задач. ▯ Формы и методы обучения, адекватные целям. ▯ Формирующие и контрольные задания с учетом поставленных целей. ▯ Уровень познавательной деятельности студентов при выполнении заданий, повышение его от задания к заданию. ▯ Функции преподавателя, передаваемые машине.	

3.Что берется во внимание при планировании	
Рекомендуется	**Наблюдается на практике**
▯ Начальный уровень знаний и сформированных умений студентов. ▯ Психологические и возрастные особенности обучаемых. ▯ Объективные затруднения студентов при изучении курса. ▯ Общие критерии оценок деятельности студентов, требования к знаниям и умениям. ▯ Наличие учебной литературы по предмету. ▯ Принципы построения курса, заранее обсужденные и принятые на кафедре. ▯ Время, отводимое на изучение.	▯ Сложившиеся традиции преподавания (иногда устаревшие). ▯ Собственные интуитивные представления о том, что студентам трудно, что легко. ▯ Наличие учебной литературы по предмету, к которой привык преподаватель.

4. Характер протекания проектировочной деятельности	
Рекомендуется	**Наблюдается на практике**
▯ Участие во всех этапах создания коллективного проекта. ▯ Принятие коллективного проекта курса, следование ему. ▯ Участие в непрерывном совершенствовании созданного проекта курса на основе его экспериментальной проверки.	▯ Самостоятельное проектирование курса. ▯ Принятие «чужого» проекта, прямое следование ему. ▯ Отрицание необходимости следования какой-либо принятой программе.

2.2. Модель деятельности лектора

1. Представление информации	
Мастер	**Не мастер**
Четко ставится цель и задача.	Сообщается только тема лекции, цель и задача не ставятся или ставятся нечетко.
Сообщается тема и план лекции.	План лекции не сообщается.
Количество узловых вопросов, обсуждаемых на лекции, не более трех.	План сообщается, но лектор ему не следует.
Обязательны выводы в конце лекции.	Полученные результаты не обсуждаются или обсуждаются наспех.
Подробный анализ результатов.	В конце выводы не делаются или делаются после звонка.
Выделение главного.	Частое повторение сказанного.
Свободная ориентация в материале (четкие ответы на вопросы, отсутствие привязанности к конспекту).	Непрерывный монолог.
Использование материала из др. областей (межпредметные связи).	
Материал лекции не повторяет учебник.	
Представление информации на языке слов, формул и образов.	
Теория, связанная с практикой, с профессией.	
Четко определяется собственная позиция лектора.	

2. Активизация познавательной деятельности	
Мастер	**Не мастер**
Проблемная ситуация ставится и последовательно решается с участием студентов.	Проблемная ситуация отсутствует или ставится и тут же решается самим преподавателем.
Подчеркиваются приемы познавательной деятельности, применяемые лектором.	Приемы познавательной деятельности не осознаются и не подчеркиваются.
Удачно делаются паузы, дающие время для обдумывания.	Частые паузы, связанные с ожиданием тишины.
Активизирующий вопрос приводит к дискуссии, диалогу.	Мгновенный ответ на поставленный активизирующий вопрос.
Удачно реализуются игровые ситуации, анализ конкретных ситуаций.	Частое повторение одного приема, призванного активизировать познавательную деятельность студентов.
Элементы самостоятельной работы.	Отсутствие или неудачное использование других активизирующих приемов (игровых ситуаций, элементов самостоятельной работы, размышлений вслух, подчеркивания важности информации).
Размышление вслух.	
Подчеркивание важности информации для будущей деятельности, развития.	
Широкий репертуар воздействий, активизирующих деятельность студентов.	
Целенаправленная ошибка.	
Контроль, ограниченный во времени.	
Рекомендации по самостоятельной работе, ориентация в материале.	
«Пакетирование», уплотнение информации.	
Обучение конспектированию.	
Выступления студентов (10 минут).	
Изменение интонации в нужных местах.	Изменение интонации в случайных местах.

3. Использование средств наглядности	
Мастер	**Не мастер**
▯ Четкость чертежей, схем на доске. ▯ Удачное словесное сопровождение опытов. ▯ Разнообразие средств наглядности. ▯ Умеренное и разумное использование наглядности. ▯ Яркость, контрастность, освещенность, размеры средств наглядности соответствуют размеру аудитории. Использование динамических плакатов.	▯ Отсутствие необходимых средств наглядности. ▯ Нечеткость чертежей, схем на доске. ▯ Неудачное пояснение опытов, отсутствие необходимого пояснения. ▯ Частое повторение одного приема, неумеренное использование средств наглядности. Качество изображения средств наглядности не соответствует размерам аудитории.

4. Создание эмоционального настроя и регуляция поведения	
Мастер	**Не мастер**
▯ Одобрение поведения. ▯ Похвала. ▯ Шутка, юмор. ▯ Улыбка. ▯ Призыв работать лучше, быстрее. ▯ Умеренная эмоциональность. ▯ Формирование эмоционально-оценочных суждений. ▯ Создание обстановки доверия. ▯ Отступление, связанное с темой лекции. ▯ Широкий репертуар эмоционального воздействия на аудиторию. ▯ Главное внимание организации деятельности, а не поведения. ▯ Замечания отдельным студентам. ▯ Оживление, кратковременный смех. ▯ Студенты ведут записи в тетрадях (слова, формулы, рисунки, схемы).	▯ Раздражение, неудовольствие. ▯ Нотация. ▯ Отсутствие похвалы. ▯ Монотонное изложение. ▯ Частые отступления, не связанные с темой лекции. ▯ Отсутствие отступления для разрядки. ▯ Неэмоциональное поведение лектора. ▯ Использование однообразных приемов, призванных создавать положительные эмоции. ▯ Организация поведения в ущерб деятельности. ▯ Общее замечание аудитории. ▯ Отсутствие реакции на шум. ▯ Студенты не ведут записи или делают случайные (в основном формулы). ▯ Студенты занимаются посторонними делами. ▯ Студенты входят после звонка. ▯ Репертуар воздействий на поведение мал, а число их велико.

▯ Студенты не занимаются посторонними делами. ▯ Студенты не входят после звонка. ▯ Число воздействий на поведение мало, а репертуар их велик. ▯ Преобладание косвенных воздействий. ▯ Соблюдение перерывов. Гибкость эмоциональной реакции.	▯ Преобладание прямых воздействий. ▯ Перерывы не соблюдаются. Частое подчеркивание вслух неудовлетворительной подготовки студентов, плохой работы.

2.3. Модель деятельности преподавателя, ведущего практические занятие

1. Представление информации	
Мастер	**Не мастер**
▯ Четко ставится цель и задача, а не только тема. ▯ С участием студентов обсуждается план практической деятельности. ▯ Обобщение, выделение главного. ▯ Подробный анализ полученных результатов. ▯ Выводы по ходу и в конце занятия. ▯ Представление информации на языке слов, формул, образов. ▯ Подчеркивание практической значимости получаемых результатов для будущей деятельности.	▯ Сообщается тема, цель не ставится. ▯ Выдается готовая инструкция к деятельности. ▯ Главное не выделяется. ▯ Анализ полученных данных не проводится или проводится наспех. ▯ Выводы делаются после звонка или не делаются совсем. ▯ Частное повторение сказанного теми же словами. ▯ Монолог преподавателя (сходство с лекцией). ▯ Чрезмерная детализация предъявляемой информации.

2. Организация практической деятельности студентов	
Мастер	**Не мастер**
▯ Организация выполнения индивидуальных заданий. ▯ Организация фронтальной работы. ▯ Организация групповой и парной работы. ▯ Организация работы с обучающими программами.	▯ В основном один студент работает у доски, остальные делают то же самое на местах. ▯ Преподаватель решает, а студенты следят за его работой. ▯ Мелкие указания к работе. ▯ Однообразие способов организации деятельности.

▯ Разнообразие форм и методов практической деятельности. ▯ Доклады и сообщения студентов. ▯ Организация деятельности (а не поведения). ▯ Преподаватель организует деятельность студентов, а не заменяет её своей активностью. ▯ Соответствие характера деятельности студентов и преподавателя цели занятия. ▯ Общение студентов с ЭВМ.	▯ Активность преподавателя преобладает над активностью студентов. ▯ Деятельность носит в основном репродуктивный характер. ▯ Характер деятельности не соответствует цели занятия.

3. Активизация познавательной деятельности студентов	
Мастер	**Не мастер**
▯ Постановка проблемой ситуации и её решение при участии студентов. ▯ Подчеркивание приемов познавательной деятельности. ▯ Игровая ситуация. ▯ Анализ конкретной ситуации. ▯ Повышение сложности решаемых задач. ▯ Решение творческих задач. ▯ Активизирующий вопрос приводит к дискуссии, диалогу. ▯ Изменение интонации в нужных местах. ▯ Размышление вслух. ▯ Удачное использование паузы. ▯ Целенаправленная ошибка. ▯ Выдача задания на дом, постановка вопроса к следующему занятию, активизирующая самостоятельную поисковую деятельность. ▯ Подчеркивание профессиональной значимости решаемых проблем и задач. ▯ Широкий репертуар воздействий, активизирующих деятельность.	▯ Проблемная ситуация отсутствие или решается без участия студентов одним преподавателем. ▯ Приемы познавательной деятельности не осознаются и не подчеркиваются. ▯ Мгновенный ответ преподавателя на поставленный им вопрос. ▯ Частые паузы, связанные с ожиданием тишины. ▯ Изменение интонации в случайных местах. ▯ Частое повторение одного приема, призванного активизировать деятельность студентов. ▯ Отсутствие приемов активизации деятельности. ▯ Простое перечисление номеров задач, задаваемых на дом. ▯ Решение исключительно «предметных» задач. ▯ Решение задач одинаковой сложности на протяжении всего занятия. ▯ Решение задачи, требующей репродуктивной деятельности.

4. Организация контроля, оценка	
Мастер	**Не мастер**
▯ Целенаправленность контроля. ▯ Обсуждение результатов контроля. ▯ Объективность оценочных суждений преподавателя. ▯ Сообщение требований к выполнению контрольных заданий, критериев оценок. ▯ Использование индивидуальных, фронтальных, групповых контролирующих заданий. ▯ Использование самооценки и самоконтроля. ▯ Оценивание результатов деятельности, а не личности. ▯ Использование контролирующих программ, в т.ч. реализуемых с помощью ЭВМ. ▯ Преобладание положительных оценок результатов.	▯ Нецеленаправленность контроля. ▯ Результаты контроля не обсуждаются. ▯ Необъективная оценка результатов деятельности (завышение оценок сильным и занижение слабым). ▯ Критерии оценок за выполнение заданий заранее не сообщаются. ▯ Полное отсутствие контролирующей деятельности. ▯ Отсутствие оценочных суждений о результатах деятельности студентов. ▯ Однообразие форм контроля. ▯ Негативная оценка личности студента вместо деятельности. ▯ Преобладание негативных отрицательных оценок деятельности.

5. Регуляция эмоционального настроя и поведения	
Мастер	**Не мастер**
▯ Одобрение поведения, деятельности, похвала. ▯ Юмор, шутка. ▯ Улыбка. ▯ Умеренные жесты, мимика. ▯ Призыв работать лучше, быстрее. ▯ Направленное формирование эмоционально-оценочных суждений. ▯ Умеренная эмоциональность преподавателя. ▯ Создание обстановки доверия, уверенности в успехе. ▯ Отступление, связанное с темой занятий. ▯ Воспитывающее отступление. ▯ Широкий репертуар эмоциональ-	▯ Раздражение, неудовольствие. ▯ Нотация. ▯ Отсутствие похвалы. ▯ Частые отступления, не связанные с темой. ▯ Неэмоциональность, пассивность преподавателя. ▯ Подчеркнутая эмоциональная окраска всех высказываний. ▯ Недобрая, снисходительная насмешка. ▯ Замечания аудитории. ▯ Студенты занимаются посторонними делами. ▯ Записи в тетрадях нечеткие, с ошибками. ▯ Ограниченный репертуар эмо-

ных воздействий на студентов. ▯ Замечания отдельным студентам. ▯ Студенты не занимаются посторонними делами. ▯ В тетрадях ведутся четкие записи. ▯ Преобладает косвенное воздействие на поведение. ▯ Число воздействий на поведение невелико.	циональных воздействий на аудиторию. ▯ Преобладает прямое воздействие на поведение. ▯ Организация поведения в ущерб деятельности.

6. Использование средств наглядности	
Мастер	**Не мастер**
▯ Четкие записи, чертежи, схемы на доске. ▯ Плакаты, схемы, диаграммы (в т.ч. подвижные). ▯ Кинофрагмент, телекадр. ▯ Разнообразие средств наглядности. ▯ Яркость, контрастность, освещенность и размеры средств наглядности соответствуют размеру аудитории.	▯ Небрежное представление графической информации. ▯ Отсутствие средств наглядности. ▯ Неумелое пользование средств наглядности. ▯ Однообразие средств наглядности. ▯ Качество средств наглядности не соответствует размеру аудитории.

2.4. Модель деятельности преподавателя, ведущего лабораторное занятие

1. Организация деятельности студентов	
Мастер	**Не мастер**
▯ Организует деятельность, а не поведение. ▯ Подводит к самостоятельному ответу на вопрос. ▯ Оказывает помощь студентам в работе на установках. ▯ Постоянно следит за работой студентов в ходе эксперимента. ▯ Исправляет, а чаще предупреждает ошибки в отчетах по ходу работы, не накапливая их. ▯ Использует всю имеющуюся учебную литературу, конспекты лекций.	▯ Организует поведение в ущерб деятельности. ▯ Отвечает на все вопросы сам, излагает теорию. ▯ Совсем не отвечает на вопросы студентов по теории, не помогает в работе на установках. ▯ Не следит за проведением эксперимента. ▯ «Показывая», выполняет работу или часть её вместо студента. ▯ Ошибки в отчетах обнаруживает в конце занятия, когда их уже трудно исправить.

▯ Организует работу студентов над очередной работой. ▯ Принимает протоколы в первую очередь по очередной работе. ▯ Налаживает установку в случае выхода из строя. ▯ Не занимается посторонними делами.	▯ Сначала организует прием задолженностей, а потом очередной работы («долг» накапливается). ▯ Затрудняется в наладке установок. ▯ Часто ведет посторонние разговоры с коллегами, занимается своими делами во время работы студентов на установках.

2. Организация контроля, оценка	
Мастер	**Не мастер**
▯ Использует все средства для быстрого и эффективного «допуска» к занятию. ▯ Оценивает подготовку каждого студента. ▯ Опрос ведет энергично, не затягивая. ▯ Опрос по теории не занимает основную часть времени. ▯ Опрос по теории носит исключительно целенаправленный характер. ▯ Оценка ответов и результатов деятельности студентов объективная. ▯ Оценивается деятельность, поступок, а не личность. ▯ Стимулирование адекватной самооценки и самоконтроля. ▯ Большинство оценочных суждений, высказываемых вслух, положительны. Проявление умения переформулировать вопрос.	▯ Контролирующие программы не используются. ▯ Индивидуально студенты не оцениваются (только бригада и даже подгруппа в целом). ▯ Опрос ведется вяло. ▯ Опрос по теории занимает основную часть времени (занятие напоминает коллоквиум). ▯ Опрос по теории носит нецеленаправленный характер. ▯ Завышение оценочных суждений. ▯ Занижение оценочных суждений. ▯ Отсутствие оценочных суждений. ▯ Оценка личности вместо деятельности, поступка. ▯ Самооценка, самоконтроль и взаимооценка не практикуются. ▯ Преобладание отрицательных оценочных суждений, высказанных вслух («все не готовы», «никто не готов»).

3. Содержание деятельности студентов	
Мастер	**Не мастер**
▯ Приблизительно через 1/3 занятия основная часть студентов	▯ Все студенты сразу (без допуска) начинают работать.

выполняет очередную работу. ▯ Не подготовившиеся студенты готовятся под контролем преподавателя. ▯ Не готовые к работе в конце занятия получают «допуск». ▯ Большинство студентов посещают предварительную консультацию. ▯ Студенты ведут запись данных сразу в отчет. ▯ Большинство студентов сдают отчет на занятии. ▯ Большинство студентов защищают работу на занятии. ▯ В бригадах нет постоянного разделения труда. Студенты не занимаются посторонними делами.	▯ Большинство студентов оцениваются как «неготовые» и не выполняют работу в течение длительного времени. ▯ Студенты заканчивают предшествующую работу, сдают по ней отчеты (по очередной накапливают задолженность). Не подготовившиеся к работе, работу не выполняют целенаправленно, не получают «допуск» к концу занятия. ▯ Предварительные консультации студенты не посещают. ▯ Все записи полученных результатов ведутся на черновиках, обрывках. ▯ Большинство студентов не успевают сдать отчет на занятии и защитить работу. ▯ В бригадах постоянное разделение труда (один пишет, другой снимает показания). Студенты занимаются посторонними делами.

4. Активизация познавательной деятельности	
Мастер	**Не мастер**
Подчеркивание приемов познавательной деятельности.	Приемы познавательной деятельности не подчеркиваются и не осознаются.
Постановка индивидуального задания для бригады.	Студенты имеют возможность заимствовать данные у сокурсников.
Выдача рекомендаций к следующему занятию, постановка вопроса, стимулирующего самостоятельную поисковую деятельность.	Указания по следующей работе не выдаются.
Соревнование бригад.	
Активизирующий вопрос.	На поставленный активизирующий вопрос преподаватель отвечает сам.
Использование технических средств, в т.ч. ЭВМ.	Имеющиеся технические средства не используются.
Активность студентов преобладает	Активность преподавателя превы-

над активностью преподавателя.	шает студенческую.
Разнообразие средств активизации деятельности.	Преподаватель не использует или использует неумело прием активизации деятельности студентов. Однообразие средств активизации деятельности.
Налаживание группового общения.	Не помогает налаживанию правильного общения в бригадах и группах.
Самостоятельный выбор оборудования студентами.	

5. Регуляция эмоционального настроя и поведения	
Мастер	**Не мастер**
Отступление воспитательного характера.	Частные отступления, не связанные с темой занятия.
Отступление, связанное с темой занятия.	Раздражение, неудовольствие.
Шутка, улыбка.	Нотация, неумеренные жесты, повышенная эмоциональность.
Эпитеты, сравнения.	Резкость высказываемых суждений.
Умеренные жесты, эмоциональность.	
Одобрение поведения, деятельности, похвала.	Отсутствие похвалы как способа воздействия на студентов.
Доверие, уважение к студентам.	Частое подчеркивание вслух слабой подготовки, плохой работы студента.
Гибкость эмоциональной реакции.	
Замечания отдельным студентам.	Замечания аудитории («не ходите», «не шумите»).
Особая похвала тем, кто был на предварительной консультации.	
Наличие свободной, непринужденной рабочей обстановки.	Создание излишне натянутой обстановки. Нерабочий шум в аудитории.
Соблюдение перерывов в работе.	Не соблюдаются перерывы, лаборатория не проветривается.
Смех, оживление.	
Преобладание косвенного воздействия на поведение студентов.	Репертуар воздействий мал, а число их велико.
Широкий репертуар воздействий, а	

число их невелико.	
Требования преподавателя не вызывают неудовольствия у студентов.	Требования преподавателя встречают неудовольствие, отпор со стороны студентов.
Готовность помочь в работе студентам.	Нежелание прийти на помощь студентам.

2.5. Модель деятельности преподавателя, проводящего консультацию в семестре

Организация деятельности студентов	
Мастер	**Не мастер**
▯ Просмотр и коррекция конспектов студентов. ▯ В основном, организация предварительного опережающего обучения. ▯ Использование всевозможной литературы. ▯ Предотвращение возможных ошибок чаще, чем исправление уже допущенных. ▯ Обучение приемам познавательной деятельности по самостоятельному овладению знаниями и умениями. ▯ Оказание помощи студентам в постановке вопроса, осознания затруднений. ▯ Оказание помощи студентам в работе, превращение объекта научения в партнера по общению и интеллектуальной деятельности. ▯ Выдача конкретных рекомендаций по дальнейшей работе. ▯ Чаще организация обучения, чем контроля. Учет индивидуальной подготовки и особенностей обучаемых, построение «управления» с учетом этого.	▯ В основном, организация и ликвидация задолженностей («хвостов»). ▯ Использование только конспектов лекций. ▯ Чаще исправление допущенных ошибок, чем предупреждение возможности их появления. ▯ Ответы на вопросы студентов, повторение лекционного материала, пересказ. ▯ Излишняя детализация, упрощение, «приспособление» материала. ▯ Имитация будущей аудиторной работы студентов, полное «проигрывание» её. ▯ Отсутствие помощи студентам, когда они в ней нуждаются, отсутствие совместной интеллектуальной деятельности. ▯ Отсутствие рекомендаций или наличие самых общих (учить, заниматься). ▯ Чаще реализуется контроль, чем обучение. Индивидуальные особенности не учитываются, проводится только фронтальное обучение.

2. Активизация познавательной деятельности	
Мастер	**Не мастер**
▯ Активизирующий вопрос. ▯ Реплика, наводящее слово. ▯ Подчеркивание приемов познавательной деятельности, обучение им. ▯ Подчеркивание важности индивидуального развития, совершенствования. ▯ Организация дискуссии. ▯ Организация групповой и парной работы. ▯ Реализация самоконтроля и взаимоконтроля. ▯ Совместное размышление вслух. ▯ Сомнение (преподавателя). ▯ Задавание микропроблем. ▯ Использование обучающих и контролирующих программ. ▯ Подчеркивание важности, значимости полученных новых знаний, результатов. ▯ Выдача домашних заданий, вопросов для размышления, активизирующих самостоятельную поисковую деятельность. ▯ Преднамеренная ошибка. ▯ Широкий репертуар активизирующих воздействий. ▯ Активность студентов не подавляется активностью преподавателя. ▯ Побуждение к совместной интеллектуальной деятельности. ▯ Использование различных технических средств.	▯ Не использование или неумелое использование способов активизации познавательной деятельности. ▯ Приемы познавательной деятельности не осознаются и не подчеркиваются. ▯ Однообразие активизирующих воздействий. ▯ Поспешный ответ преподавателя на поставленный им активизирующий вопрос. ▯ Превалирование активности преподавателя, в том числе – речевой.

3. Создание необходимого эмоционального настроя и регуляция поведения	
Мастер	**Не мастер**
▯ Создание спокойной, доброжелательной и деловой обстановки. ▯ Отсутствие очереди за получением консультации. ▯ Полное отсутствие негативных замечаний о деятельности студентов. ▯ Похвала за малейший успех в деятельности. ▯ Индивидуальное внимание каждому. ▯ Создание обстановки доверия, уверенности. ▯ Отступление воспитывающего характера, разряжающее обстановку. ▯ Смех, шутка, улыбка. ▯ Выражение удовлетворения при виде каждого пришедшего на консультацию студента. ▯ Умеренная эмоциональность преподавателя. ▯ Формирование эмоционально-оценочных суждений (к предмету, работе, в том числе к консультации). ▯ Подчеркивание положительных личностных качеств студентов. ▯ Выражение уверенности в успехе, здоровый оптимизм. ▯ Желание и готовность прийти на помощь студенту. ▯ Соблюдение перерывов в работе. Соблюдение принципа добровольности в посещении студентами консультаций.	▯ Создание обстановки нервозности, недоброжелательности. ▯ Раздражительность. ▯ Создание «очереди» за получением консультации. ▯ Резкие (порой насмешливые) критические замечания о деятельности и подготовке студентов. ▯ Перерывы не соблюдаются, аудитория не проветривается. ▯ Посторонние дела. ▯ Нерабочий шум. Явка на консультацию считается обязательной.

2.6. Модель деятельности преподавателя, принимающего экзамен

1. Руководство деятельностью студентов	
Мастер	**Не мастер**
Не приглашает сразу всех студентов.	Приглашает сразу много студентов, создавая очередь отвечать.
Рассаживает студентов «по желанию».	Предъявляет жесткие требования к размещению студентов в аудитории.
Дает советы, инструктирует, как готовиться.	Советы, инструкции считает излишними.
Следит, чтобы студенты при подготовке к ответу пользовались только тем, чем разрешено.	Делает вид, что не замечает, чем пользуются студенты при подготовке к ответу.
Умелая подсказка, наведение на мысль.	Удаляет студентов, обнаруживая «шпаргалки».
Не торопит с ответом.	Делает пространные, подробные пояснения.
Кратко отвечает на вопросы в случае необходимости.	Торопит с ответом.
Не занимается посторонними делами.	Затягивает экзамен.
Просматривает конспекты.	Занимается посторонними делами, разговорами.
Дает рекомендации по дальнейшей работе.	Конспектами лекций не интересуется.
Разрешает пользоваться конспектами, книгами, справочниками, в которых нет прямого ответа на вопрос.	Не использует индивидуальный подход к студентам в ситуации экзамена.
Стимулирует начало подготовки студентов со слабой нервной системой (бледность, тремор рук, апатия).	
Успокаивает «разряжает на себя» крайних экстравертов (громко выражающих свое возбуждение).	
Рекомендует готовить ответ, используя язык формул, слов и образов.	

2. Организация контроля, оценка	
Мастер	**Не мастер**
Проверяет предметные знания, знания о способах деятельности, опыт	Просматривает написанное и соглашается с ним.

творческой деятельности, выясняет эмоционально-ценностные суждения.	
Проверяет умение представлять информацию другим способом.	Убирает записи студента и начинает опрос заново.
Проверяет промежуточные выкладки, рассуждения, выводы.	Проверяет только конечный результат.
Проверяет умение применять знания на практике.	«Сверяет» мысленно ответ с тем, что давалось на лекции.
Задает вопросы, выясняющие смысл написанного.	Спрашивает «по билету», вопросов не задает.
Проверяет умение оценить критически суждение, высказывание.	Задает очень много вопросов, даже если в этом нет необходимости.
Задает вопросы, уточняющие оценку.	
Задает вопросы, активизирующие деятельность студента.	Не может (не хочет) задать активизирующий вопрос в случае затруднения студентов.
Аргументирует оценку.	Не аргументирует оценку.
Внимательно слушает ответ.	Не слушает ответ, часто прерывает его.
Не прерывает часто ответ.	
Выставляя оценку, не стремится подтвердить свои отрицательные прогнозы.	Подтверждает свои отрицательные прогнозы при выставлении оценки.
Проявляет объективность при выставлении оценок.	Занижает оценки слабым.
Искренне огорчается при выставлении плохой оценки и радуется хорошей.	Завышает оценки сильным.
Предлагается студенту осуществить самооценку.	Всем завышает оценки, проявляя либеральность.
Проверяет использование литературы (а не только знание конспекта).	Всем занижает оценки, проявляя «экзаменационную требовательность».
Не связывает оценку за ответ с оценкой личности.	Чаще выражает неудовольствие при выставлении плохой оценки, чем радость при выставлении хорошей.
Умеренно хвалит ответ одного и тактично выражает неудовольствие ответом другого.	Самооценку не практикует.
Преобладают положительные оценки.	Проверяет знание конспекта.

Преподаватель не смотрит в зачетку до объявления оценки.	Связывает оценку личности с успехом (или неуспехом) на экзамене.
	Неумеренно хвалит ответ одного и ругает другого.
	Преобладают отрицательные оценки.
	«Сверяет» свою оценку с оценками в зачетной книжке.

3. Создание эмоционального настроя и регуляция поведения	
Мастер	**Не мастер**
Создание доброжелательной, спокойной и деловой обстановки.	Создание обстановки нервозности, недоброжелательности.
Создание творческой атмосферы на экзамене.	Создание обстановки нетребовательности, благодушия.
Подбадривание.	Создание обстановки страха, тревоги.
Выражение уважения к студентам.	Мрачные предсказания, прогнозы.
Создание обстановки доверия, уверенности.	Отсутствие реакции на неправильное поведение студентов.
Ирония, шутка.	Нотация.
Отступление, разряжающее напряженную обстановку.	Резкие замечания всей аудитории.
Кратковременный смех в аудитории.	Повышенная эмоциональность, активность преподавателя.
Стремление и умение предотвратить конфликт при несогласии студента с оценкой.	Резкий тон высказываемых суждений.
Выражение уверенности в достижении успеха в будущем (в случае неудачи).	Недобрая насмешка.
Замечания отдельным студентам.	Полное отсутствие эмоциональной реакции на ход экзамена.
Умеренная эмоциональность и активность преподавателя.	Нерабочий шум в аудитории.
Стремление организовать деятельность, а не поведение.	Вступление в конфликт со студентом при несогласии его с оценкой.
Преобладает косвенное воздействие на поведение.	Чрезмерное внимание организации поведения (в ущерб деятельности).
Репертуар воздействий на поведение разнообразен, а число их невелико.	Преобладают прямые воздействия на поведение.
	Репертуар воздействий мал, а число их велико.

3. ЛИЧНОСТЬ И АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ. ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Слагаемые авторитета преподавателя

Авторитет преподавателя включает в себя целый ряд слагаемых», среди которых необходимо выделить следующие:

1) личное обаяние;

2) заразительность;

3) интуиция;

4) дикция;

5) пластичность;

6) труд, любовь к делу (К.С. Станиславский, В.И. Немирович – Данченко);

7) способность чувствовать, переживать, эмоционально воздействовать;

8) способность регулировать своё самочувствие;

9) искренность, непосредственность, естественность, умение с первых секунд общения определить меру воздействия на группу (поток студентов);

10) правда жизни (в творчестве нельзя допускать ничего ложного, фальшивого, приблизительного);

11) умение завоевать аудиторию и управлять ею.

Существует несколько методов завоевания аудитории. Крайние из них – *пассивный и агрессивный.*

При *пассивном методе* педагог фиксирует внимание аудитории на своей личности, его размышления стройны и последовательны, логика безупречна, чувства умеренны.

Агрессивный метод свойственен сильным, умным, экспрессивным педагогам. Их орудие – интеллект, чувства и воля, которые моментально приковывают к себе внимание аудитории. В зависимости от ситуации хороши оба метода.

3.2. Коммуникативная деятельность преподавателя

Общение и его роль в работе преподавателя.

1. Сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

2. Осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнеров.

Особенности общения.

В данных определениях отмечаются *шесть основных особенностей общения:*

1. Общение – это процесс, т.е. оно всегда занимает определенный промежуток времени, при этом и само общение и его участники претерпевают определенные изменения в ходе общения.

2. Оно характерно только для людей, и в этом процессе участвуют как минимум 2 человека.

3. Оно возникает тогда, когда люди что-то делают вместе («потребностями в совместной деятельности»).

4. Общение необходимо либо для передачи информации, либо для того, чтобы о чем-то договориться, либо для того, чтобы понять другого человека.

5. Общение осуществляется с помощью особых средств – языков, алфавитов, наборов символов и т.д.

6. В результате общения у его участников всегда происходят изменения в состоянии (психологическом, эмоциональном), поведении (положительные или отрицательные), понимании чего-либо или отношении к чему-либо.

Функции общения.

1. Контактная, цель которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержание взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности. Обычно контакт устанавливается путем поиска взгляда партнера и обмена приветствиями или короткими побудительными фразами.

2. Информационная, цель которой – обмен сообщениями, т.е. прием - передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и так далее. Реализуется на лекции и практических занятиях.

3. Побудительная, цель которой – стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий.

4. Координационная, цель которой – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности.

5. Понимания, цель которой – не только адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, но и понимание партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и так далее). Реализуется при уточнении ответов, причин поступков и т. д.

6. Эмотивная, цель которой – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных состояний и переживаний. Реализуется при пробуждении у учеников эмоциональных состояний и регулировании с их помощью собственных эмоций.

7. Установление отношений, цель которой – осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличност-

ных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду.

8. Оказания влияния, цель которой – изменение состояний, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его установок, намерений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и так далее.

3.3. Основные способы воздействия преподавателя на студентов

Основные способы воздействия в общении и их отличие друг от друга.

Традиционно в педагогическом общении выделяют 4 основных способа воздействия: заражение, подражание, внушение, убеждение.

1. Заражение – это особый способ воздействия, определенным образом интегрирующий людей, в том числе большие массы людей. Исторически процессы заражения исследовались в связи с массовыми психозами, религиозными экстазами, массовыми проявлениями азарта, паники и др.

Заражение – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизическом уровне контакта помимо собственно смыслового воздействия или дополнительно к нему.

Отличительной чертой заражения является то, что она проявляется не через осознанное восприятие образцов поведения или информацию, а через передачу определенного эмоционального состояния. Чем большее количество людей подвергалось заражению, тем больше усиливалось эмоциональное воздействие общающихся людей. При этом люди не испытывают организованного преднамеренного давления.

Примером может быть смех, неожиданно возникший в трудный момент лекции или п/з, непонятно откуда возникший шум, зевота, переход на крик во время дискуссии и т.д.

Заражение связано с усталостью студентов и преподавателей; повышенным темпом или сложностью занятия, лекции; эмоциональной значимостью обсуждаемых вопросов.

Основными особенностями процессов заражения являются:

1) непредсказуемость – заранее нельзя сказать, когда возникнет заражение, что станет его причиной, какое количество людей будет ему подвержено, каковы будут его последствия;

2) зависимость процесса от уровня развития людей, – чем выше уровень интеллектуального развития, образования, самосознания, тем меньше люди подвержены заражению;

3) зависимость от уровня информированности людей, – чем больше у людей достоверной информации, тем меньше вероятность заражения;

4) зависимость от уровня эмоциональной стабильности людей и стабильности ситуации в обществе, – чем выше стабильность, тем меньше ве-

роятность заражения;

5) обязательность эмоционального воздействия;

6) подверженность заражению как человека, принимающего это состояние, так и человека передающего его.

Опытные лекторы исключают заражение в качестве сплачивающего фактора, для повышения энтузиазма аудитории.

*2. **Подражание*** – следование общим примерам, эталонам, одно из основных явлений групповой интеграции людей.

По мнению Г. Тарда, подражание служит фундаментальным принципом развития и существования общества и является проявлением общего мирового закона повторения. Именно в результате подражания, по его мнению, возникают групповые нормы и ценности.

В юношеском возрасте подражание направлено на внешнюю идентификацию себя с некоторой конкретной, значимой для юноши личностью, группой или обобщенным стереотипом поведения.

*3. **Внушение*** – представляет собой особый вид воздействия, а именно: целенаправленное неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. Особенностью внушения является то, что человек не оценивает поступающие к нему сведения или факты, не сравнивает с другой информацией, а воспринимает их «на веру».

Таким образом:

1) некритическое восприятие информации адресатом – основная отличительная черта внушения;

2) внушение носит, как правило, вербальный характер;

3) при внушении «равенство» эмоций не обязательно, коммуникатор может не быть сам подвержен внушению;

4) внушение возможно только при целенаправленных волевых усилиях коммуникатора по воздействию на адресата;

5) основная особенность внушения заключается в том, что оно осуществляет влияние на психику и поведение человека независимо от него и проявляется в повседневной жизни в виде поступков, стремлений, мотивов и установок.

Примеры использования метода внушения: лекция, опрос, выступление на собрании, проставление оценок.

Формы внушения:

а. Репликами «Молодец», «Хорошо».

б. Тоном голоса (доброжелательный, подбадривающий или осуждающий).

в. Мимикой (радость, удовлетворение, огорчение), взглядом.

г. Настроением, умелым построением речи.

д. Приказы, наставления, команды.

Средства внушения:

1) взгляд – прямой, лучистый, одновременно твердый и теплый;

2) голос – богатый в тембровом отношении, гибкий по модуляции,

без визгливых ноток;

3) умение управлять ритмом речи – возбуждающим, успокаивающим, не наскучивающим;

4) мимика – богатая по оттенкам и содержанию, адекватная ситуации;

5) жесты и движения – не скованные и не нарочитые, а также соответствующие обстановке и ситуации;

6) управление эмоциями;

7) умение соединить все шесть перечисленных характеристик в единое целое, направленное на достижение цели.

4. Убеждение – метод воздействия на сознание личности через обращение к её собственному критическому суждению. При помощи логики и риторики при убеждении происходит отбор, упорядочение фактов и выводов с целью достижения определенной цели.

Лекция, построенная на методе убеждения, состоит из пяти этапов:

1. Вступление. Его функции – установление контакта, привлечение внимания и ознакомление аудитории с темой лекции.

2. Передача основной информации. Информация передаётся в спокойной манере, без лишних эмоций, точно и доступно для понимания.

3. Аргументация. Приведение доказательств, примеров, фактов, поддерживающих точку зрения преподавателя или доказывающих выдвинутые преподавателем на лекции положения.

4. Контраргументация. Опровержение противоположных доводов, иных теоретических положений, возражений и так далее. Данный этап дает преподавателю возможность полнее и интереснее раскрыть тему. Даже если студенты не имеют противоположных доводов, преподавателю необходимо подготовить их заранее, самому привести их и опровергнуть.

5. Заключение. Его функции – подведение итогов, обобщение, повторение выводов и определение перспектив (какая тема будет дальше изучаться и так далее). Последняя функция очень важна, поскольку дает возможность студентам осознать себя активными участниками, а не пассивными слушателями.

Вступление. На любом учебном занятии срабатывает так называемый «эффект края»: *запоминаются самые первые и самые последние слова или впечатления (тест на «эффект края»).* Неудачным трафаретным началом своей речи преподаватель рискует оттолкнуть от себя и своего предмета студентов. Несколько первых предложений решающим образом действуют на класс студентов, на их решение, как вести себя на занятии.

Именно первые 3-4 предложения создают рабочую атмосферу и внутреннее отношение к теме разговора и собеседнику. Квалифицированные преподаватели всегда очень тщательно работают над вступлением.

Вступление – не столько введение в тему, сколько средство установления контакта с аудиторией, пробуждение интереса, завоевания внима-

ния.

Среди способов вступления выделяют:

1. Традиционный. Традиционными для начала занятия являются слова «Здравствуйте, садитесь...Тема, которую мы сегодня будем обсуждать ...» При нормальной рабочей обстановке этого бывает достаточно, поскольку обе функции вступления привлечь внимание и ознакомить с темой – реализованы.

2. Обращение к принадлежности. Слова «уважаемые коллеги», «будущие врачи» указывают на принадлежность собравшихся к той или иной профессиональной, социальной или возрастной группе. Они объединяют людей, создают ощущение единства в аудитории и повышают готовность к восприятию сообщения.

3. Апелляция к месту, времени, событию. Занятие (лекция) начинается с рассказа о событии, описания места или эпохи.

4. Использование привлекающего внимание факта в качестве вступления.

5. Юмор, шутка. Применяется в качестве вступления, если требуется снять напряжение. Этот метод необходимо использовать осторожно, если есть уверенность в умении после этого управлять ситуацией.

6. Необычная, малоизвестная информация.

7. Несколько теплых слов, приятная информация личного характера. Позволяет снять напряжение перед беседой, расположить к себе студентов.

8. Стимулирование игры воображения – постановка вначале вопросов по проблемам, теме, которая будет рассматриваться. В этом случае преподаватель повторяет вопросы и дает на них ответы.

Неудачные способы вступления:

– извинения,

– проявление признаков неуверенности,

– проявление признаков неуважения и пренебрежения,

– слова, вынуждающие студентов занимать оборонительную позицию и подыскивать оправдания и возражения.

Время, затраченное на вступление 1-5 минут.

Заключение. Вместе со вступлением заключение входит в «обрамление» речи преподавателя и несет важную логическую и психологическую нагрузку. В конце занятия квалифицированный педагог, не только суммирует сказанное, но и стремиться усилить его основные моменты или побудить студентов к определенным действиям.

Заключительная часть должна быть продумана столь же тщательно, а может, и более тщательно, чем вступление. Оно должно выглядеть внушительным и продуманным.

Заключение выполняет целый ряд функций:

– подвести итог сказанному,

– закрепить и усилить впечатление, произведенное выступлением,

– поставить определенные задачи,

– призвать к непосредственным действиям,

– определить перспективы и план дальнейшей работы,

– обеспечить благоприятную эмоциональную атмосферу в конце встречи,

– поддержать дальнейшие контакты.

Лучше переходить к заключению в тот момент, когда студенты ещё не утеряли интерес к происходящему.

Существует несколько способов заключения:

1. Краткое повторение основных положений или выводов.
2. Иногда используется прием кольцевого построения, когда лекция заканчивается тем же тезисом, с которого началась.
3. Обобщение сказанного, постановка задач.
4. Подведение итогов. Чаще всего применяется на семинарских и лекционных занятиях.
5. Эмоциональное пожелание или напутствие.
6. Определение перспектив.

Время, отводимое на заключение, не должно превышать 2-5 минут. Можно предложить несколько рекомендаций:

1) последние слова оказывают наиболее длительное действие на собеседников.

2) кроме яркости, в заключении присутствует убедительность и утвердительность.

3) не приводите новых доказательств, альтернативных предложений, сомнений.

4) не вспоминайте возражений собеседника, не повторяйте несколько раз одно и то же.

Спекулятивные методы убеждения:

Они основаны на подавлении другого человека или манипуляции его мнением и поведением.

1. Метод преувеличения: преувеличение действительной важности события или последствий, которое повлечет за собой поступок человека.

2. Метод «анекдота»: превращение аргументов собеседника в анекдотическую ситуацию или факт.

3. Метод использования авторитета: свои слова, мысли, просьбы, человек выдает за слова или просьбы более авторитетного человека.

4. Метод дискредитации собеседника: вместо аргументации человек унижает или оскорбляет собеседника.

5. Метод изоляции: в качестве основания для возражения и аргументов используется отдельные фразы собеседника, вырванные из общего контекста речи и соединенные так, что первоначальный смысл меняется на противоположный.

6. Метод изменения направления: вместо обсуждения темы, предложенной собеседником, преподаватель начинает обсуждать собственную тему.

7. Метод введения в заблуждение: для того, чтобы убедить собеседника, ему дают ложную информацию.

8. Метод отсрочки: задавание не нужных вопросов, чтобы оттянуть время, или откладывание решений на не определенный срок.

9. Метод апелляции: вместо ответа преподаватель начинает взывать к сочувствию собеседника («Я так занят», «Я сегодня устала» и т.д.)

10. Метод вопросов – капканов: ответы вопросом на вопрос, перебивание собеседника, «торговля».

3.4. Коммуникативные позиции преподавателей

И все же главный способ располагать к себе студентов заключается не во внешнем соблюдении правил поведения, а во внутренней позиции преподавателя. Именно внутренняя позиция определяет стиль общения преподавателя и студентов и то, чего добивается в конечном итоге преподаватель – роли «пастуха» и «борца за знания студентов» или права на счастливое преподавание.

Эрик Берн выделил ***четыре основные позиции, которые занимают люди в общении:***

Первая позиция: «Я – плохой, ты хороший» – позиция взрослого человека, живущего с чувством неполноценности, отрицательным отношением к себе, своим заслугам, личности, умениям. Он полагается на милость окружающих, испытывает огромную потребность в признании, похвале. Преподаватель не в состоянии оценить сам, что делает хорошо, а что неудачно, и постоянно ждет признания студентов, коллег. Он постоянно стремиться угодить другим и обижается, если его за это не ценят. Даже для тех, кто добился успеха в жизни, эта позиция самая распространенная.

Вторая позиция: «Я - плохой, ты – плохой». Преподаватель не верит в интерес к себе со стороны других, становится замкнутым, недоверчивым, аутичным.

Третья позиция: «Я – хороший, ты – плохой». Такие преподаватели лишены самокритики, но очень преуспевают в критике окружающих и в первую очередь студентов. У таких преподавателей часто бывают подхалимы и любимчики. Именно такие преподаватели постоянно ждут подвоха со стороны студентов и находятся в позиции постоянной обороны или нападения.

Последователи Э. Берна назвали представителей всех трех типов *«лягушками». Их типичные фразы:*

- Всегда мне достается самая сложная группа.
- Разве можно жить в таких условиях.
- Если бы только …
- А что, если …

«Лягушкам» постоянно кто-то и что-то мешает жить и быть счастливым. Они никогда не живут в настоящем, пищу для ума и чувств дают им

воспоминания или мечты. Они часто жалуются и живут надеждой на счастливое будущее, причем их надежды не имеют реальной почвы под ногами. Они жалеют себя и стремятся переделывать мир. В институте их задача – сделать из студентов людей, для чего их надо переделать коренным образом.

Не ценить себя и окружающих, не видеть настоящего – вот стиль жизни «лягушек».

Четвертая позиция «Я – хороший, ты – хороший». Она качественно отличается от первых трех и, прежде всего тем, что формируется путем осознанных решений и упражнений. В ней отражены потенциальные возможности человека, она – результат размышлений, веры и желания действовать. Понятие, характеризующее человека в этой позиции, – автономность, под которой понимается «способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственного законодательства».

Характеристика автономного человека:

1. Вычленение себя из мира окружающих людей. Понимание ценности своей личности, социальной общности, к которой принадлежит человек, того, какому типу личности хотел бы соответствовать, образа жизни, который хотел бы вести.

2. Стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Общая ориентация на успех. Принятие на себя ответственности за собственные действия.

3. Накопление опыта. С накоплением опыта возникает умение соотносить свои действия, с требованиями общества.

4. Умение прогнозировать свой личностный и профессиональный рост. Инициатива и изобретательность в реализации возможностей. Собственная активность.

5. Уровень реализма в принятии решений. Уровень компромисса, на который способен пойти человек. Осознание необходимости компромиссов.

Подобных людей в противовес «лягушкам назвали «принцами» и «принцессами». Они не все гениальны и могут уметь не больше других, но их внимание обращено на имеющееся и на то, как его лучше использовать. Они не боятся задумываться о себе, и анализировать себя. Они знают, что они умеют и не боятся признаться другим, если чего-то не знают. Они могут ошибаться и терпеть поражение, но не теряют самоуважение и уверенности в себе.

Так же они поступают по отношению и к студентам, и всем, кто их окружает.

- Они не способны не делить человека на «черную» и «белую» половины, а стремятся научить студентов использовать все свои качества.

- Они учат студентов проявлять свои чувства и доверять им, находить свои достоинства и опираться на них в личностном росте.

- Учат реализовывать свои права и уважать права других.

- Учат не решать проблемы за других людей и принимать ответственность на себя.

- Жить настоящим и извлекать уроки из прошлого и смело смотреть в будущее, делать то к чему лежит душа, и дисциплинировать себя в выполнении неприятных дел.

Для развития автономии студента важно его научить:

1) жить по принципу «здесь и теперь», зная свое прошлое, осознавать и чувствовать настоящее и смотреть в будущее;

2) понимать свои чувства и ограничения и не бояться их, не зацикливаться на внутренних противоречиях и двойственных чувствах (хочу – не хочу);

3) осознавать, когда человек, с которым они общаются, раздражен, и научить их выслушивать такого человека;

4) быть способным любить и быть любимым;

5) быть непосредственным – проявлять интерес к жизни и получать удовольствие от того, что он делает;

6) уметь откладывать удовольствия, дисциплинировать себя в настоящем;

7) заботиться о мире и людях. Жить для того, чтобы сделать мир лучше.

Э.Берн: ощущение независимости достигается высвобождением или пробуждением трех способностей:

1) включенности в настоящее,
2) спонтанности,
3) близости.

3.5. Особенности взаимодействия со студентами с разным типом характера

Опытные и внимательные педагоги прекрасно знают, что студенты в общении не похожи друг на друга. Способы, хорошо влияющие на одного, могут вызвать протест и не понимание у другого.

Но столь же ясно преподаватели осознают, что взаимопонимание и согласие между ними и студентами – основа хорошего психологического климата в группе.

В психологии и педагогике разработано несколько типологий, созданных для того, чтобы изучать и передавать другим способы взаимодействия с людьми. Наиболее известными являются типология Г. Айзенка, основанная на типологии Г. Юнга, и типология Кетелла. Их особенность – в подробном и обоснованном диагностическом инструментарии. Существуют и другие типологии, возможно, не столь подробно математически обоснованные. Достоинство этих типологий в том, что в их основе лежат особенности человека как субъекта общения, для изучения которых не нужны специальные методики. Все особенности можно выявить непосредственно в разговорах со студентами и наблюдении за ними. Коррекция также про-

изводиться не в специально созданных условиях, а в реальном общении.

Одну из таких типологий разработали А.А. Алексеев и Л.А. Громова. Она может оказать помощь преподавателям в установлении взаимопонимания со студентами. Авторы выделяют пять типов людей по стилю мышления, то есть системе стратегий, приемов и навыков, к которым личность предрасположена в силу индивидуальных особенностей. Стиль мышления начинает складываться в дошкольном детстве и развивается в течение всей жизни человека. Выделенные ими типы носят названия: синтезатор, идеалист, прагматик, аналитик, реалист.

1. Синтезатор.

Внешне выглядит вызывающим, скептичным, ироничным и забавляющимся; может казаться не внимательным (что-то обдумывающим), когда с кем-то или с чем-то не согласен – настораживается.

Тон сардонический, скептический, зондирующий, могут звучать ноты несогласия, спора и вызова.

В разговоре выражает и предлагает другим альтернативные, оппозиционные мнения и теории, приглашает к размышлению, замечает и указывает на противоречия; в напряженном состоянии отпускает шуточки; не любит упрощенческих, нудных, «светских», поверхностных разговоров; получает удовольствие от философских, теоретических, интеллектуальных дискуссий.

Социальный стереотип: «возмутитель спокойствия», «смутьян», «демагог», «завзятый спорщик».

Достоинства: в деле концентрируется на основополагающих принципах, предотвращает соглашательскую позицию и необоснованные уступки, лучше других действует в напряженных ситуациях и спорах, обеспечивает классу дискуссию и творчество.

Недостатки: может проявить безразличие к достижению согласия, излишне стремится к столкновениям и конфликту, любит «перемены ради перемен», а не ради того, что они дают, по сути, чрезмерно теоретизирует, может быть необязательным, безответственным.

Основные стратегии в мышлении и общении: открытая конфронтация, ошеломляющие вопросы и ответы, позиция «стороннего наблюдателя», любит искать и выяснять противоречия, фантазирует в стиле «что если», негативный анализ.

Как на него повлиять:

- избегайте бюрократии,
- научитесь обращать его энергию на выполнение реальных дел,
- не злитесь на него и не критикуйте, лучше найдите группу ребят, которые будут слушать его идеи и выполнять их,
- развлекайтесь и получайте удовольствие от общения с ним – колкости и шуточки только увеличивают его инициативу,
- следите, чтобы ему не достался «кусок пирога» больший, чем остальным.

2. Идеалист.

Внешне выглядит внимательным и восприимчивым, у него ободряющая, поддерживающая улыбка, часто кивает головой в знак согласия, хорошо поддерживает диалог, не ставит собеседника в неудобное положение.

Тон расспрашивающий, обнадеживающий, располагающий к беседе, в голосе может звучать сомнение или желание что-то уточнить, разочарование, обида или возмущение.

В разговоре склонен выражать и предлагать другим рассуждения о чувствах, о благе людей, о человеческих целях, ценностях; не любит разговоров, основанных на «голых» фактах, одинаково ценит факты и теорию, избегает открытых конфликтов, если только они не касаются заботы о людях; в напряженном состоянии выглядит обиженным, предпочитает не прямые вопросы, а вспомогательные средства для достижения согласия; приветствует широкий диапазон мнений; стремится к идеальным решениям.

Социальный стереотип: «воспитанный, «милый человек», «сердобольный».

Достоинства: сконцентрирован на процессе, на взаимоотношениях, обращает внимание на человеческие ценности, мотивы, стремления, искусен в четком формулировании целей, лучше других ориентируется в неструктурированных, не поддающихся рациональному прогнозу ситуациях, затрагивающих жизненные ценности и чувства, обеспечивает широкий спектр взглядов, широкие цели и сохранение моральных норм в общении; редко принимают импульсивные решения.

Недостатки: может проигнорировать неприятные данные и уйти от участия в «тяжелом», неприятном общении, затягивает решение при большом выборе вариантов, может просмотреть важные детали и факты, кажется излишне сентиментальным.

Основные стратегии в мышлении и общении: интересуется делами группы и студентами в целом, имеет «дальний прицел», хорошо определяет цели, которые должна достигнуть группа, и критерии оценки работы и эффективности общения, ищет средства для достижения согласия, гуманист.

Как на него повлиять:

- чаще просите о помощи, апеллируйте к его идеализму и идеалам,
- не будьте слишком напористы и настойчивы, пытаясь вовлечь его в общее дело или добиться от него чего-либо,
- подводите к принятию нужного Вам решения осторожно и постепенно,
- поддерживайте с ним общение постоянно, интересуйтесь им и его делами,
- не давайте ему долго тянуть с решением, лучше напрямую спросите, что ему не нравится,
- не конфликтуйте с ним.

3. Прагматик.

Внешне выглядит открытым, общительным, часто много шутит, легко устанавливает контакт с другими, быстро соглашается.

Тон восторженный, увлеченный, соглашающийся, может казаться неискренним, лицемерным.

В разговоре склонен выражать и предлагать другим несложные идеи, краткие личные примеры для пояснения идей, стереотипные фразы, выражающие общественное мнение; не любит разговоров, которые кажутся сухими, излишне серьезными, лишенными юмора, с излишними подробностями, теоретических, аналитических, философских; в напряженном состоянии выглядит скучающим человеком, которому все надоело; получает удовольствие от мозговой атаки, оживленного обмена мнениями; ищет кратчайший путь к получению отдачи, решению проблемы, интересуется нововведениями, адаптивный.

Социальный стереотип: «политикан», «шустрый».

Достоинства: обращает внимание других на вопросы тактики и стратегии, умело отыскивает пути воздействия на других, решения проблем, лучше других действует в сложных, развивающихся под воздействием обстоятельств случаях, оживляет жизнь класса экспериментами и инновациями.

Недостатки: может проявлять безразличие к долгосрочным целям и делам группы и института, излишне поспешно добивается отдачи от своих усилий, везде ищет выгоду, слишком легко идет на компромисс.

Основные стратегии в мышлении и общении: предпочитает электический подход, из большого дела выбирает ту часть, в которой легче всего достичь успеха, экспериментатор, ищет быструю отдачу, мышление тактика, хорошо ищет и обосновывает возможности группы.

Как на него повлиять:

- научитесь «торговаться» с ним, выставлять и выслушивать встречные идеи и предложения, исходить из его позиции, что ничего в жизни просто так не бывает и все имеет свою цену,
- не мешайте ему нравиться, помните, что свое недовольство он склонен замаскировывать в шутку,
- не стесняйтесь хвалить то, что Вы ему предлагаете,
- ищите компромиссы и варианты сложения сил такого студента с другими студентами группы.

4. Аналитик.

Внешне выглядит холодным, замкнутым, трудным для установления контакта и понимания его особенностей, непонятно, слышит он Вас или нет; эмоционально не реагирующий.

Тон сухой, дисциплинированный, может казаться твердым, упрямым, придерживающимся заранее заготовленных позиций или тона.

В разговоре склонен выражать и предлагать другим общие правила, конкретные, подтвержденные данные, подробное, полное описание, длин-

ные, дискурсивные, правильно построенные предложения; не любит разговоров, связанных с «неуместными» шутками и юмором, лишенных логики, бесцельных или слишком умозрительных, свободных от условностей; в напряженном состоянии уходит в себя, избегает людей; ищет самый лучший способ решения проблемы, питает интерес к научным фактам и обоснованиям.

Социальный стереотип: «истукан», «робот», «зануда», «придира».

Достоинства: сконцентрирован на плане и методе решения проблемы, обращает внимание других на конкретные данные и детали, искусен в планировании и моделировании дел группы, обеспечивает стабильность и структуру.

Недостатки: проявляет безразличие к человеческим ценностям и внутреннему миру людей, планирует и анализирует слишком подробно, увязая в деталях, слишком упорно добивается предсказуемости, негибок, сверхосторожен, обладает поляризованным, «черно-белым» мышлением.

Основные стратегии в мышлении и общении: консервативен, внимателен к деталям, аналитичен, хорошо планирует.

Как на него повлиять:

- научитесь говорить со «стеной», так как он не проявляет эмоций и внешних реакций на Ваши слова,
- если Вам надо его убедить, тщательно готовьте данные и слова для убеждения,
- научитесь терпеливо слушать,
- ищите теорию для обоснования того, что Вы говорите,
- подталкивайте его к тому, чтобы он сам обнаруживал ошибки в своем поведении и ходе рассуждения.

5. Реалист.

Внешне выглядит прямым, правдивым, убедительным, согласие или несогласие быстро выражает невербальными средствами.

Тон прямой, откровенный, уверенный, позитивный, может казаться догматическим или высокомерным, не допускающим возражений.

В разговоре склонен выражать и предлагать другим мнения, факты, краткие, язвительные анекдоты, колкости, ясные, сжатые формулировки; не любит разговоров, которые кажутся слишком теоретическими, сентиментальными, субъективными, бесполезными, многословными; в напряженном состоянии выглядит возбужденным; получает удовольствие от краткого, прямого и откровенного разговора о текущих, неотложных делах; полагается на факты и мнения компетентных людей, стремится к решению текущих, неотложных дел, а не перспективных, интересуется исключительно конкретными результатами.

Социальный стереотип: «твердолобый», «хват», «лидер».

Достоинства: сконцентрирован на фактах и результатах, обращает внимание других студентов на реальное положение дел и ресурсы для решения проблем, искусен в упрощении ситуации, урезывании средств, луч-

ше других действует в хорошо определенных ситуациях с ясной целью, обеспечивает энергетический заряд, импульс, порыв.

Недостатки: игнорирует расхождение во мнениях, излишне упрощает, давит на других для достижения согласия и немедленного ответа, оказывается в плену у фактов, ориентирован только на результат.

Основные стратегии в мышлении и общении: ищет ответы на вопросы: что? где? как? когда? почему?, упрощает, ориентирован на мнение специалистов, стремиться к практическим результатам.

Как на него повлиять:

- не ходите в разговорах с ним вокруг да около,
- ведите короткие и конкретные разговоры,
- научитесь излагать сущность дела,
- научитесь проявлять вежливую твердость, но не злите его, в разъяренном состоянии он неуправляем,
- не возражайте, если он присвоил чужую идею – так он лучше ее реализует,
- давайте ему возможность знать ситуацию в целом контролировать ее.

Зная особенности студентов и определив типы, к которым они относятся, преподаватель сможет лучше управлять группой. Становится понятно, что в распределении функций при выполнении дел на этапе высказывания идей лучше будет привлечь синтезатора, при конкретном планировании – аналитика, в споре – идеалиста и так далее.

Можно будет эффективнее спланировать рабочие группы: идеалистам и прагматикам будет сложно понять аналитика, поэтому они будут плохо работать в одной группе, синтезаторы и реалисты могут вступить в конфронтацию с идеалистом, а вот идеалисты и прагматики смогут хорошо понять друг друга и так далее.

4. КУЛЬТУРА РЕЧИ И ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО

4.1. Основы культуры речи

Под ***культурой речи*** подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием.

Культура речи как наука – это языковедческая дисциплина, занимающаяся изучением и совершенствованием языка как орудия культуры, однако поле ее приложения – языковые явления и сферы, не входящие в норму литературного языка и систему литературных норм (просторечие, обиходно-разговорная речь, диалекты, жаргоны, профессионализмы).

Язык имеет не только пространственные, но и временные координаты. Он изменяется вместе с социально-историческим и научно-техническим развитием общества: одни понятия устаревают, становятся архаизмами, появляются новые понятия и неологизмы, т. е. слова, их обозначающие. Происходят стилистические перемещения и сдвиги, связанные с внедрением в нашу жизнь средств массовой коммуникации и информации. Происходит «перетекание» иностранных слов без перевода из языка в язык в связи с активизацией международных связей. Такие слова, как спутник, гласность, перестройка, Дума, без изменения и калькирования вписываются в языки народов мира. О наводнениях русского языка иностранными словами говорилось немало. Следует отметить, что их постоянное употребление делает, в конце концов, эти слова привычными. Сегодня такие слова, как спонсор, клип, ваучер, брифинг, уже никого не удивляют.

Тем не менее, литературный язык должен оставаться самобытным, живым, богатым и точным, передавая оттенки смыслов, заложенных в слова. Культура речи — это показатель культуры нации, а язык – одно из слагаемых ее фундамента, средство человеческого общения, выражение мыслей и чувств, инструмент воспитания и образования.

Говоря о литературных нормах, нельзя не сказать о *двух крайностях, их касающихся.*

1. Первая – это пуризм, неприятие изменений и новшеств в языке.

2. Вторая – нормализаторство, т.е. преклонение перед стихией языка, ведущее к размытости языковых нормативов.

В *науке о культуре речи* сочетаются традиции и новаторство. Она основывается на признании возможности регулировать социальную речевую деятельность.

Ее задача – удерживать литературную речь на достигнутом уровне современной культуры и книжно-письменной традиции и вместе с тем не допускать ее отрыва от живых истоков национального русского языка. Норма есть основной признак литературного языка. Существует вариант-

ность нормы как следствие естественного развития языка, которую нужно отличать от искажения, ошибки.

Различные варианты словесных норм:

– хронологические (архаизм, старое, устаревающее, неологизм);

– стилистические (разговорное, официально-деловое, этическое, профессиональное);

– собственно нормативные (диалект, просторечие, общеупотребительное, не вполне литературное).

Признаком общей культуры речи служит ее правильность, т.е. соблюдение норм (произносительных, грамматических и стилистических).

Одним из критериев речевой культуры является *правильный выбор и употребление грамматических конструкций* согласно требованиям нормативной грамматики, выполняемым на *трех уровнях*: на уровне отдельных слов, словосочетаний и целых предложений.

I уровень. К числу наиболее характерных ошибок речи, встречающихся на уровне слова, следует отнести такие:

– Неправильное употребление рода существительных, например, «рельса» вместо «рельс»; следует помнить о том, что слово «кофе» мужского рода, а не среднего, «мозоль» – женского рода, а «пенсне» – среднего рода и употребляется только в единственном числе.

– Варианты множественного числа с ударным и безударным окончаниями; следует говорить директора, профессора, сторожа, но тракторы, договоры, выборы, переговоры; из двух вариантов окончаний предложного падежа: в цехе, в отпуске и в цеху, в отпуску, первый вариант – литературный, второй считается просторечным.

– Склонение нерусских фамилий на согласные: эти фамилии склоняются только в мужском роде; например, гражданина Карапетьяна, Казакевича, но гражданки Карапетьян, Казакевич.

– Склонение иностранных имен и фамилий: следует говорить «концерт Ива Монтана», «роман Жюля Верна», а не «Ив Монтана», «Жюль Верна».

– Иногда окончание влияет на смысл слова. Сравните: образа – образы, тона – тоны, тока – токи, цвета – цветы.

– Вызывает трудности родительный падеж множественного числа некоторых существительных:

а) мужской род: пара ботинок, валенок, сапог, чулок, но пара носков, апельсинов, помидоров, рельсов, комментариев; среди армян, грузин, осетин, румын, но среди монголов, узбеков, якутов; несколько ампер, вольт, герц, ом, рентген, эрстед, микрон, но несколько граммов, килограммов, джоулей; отряд солдат, партизан, но отряд саперов, минеров;

б) женский род: барж, басен, вафель, домен, но долей, пригоршней, свечей (кроме выражения «игра не стоит свеч»).

– В сравнительных формах прилагательных следует употреблять окончание «е», а не «ее», например, бойче, звонче.

– Употребляя числительные с десятичными дробями, следует говорить 12,5 процента, 3,7 метра, но не 12,5 процентов, 3,7 метров.

– Из вариантов сложного слова с первым элементом «двух» или «дву», особенно в терминах, следует отдавать предпочтение элементу «дву»: двускатная крыша, двуличный человек, но если второй элемент слова начинается с гласной, употребляете вариант «двух» — двухэтажный, двухэлементный.

Даже приведенных случаев характерных ошибок на уровне слова достаточно, чтобы выработать привычку пользоваться словарем во всех сомнительных случаях, чаще проверяя уровень собственной речевой грамотности.

II уровень. Рассмотрим несколько примеров речевых ошибок на уровне словосочетаний, из которых наиболее часто встречаются неправильное употребление падежей и неправильный выбор предлогов.

Предлог «благодаря» требует дательного падежа, деепричастие «благодаря» – винительного. Следует говорить «благодаря (чему?) помощи друзей он сумел справиться с трудностями», но «благодаря (кого?) родителей за понимание, сын обнял их».

Предлоги «по», «с», «о» и другие часто употребляют неправильно: например, «борьба по сокращению», «доклад написан по теме», «выводы по фактам», «на молодое поколение выпала честь», «оперировать с этими данными», «указал о том, что», «непримирим с врагами».

Приводимые выше примеры если и не характерны для речи педагогов, то довольно часто употребительны в речи студентов, особенно приехавших на учебу из сельской местности и рабочих поселков. Речевые ошибки студентов следует тактично исправлять, но самым достойным примером является высокая речевая культура преподавателей.

– Неправильное согласование глаголов: следует говорить «те, кто записались», «те, кто проявили», «мы, кто всегда боролись». В сочетании именительного и творительного падежей существительных с глаголом глагол ставится во множественном числе, если действующие лица – равноправные участники действия: «отец с матерью уехали», но «мать с ребенком пошла в поликлинику».

– Следует также говорить «представлять собой», а не «представлять из себя», «в лес за грибами», а не «по грибы», «отчитаться в проделанной работе», а не «о проделанной работе».

– Нужно улавливать смысловую разницу между следующими словосочетаниями: «просить денег» (вообще) и «просить деньги» (на что-то конкретное); «купить книг» и «купить книги» (по проблемам естествознания).

– Следует избегать неоправданного нагромождения родительных, творительных и дательных падежей, приводящего к косноязычию. Например: «дом племянника жены кучера брата доктора» (трудно угадать, кому принадлежит дом). Или, «я заинтересовался письмом, написанным

крупным почерком», «больных туберкулезом лечили хирургическим методом», «к любви к людям примешивалось чувство сострадания» и т.д.

III уровень. Ошибки третьего уровня, т.е. на уровне предложения, свойственны большинству говорящих, в том числе и педагогам, и относятся к ошибкам чаще стилевого и реже грамматического характера, однако их наличие свидетельствует о недостаточной речевой культуре. К числу наиболее распространенных относятся следующие.

– «Нанизывание» союзов «что» и «который» одного на другой, употребление независимого причастного оборота, несвойственного русской речи. Здесь в качестве примера можно привести знаменитое чеховское: «Подъезжая к сей станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа».

– Смешивание действительного и страдательного залогов: «работы, выполняющиеся по 1-му варианту», вместо «работы, выполняемые по 1-му варианту».

– Перенасыщение фразы в сослагательном наклонении частицами «бы», употребление их перед каждым из однородных сказуемых, хотя достаточно и одной.

– Неоправданно частое употребление глагола «является», который можно заменить словами «это», «есть», «представляет собой».

Отдельно стоит выделить неточное употребление изречений, афоризмов. Нужно быть уверенным в их правильности. К наиболее распространенным ошибкам такого рода относятся следующие выражения:

– «вернуться в родные пенаты» вместо «к родным пенатам»;

– «попасть как кур во щи» вместо «как кур в ощип»;

– «пока суть да дело» вместо «суд да дело»;

– «растекаться мыслью по дереву» вместо «мысью по древу».

Подобные ошибки – следствие незнания этимологии слов и выражений.

Те, кому свойственны приведенные ошибки, не знают наверняка, что «пенаты» — это духи домашнего очага в римской мифологии, а «мысь» на старославянском языке означает «белка».

Приведенные ошибки I, II и III уровней – лишь информация к размышлению. Она призвана повысить интерес педагогов к проблемам языковой культуры, пробудить в них стремление к систематическому совершенствованию собственных речевых навыков, к обострению речевого «слуха» и исправлению ошибок в речи студентов.

Речевые огрехи педагогов — явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавателей воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых. Достаточно вспомнить фильм «Доживем до понедельника», в котором учительница начальных классов сетует: «"Не ложите зеркальце в парты!" – а они все ло-жат и ложат». Ес-

тественно, что вслед за учительницей первоклассники тоже будут вместо «класть» говорить «ложить».

Итак, правильные произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений – суть неотъемлемые качества речевой культуры. Но это лишь фундамент, на котором выстраивается здание лекторского мастерства педагога, чей язык должен быть точен и прост и вместе с тем выразителен и богат.

4.2. Основы ораторского искусства

Однажды на лекции, посвященной ораторскому искусству, был задан вопрос: «Сколько слов должен знать вузовский преподаватель, чтобы иметь основание утверждать, что он овладел культурой речи?» Что можно ответить на такой вопрос?

Современный русский язык содержит около *ста двадцати тысяч слов*. Средний человек употребляет из них *пять-шесть тысяч*. Лексикон преподавателя составляет десять-двенадцать тысяч слов, не считая терминологии. Но богатая лексика и отличная ориентированность в научной терминологии сами по себе еще не создают ораторского искусства.

Необходимо умение отобрать из личного запасника нужные слова и образовать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует использовать все богатство языка, его гибкость, пластичность, выразительность. Только при выполнении этих условий язык – не только носитель информации и средство общения, но и источник эмоционального и воспитательного воздействия.

Искусство красноречия – это искусство «глаголом жечь сердца людей». Старославянское «глаголеть» означает «говорить», ибо основной смысл предложения сконцентрирован в глаголе. Вот почему точно найденные глагол, глагольные формы придают речи действенный характер, делают ее динамичной, убедительной. Большое значение в выразительности языка лектора принадлежат прилагательным, характеризующим явления, факты, события, придающим им зримость, наглядность, вызывающим нужные ассоциации.

Одним из наиболее распространенных ораторских приемов являются *повторы*. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой – дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей.

Мысль оратора при повторе развивается от тезиса к прямому утверждению; мысль, тезис, идея повторяются с определенными интервалами. Чтобы повторы не создавали впечатление монотонности и не утомляли слушателя, учитель должен использовать синонимы, вариантные фразы. Можно строить их по принципу градации, т.е. такой конструкции повторяющихся тезисов, когда каждый последующий усиливает характеристику

явления. Повторы и особенно градации способствуют запоминанию и фиксированию сказанного.

Хорошо концентрируют внимание слушателей риторический вопрос и риторическое обращение - *ораторские приемы символического характера*, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу урока использовать и диалоговую форму общения для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности знаменитые беседы Сократа и Платона

Спонтанный вопрос - ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной аудитории. Вузовские же преподаватели предпочитают монологическую речь. Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. Выразительность языка - понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявляются в зависимости от степени овладения речевой культурой.

Эмоциональность речи придают тропы, т.е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и художественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания.

В речи оратора или лектора могут успешно использоваться *ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории* из жизни знаменитых ученых на тему занятия.

аушПнбальПибальП баьгхПлПкбауьПубалхППбаулПибалфПрбалхПубалхПюбашгПтбалш

Нельзя замолкать на полуфразе, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, развертываться в ровном темпе и ритме. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями.

Как известно, формулировки, отдельные фрагменты учебного материала диктуются, т.е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, педагог может добиться нужной реакции слушателей.

Умение держаться перед аудиторией – одно из слагаемых ораторского мастерства. Слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный педагог не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой – наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает зачем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий – засунул в карман руку, уставился в потолок.

Между тем в совокупности выразительные средства – движение рук, кистей рук, выражение лица – неотъемлемые части ораторского искусства.

Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. И жест, и мимика всегда подкрепляют мысль, наглядно ее демонстрируют, проясняют подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова.

Существует своеобразный код, ***знаковая система ораторской жестикуляции***. Например:

– *отрицание* – как бы «минус», прочерченный рукой в воздухе;

– *утверждение* – взмах руки сверху вниз;

– *подтверждение искренности* – рука, прижатая к сердцу;

– *выражение убежденности* – рука, сжатая в кулак и т.д.

Но нельзя злоупотреблять жестом – чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивированным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь». Слуховые и зрительные физические действия оратора хорошо отрабатывать перед зеркалом. Можно прочитать сценарий предстоящего урока дома, но запрограммировать жесты нельзя.

Слушатели – это особый объект труда оратора. Они представляют собой социально-психологическую микрообщность. Аудитория есть адресат оратора, его «сотворческий субъект», и это сотворчество выражается в активной поддержке усилий говорящего. От того, как относятся слушатели к речи, зависит успех или неуспех любой формы устного выступления.

Итак, социально-психологическая микрообщность слушателей выступает как объект-субъект сотворчества. Эти функции действуют одновременно и неразрывно, однако интенсивность их проявления зависит от умений самого оратора.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

БЛАНК НАБЛЮДЕНИЯ (лекция)

I										Постановка задачи.
										Сообщение плана лекции.
										Изложение, монолог.
										Аналитические выкладки.
										Анализ полученных результатов.
										Подчеркивание связи с жизнью, практиков, профессией.
										Использование материала из других предметов.
										Ответы на вопросы студентов.
										Повторение сказанного.
										Высказывание собственного отношения к излагаемому.
										Выделение главного.
										Свертывание информации.
										Обобщение, выводы.
II										Проблемная ситуация.
										Анализ конкретной ситуации.
										Диалог, дискуссия.
										Подчеркивание приемов познавательной деятельности.
										Обучение конспектированию и слушанию.
										Элементы самостоятельной работы.
										Игровые ситуации, соревнование.
										Размышление вслух.
										Целенаправленная ошибка.
										Изменение интонации.
										Пауза.
										Активизирующий вопрос к аудитории.
										Ответы студентов на вопрос.
										Побуждение к размышлению.
										Контроль.
										Обсуждение результатов контроля.
										Подчеркивание важности информации.
										Выдача рекомендации по самостоятельной работе.
III										Отступление.
										Эпитеты, сравнения.
										Жесты, мимика, улыбка.
										Раздражение, неудовольствие.
										Доверие к аудитории.
										Одобрение ответа, похвала.
IV										График, рисунок, схема (на доске).
										Динамический плакат, схема.
										Плакат.
										Опыт.
										Кинофрагмент.
										Телекадр.
V										Смех, оживление.
										Нерабочий шум, посторонние дела студентов.
										Замечание аудитории.
										Замечание отдельным студентам.
										Конспектирование лекции студентами.
										Вход опоздавших.
мин	10	20	30	40	50	60	70	80	90	

Продолжение

Лектор

_____

Ф.И.О., ученая степень, должность, пед. стаж в вузе

Факультет

_____

Курс_____ Предмет _____

Тема _____

Соответствие технологической карте _____ да _____ нет

Оцените (обведите балл) по указанным пунктам (пункты 1-5 анализируйте по заполненному бланку наблюдений и модели):

деятельность преподавателя-лектора, пользуясь шкалой:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,

1 – удовлетворяет требованиям,

0 – не удовлетворяет требованиям.

1. Представление информации	210
2. Активизация познавательной деятельности	210
3. Создание необходимого эмоционального настроя	210
4. Использование средств наглядности	210
5. Организация поведения	210
6. Общая оценка качества речи (дикция, грамотность, логичность, убедительность)	210
7. Ориентация в материале (наличие ошибок, использование конспекта, ответы на вопросы студентов)	210
8. Умение пользоваться доской	210
9. Качество и наличие студенческих конспектов	210

Другие замечания:

Округленная оценка занятия (консультация) по 5 пунктам:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,

1 – удовлетворяет требованиям,

0 – не удовлетворяет требованиям

Дата _____

Наблюдающий _____

Приложение 2.

БЛАНК НАБЛЮДЕНИЯ
(практическое занятие)

I										Объявление темы.
										Постановка цели, задачи.
										Анализ текущих результатов.
										Обобщение, выделение главного, выводы.
										Монолог преподавателя.
										Высказывание собственного отношения к информации.
										Использование материала из других предметов.
										Повторение сказанного.
										Запись на доске необходимой информации.
										Обсуждение плана практической деятельности.
										Выдача готовой инструкции к деятельности.
										Ответы на вопросы студентов.
II										Выполнение заданий у доски.
										Выполнение фронтальных заданий.
										Выполнение индивидуальных заданий.
										Выполнение групповых заданий.
										Использование обучающих программ (в т.ч. на ЭВМ).
III										Выполнение контрольных заданий у доски.
										Выполнение индивидуальных контрольных заданий.
										Выполнение фронтальных контрольных заданий.
										Выполнение контрольных заданий группой.
										Самоконтроль, самооценка, взаимоконтроль.
										Использование контролирующих программ (в т.ч. на ЭВМ).
										Обсуждение результатов контроля.
IV										Проблемная ситуация, анализ конкретных ситуаций.
										Активизирующий вопрос.
										Диалог, дискуссия.
										Подчеркивание приемов познавательной деятельности.
										Игровая ситуация, соревнование.
										Размышление вслух.
										Целенаправленная ошибка.
										Проверка домашних заданий.
										Выдача домашних заданий.
										Подчеркивание практической значимости профессиональной направленности решаемых задач.
										Постановка вопроса к следующему занятию.
										Пауза.
										Изменение интонации.
V										Отступление.
										Эпитеты, сравнения.
										Жесты, мимика, улыбка.
										Раздражение, неудовольствие.
										Одобрение, похвала.
										Проявление доверия.
										Смех, оживление.
										Нерабочий шум, посторонние дела.
										Замечания отдельным студентам.

										Замечание аудитории.
										Ведение записей в тетради.
										Оценка личности студента.
VI										Использование графика, рисунка, схемы (на доске).
										Использование плаката, динамического плаката.
										Использование телекадра.
										Использование кинофрагмента.
мин	10	20	30	40	50	60	70	80	90	

Преподаватель _____

Ф.И.О., ученая степень, должность, пед. стаж в вузе

Факультет _____ курс_____ группа _____

Предмет _____

Цель _____

Тема _____

Соответствие технологической карте _____ да _____ нет

Количество отсутствующих _____

Основная функция занятия (подчеркнуть) обучающая,
развивающая,
контролирующая,
тренировочная

Оцените (обведите балл) везде, где не сказано иначе, следующим образом:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям.

Оценку пунктов 1-6 производить после анализа лицевой стороны бланка и модели.

1. Представление информации 210
2. Организация практической деятельности 210
3. Активизация познавательной деятельности студентов 210
4. Организация контроля. Оценка. 210
5. Регуляция эмоционального настроя и поведения 210
6. Использование средств наглядности 210
7. Соответствие построения занятия его цели, функции (2 – соответствует, 1 – отчасти, 0 – нет) 210
8. Активность студентов (2 – работают все, 1 – работает приблизительно половина, 0 – работает меньшинство) 210
9. Общая оценка качества речи (дикция, грамотность, логичность, убедительность) 210
10. Умение пользоваться доской 210
11. Качество записей в студенческих тетрадях 210
12. Свободная ориентация в материале (ответы на вопросы, решение, пояснения, понимание позиции студентов) 210
13. Достижение цели (2 – достигнута, 1 – отчасти, 0 – нет) 210
    - по мнению преподавателя 210
    - по мнению посещающего (входит в оценку) 210

Другие замечания:

Округленная оценка практического занятия по 13 пунктам:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям

Дата _____

Наблюдающий _____

Приложение 3.

БЛАНК НАБЛЮДЕНИЯ
(лабораторное занятие)

I										Следит и помогает в проведении эксперимента
										Отвечает на вопросы студентов
										Исправляет ошибки в отчетах по ходу занятий
										Исправляет ошибки, принимая отчеты
										Налаживает, включает установки
										Посторонние дела преподавателя
II										Использование контролирующей программы
										Опрос по текущей работе
										Опрос по предыдущим работам
										Самооценка, самоконтроль, взаимоконтроль
										Положительная оценка готовности
										Отрицательная оценка готовности
III										Большинство студентов отвечают по текущей работе
										Большинство студентов выполняют текущую работу
										Большинство студентов оформляют текущую работу
										Большинство студентов готовятся к текущей работе
										Большинство студентов сдают отчет по текущей работе
										Большинство студентов ликвидируют задолженности
										Занятие студентов посторонними делами
IV										Выдача индивидуальных и групповых заданий
										Подчеркивание приемов познавательной деятельности
										Рекомендации к следующему занятию
										Соревнование бригад
										Активизирующий вопрос
										Сомнение
										Совместное размышление вслух
										Использование технических средств (в т.ч. ЭВМ)
										Целенаправленная ошибка
V										Отступление
										Шутка, улыбка
										Кратковременный смех
										Жесты, мимика
										Похвала, поощрение
										Выражение доверия, уверенности
										Нотация
										Раздражение, неудовольствие
										Замечания отдельным студентам
										Замечания аудитории
										Нерабочий шум
										Неделовой спор
мин.	10	20	30	40	50	60	70	80	90	
мин.	20	40	60	80	100	120	140	160	180	

Продолжение

Преподаватель

_____

Ф.И.О., ученая степень, должность, пед. стаж в вузе

Факультет _____курс _____ группа _____

Предмет _____

Цель _____

Тема _____

Количество отсутствующих _____

Оцените (обведите балл) по указанным пунктам (пункты 1-5 оценивайте, анализируя заполненный бланк наблюдений и модель) деятельность преподавателя, ведущего лабораторное занятие, пользуясь везде, где не сказано иначе, шкалой:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям.

1. Руководство деятельностью студентов на занятия	210
2. Организация контроля. Оценка.	210
3. Содержание деятельности студентов	210
4. Активизация познавательной деятельности студентов	210
5. Регуляция эмоционального настроя и поведения	210
6. Свободная ориентация в материале (знание лекционного курса, умение понять студента, принять его точку зрения) и лабораторных установках	210
7. Активность студентов (2 – работают активно почти все, 1 – работает активно половина, 0 – работают активно некоторые)	210
8. Соответствие принятых протоколов ГОСТу (2 – почти всех, 1 – половины, 0 – некоторых)	210
9. Общая характеристика речи преподавателя (грамотность, убедительность, эмоциональность)	210
10. Достижение цели (по признаку – студенты сдали работу полностью и могут объяснить, получили ли они то, что ожидали):	210

2 – все,
1 – половина,
0 – меньшинство.

Другие замечания:

Округленная оценка занятия (консультация) по 5 пунктам:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям

Дата _____

Наблюдающий _____

Приложение 4.

БЛАНК НАБЛЮДЕНИЯ
(консультация)

I										Прием задолженностей
										Слушание ответов студентов
										Пояснения, ответы на вопросы студентов
										Исправление ошибок
										Предупреждение о возможных ошибках
										Работа студентов с учебными пособиями
										Работа студентов с учебными, программами
										Замечание по работе, совет
										Инструктаж по работе
										Выдача заданий
										Обучение приемам умственной деятельности
										Контроль
										Помощь в работе, совместная деятельность
										Монолог
II										Активизирующий вопрос
										Подчеркивание приемов умственной деятельности
										Групповая, парная работа
										Дискуссия
										Самоконтроль, самооценка, взаимоконтроль
										Использование обучающих и контролирующих программ, технических средств
										Микропроблема, анализ конкретной ситуации
										Подчеркивание важности, практической значимости результатов, информации
										Подчеркивание важности результатов для индивидуального развития
										Выдача домашних заданий, вопросов, активизирующих самостоятельную поисковую деятельность
										Совместное размышление вслух
										Сомнение
										Преднамеренная ошибка
III										Резкое замечание, насмешка
										Поддержка, одобрение
										Подчеркивание доверия, уважения
										Мимика, жесты
										Улыбка
										Похвала, подчеркивание успеха
										Нотация
										Раздражение, неудовольствие
										Огорчение
										Доброжелательное приветствие
										Отступление
										Подчеркивание положительных личностных качеств
										Подчеркивание отрицательных качеств
										Шум нерабочий
										Перерыв в работе
										Посторонние дела
мин.	10	20	30	40	50	60	70	80	90	

Продолжение

Преподаватель _____
Ф.И.О., ученая степень, должность, пед. стаж в вузе

Факультет _____ курс _____

группа _____

Предмет _____

Оцените (обведите балл) по указанным пунктам
(пункты 1-3 анализируйте по заполненному бланку наблюдений и модели)
деятельность преподавателя, проводящего консультацию, пользуясь шкалой:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям.

1. Организация деятельности студентов	210
2. Активизация познавательной деятельности	210
3. Создание необходимого эмоционального настроя и регуляция поведения	210
4. Свободная ориентация в материале (ответы на вопросы, пояснения, умение понять позицию студента)	210
5. Общая характеристика речи преподавателя (грамотность, эмоциональность, дикция, убедительность)	210

Другие замечания:

Округленная оценка занятия (консультация) по 5 пунктам:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям

Дата _____

Наблюдающий _____

Приложение 5.

БЛАНК НАБЛЮДЕНИЯ

(экзамен)

I										Организационный момент. Выдача экзаменационных материалов.
										Пояснение, инструктаж.
										Наблюдение за работой студентов.
										Призыв работать быстрее.
										Ответы на вопросы студентов.
										Подсказка, наведение на мысль.
										Совет.
										Рекомендации к дальнейшей работе.
										Просмотр конспектов.
										Посторонние дела преподавателя.
II										Слушание ответа студента.
										Прерывание ответа студента.
										Просмотр записей студентов.
										Вопрос, выясняющий понимание.
										Вопрос, уточняющий оценку.
										Активизирующий вопрос.
										Аргументация оценки, выставление её.
										Обращение к самооценке.
										Выставление оценки без комментариев.
										Явное завышение оценки.
										Явное занижение оценки.
										Похвала за хороший ответ.
										Порицание за плохой ответ.
										Связь оценки личности с успеваемостью.
										Выяснение согласия с оценкой.
III										Шутка.
										Улыбка.
										Мимика, жесты.
										Отступление.
										Нотация.
										Припоминание студенту прошлых «грехов».
										Конфликт.
										Раздражение, неудовольствие.
										Замечания отдельным студентам.
										Замечание аудитории.
										Выражение доверия.
										Кратковременный смех, оживление.
										Подбадривание.
										Нерабочий шум.
										Деловой спор.
										Использование студентами не разрешенного материала.
мин.	10	20	30	40	50	60	70	80	90	

Продолжение

Преподаватель

_____

Ф.И.О., ученая степень, должность, пед. стаж в вузе

Факультет _____ курс _____

группа _____

Предмет _____

Оцените (обведите балл) по указанным пунктам (пункты 1-3 анализируйте по заполненному бланку наблюдений и модели)

деятельность преподавателя, принимающего экзамен, используя шкалу:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям.

1. Руководство деятельностью студента	210
2. Организация контроля. Оценка.	210
3. Создание нормального эмоционального настроя и регуляции поведения	210
4. Общая характеристика речи преподавателя (грамотность, эмоциональность, убедительность, дикция)	210

Другие замечания:

Округленная оценка занятия (консультация) по 5 пунктам:

2 – удовлетворяет требованиям вполне,
1 – удовлетворяет требованиям,
0 – не удовлетворяет требованиям

Дата _____

Наблюдающий _____

Приложение 6

ТЕСТ «Психологический портрет преподавателя: опыт самодиагностики»

Ниже мы предлагаем тест, который поможет вам определить свой ***стиль преподавания*** и узнать некоторые ***особенности своей нервной системы***.

Отвечая на вопросы, не забывайте, что ***«неправильных» ответов быть не может – могут быть только неискренние***.

Из трех вариантов ответа выбирайте тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции, и отмечайте крестиком или значком.

Результаты тестирования будут известны только вам, так как обработка теста будет производиться вами самостоятельно.

1. Если кто-то в студенческой группе отвлекается, меня это раздражает настолько, что я не могу вести занятие:

1) да;

2) в зависимости от настроения;

3) нет.

2. Когда студент на занятии излагает факты, которые мне неизвестны, я испытываю:

1) интерес;

2) смущение;

3) раздражение.

3. Если аудитория не приведена в порядок:

1) я не могу начать занятие;

2) я не обращаю на это внимания;

3) моя реакция зависит от ситуации.

4. Когда я поступаю несправедливо со студентом:

1) мне трудно признать это;

2) я готов признать свою неправоту;

3) таких случаев не было.

5. Для меня важнее:

1) отношения со студентами;

2) с коллегами;

3) не знаю.

6. Некоторые студенты вызывают у меня раздражение, которое бывает трудно скрыть:

1) часто;

2) иногда;

3) никогда не вызывают.

7. Присутствие на занятии посторонних:

1) воодушевляет меня;

2) никак не отражается на моей работе;

3) выбивает меня из колеи.

1) обычно;

2) нет;

3) в зависимости от ситуации.

9. Я с одинаковой теплотой отношусь ко всем своим студентам:

1) не уверен;

2) нет;

3) да.

10. Во время перерыва я предпочитаю общаться:

1) со студентами;

2) с коллегами;

3) лучше побыть в одиночестве.

11. Я почти всегда иду на занятие в приподнятом настроении:

1) нет;

2) не всегда;

3) да.

12. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других:

1) да;

2) не уверен;

3) нет.

13. Я предпочитаю работать под руководством человека, который:

1) дает четкие указания;

2) не вмешивается в мою работу;

3) предлагает простор для творчества.

14. Мне приходилось высказывать суждения о вещах, в которых я плохо разбираюсь:

1) да;

2) нет;

3) не помню.

15. Случайные встречи со студентами за пределами университета (института):

1) доставляют мне удовольствие;

2) вызывают у меня чувство неловкости;

3) не вызывают у меня особых эмоций.

16. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливым или несчастным:

1) часто;

2) редко;

3) никогда.

17. Замечания со стороны коллег и администрации:

1) меня мало волнуют;

2) иногда задевают меня;

3) часто задевают меня.

18. Во время занятия я придерживаюсь намеченного плана:

1) всегда;

2) предпочитаю импровизацию;

3) зависит от ситуации.

19. Мне случалось нелестно отзываться о своих коллегах:

1) да;

2) нет;

3) не помню.

20. С мнением, что каждого студента нужно принимать таким, каков он есть:
1) я согласен;
2) не согласен;
3) что-то в этом есть.
21. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких и коллег:
1) да;
2) иногда;
3) нет.
22. Мысль о предстоящей встрече со студентами и коллегами:
1) доставляет мне удовольствие;
2) особых эмоций не вызывает;
3) в тягость.
23. Когда я вижу, что студент ведет себя вызывающе по отношению ко мне:
1) я плачу ему той же монетой;
2) игнорирую этот факт;
3) предпочитаю выяснить отношения.
1) обычно;
2) иногда;
3) всегда.
25. В работе для меня важнее всего:
1) привязанность студентов;
2) привязанность коллег;
3) чувство собственной необходимости.
26. Успех занятия зависит от моего физического и душевного состояния:
1) часто;
2) иногда;
3) не зависит.
27. В дружелюбном отношении со стороны коллег:
1) я не сомневаюсь;
2) уверенности нет;
3) затрудняюсь ответить.
28. Если студент высказывает точку зрения, которую я не могу принять:
1) я стараюсь поправить его. объяснить ему его ошибку;
2) перевожу разговор на другую тему;
3) затрудняюсь ответить.
29. Я опаздываю на работу:
1) регулярно;
2) изредка;
3) никогда не опаздываю.
30. Если при мне незаслуженно наказывают студента:
1) я тут же заступлюсь за него;
2) один на один сделаю замечание коллеге;
3) сочту некорректным вмешиваться.
31. Работа дается мне ценой большого напряжения:
1) обычно;
2) иногда;
3) никогда.

32. У меня нет сомнений в своем профессионализме:

1) конечно;

2) есть сомнения;

3) не приходилось задумываться.

33. По-моему, в студенческом коллективе важнее всего:

1) трудовая дисциплина;

2) отсутствие конфликтов;

3) возможность работать творчески.

34. Я откладываю на завтра то, что необходимо сделать сегодня:

1) часто;

2) иногда;

3) никогда.

35. С высказыванием «Я ничему никогда не могу научить этого студента, потому что он меня не любит»:

1) согласен полностью;

2) не согласен;

3) что-то в этом есть.

36. Мысли о работе мешают мне уснуть:

1) часто;

2) редко;

3) никогда не мешают.

37. На заседаниях кафедры я выступаю по волнующим меня вопросам:

1) часто;

2) иногда;

3) предпочитаю слушать других.

38. Я считаю, что преподаватель может повысить голос на студента:

1) если студент этого заслуживает;

2) затрудняюсь ответить;

3) это недопустимо.

39. Правильный выход из конфликтной ситуации я нахожу:

1) не всегда;

2) не знаю;

3) всегда.

40. Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями:

1) редко;

2) обычно;

3) всегда.

41. Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных:

1) да;

2) не помню;

3) нет.

42. Непредвиденные ситуации на занятиях:

1) только мешают учебному процессу;

2) лучше игнорировать;

3) можно эффективно использовать.

43. Мне случалось быть не совсем искренним с людьми:

1) да;

2) нет;

3) не помню.

44. В конфликте между преподавателем и студентом я в душе встаю на сторону:

1) студента;

2) преподавателя;

3) сохраняю нейтралитет.

45. В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем:

1) как правило;

2) не обязательно;

3) проблем со здоровьем нет.

46. Мои студенты относятся ко мне с симпатией:

1) да;

2) не все;

3) не знаю.

47. Требования начальства не вызывают у меня протеста, даже когда кажутся мне вполне обоснованными:

1) не вызывают;

2) не знаю;

3) вызывают.

48. Ответы на некоторые вопросы давались мне с трудом:

1) да;

2) нет;

3) не помню.

Ключ к тесту «Психологический портрет преподавателя: опыт самодиагностики» приводится ниже.

Бланк ответов

А	Б	В	Г	Д
	1	2	3	4
5	6	7	8	9
10	11	12	13	14
15	16	17	18	19
20	21	22	23	24
25	26	27	28	29
30	31	32	33	34
35	36	37	38	39
	40	41	42	43
44	45	46	47	48

1. Приоритетные ценности преподавателя (столбец А).

1.1. Если в Ваших ответах ***преобладает первый вариант, то Вы – наш единомышленник.***

– Вам близки интересы студентов, их проблемы.

– Общение с ними для Вас не «производственная необходимость» и не способ самоутверждения, а духовная потребность.

– Студенты безошибочно чувствуют преподавателя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью.

– На ваших занятиях они, вероятно, чувствуют себя в безопасности и комфорте.

– Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность творческой плодотворной работы, сохраняет Ваше здоровье и здоровье Ваших студентов.

1.2. Если в Ваших ответах преобладает ***второй вариант***, то

– Вам в нелегкой работе преподавателя важна поддержка коллег, их признание;

– для Вас особое значение имеет их мнение;

– в свою очередь, коллеги ценят Вас не только как профессионала, но и как союзника, который может понять их проблемы и поддержать;

– однако студенты в не меньшей степени нуждаются в Вашем внимании, сочувствии и поддержке;

– возможно, что студенты не видят в Вас союзника,

– ваши отношения в лучшем случае не носят личностной окраски, а в худшем – пронизаны чувством недоверия и отчуждения, что затрудняет сотрудничество в процессе обучения и воспитания.

1.3. Если в Ваших ответах преобладает ***третий вариант***, то

– университет для Вас «не один свет в окошке»;

– возможно, круг Ваших интересов не исчерпывается университетскими проблемами, есть и другие возможности самореализации;

– Вы бережно относитесь к своим проблемам и переживаниям, рассчитывая на свои силы, ища опору в себе и вне университета;

– Вы настолько самодостаточны, что можете позволить себе не зависеть от мнения коллег и студентов;

– работа отнимает у Вас столько душевных сил, что многое стало для Вас безразлично.

2. Психоэмоциональное состояние (столбец Б).

2.1. Если в Ваших ответах преобладает ***первый вариант***, то,

– очевидно, работа в университете отнимает у Вас много физических и душевных сил;

– Вы часто испытываете чувство тревоги, бессилия, раздражения от невозможности изменить ситуацию;

– возможно, Вы предъявляете завышенные требования к себе и к окружающим;

– изменение своего отношения к возникающим ситуациям позволило бы Вам избежать стрессов, характерных для работы преподавателя, и улучшить

свое психоэмоциональное состояние;

– чтобы общение со студентами и коллегами доставляло Вам радость, необходимо искать пути достижения гармонии с собой и с миром;

– ресурсы человеческой психики безграничны, и в ваших силах найти необходимые для Вас средства и способы саморегуляции, которые помогут вам достичь благополучного психоэмоционального состояния.

2.2. Если в Ваших ответах преобладает ***второй вариант***, то

– благодаря повышенной чувствительности вашей нервной системы Вы способны воспринимать состояние другого человека, сопереживать ему;

– Ваше настроение может зависеть от внешних факторов;

– неблагополучное стечение обстоятельств может выбить Вас из колеи;

– в таком состоянии Вы можете проявлять раздражительность, испытывать чувства тревоги и бессилия, отрицательно влияющие на эффективность Вашей работы;

– не всегда в Ваших силах изменить неблагополучное стечение обстоятельств, но управлять своими эмоциями можно и нужно учиться.

2.3. Если в Ваших ответах преобладает ***третий вариант***, то

– Ваше благополучное психоэмоциональное состояние определяет эффективность Вашей работы;

– Вы не теряете самообладания в экстремальных ситуациях, способны принимать верные решения при высокой ответственности за их последствия;

– Ваши эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность благотворно влияют на психологический климат на кафедре, если только за внешним благополучием и невозмутимостью не кроются другие проблемы.

3. Самооценка (столбец В).

3.1. Если в Ваших ответах преобладает ***первый вариант***, то

– Вам свойственно позитивное самовосприятие;

– Вы отличаетесь творческим недогматическим мышлением, способны создавать на занятии атмосферу живого общения, вступая со студентами в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку;

– Вы воспринимаете студента как личность, обладающую достоинством;

– благодаря этому становится возможным эмоциональное развитие студентов, а их представления о себе приобретают реалистический характер;

– Ваше поведение отличается спонтанностью, творческим подходом и демократизмом.

3.2. Если в Ваших ответах преобладает ***второй вариант***, то

– Ваша самооценка неустойчива, она существенно зависит от внешних обстоятельств, от настроения, от мнения окружающих;

– позитивная оценка Вашего труда и положительный настрой способствуют творческому взлету: у Вас «вырастают крылья», вы свободны, уверены в себе, способны оказывать влияние на студентов, формируя у них позитивную личностную ориентацию;

– снижение самооценки (в «полосе неудач») негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

3.3. Если в Ваших ответах преобладает ***третий вариант***, то

– Вам не всегда легко вступать в свободное общение с другими;

– Вам свойственно преуменьшать значение своей личности;

– в большинстве случаев это сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих;

– это мешает действовать спонтанно, уверенно, создавать благоприятную, творческую атмосферу на занятии;

– чувствуя себя на занятии уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, Вы легко примете определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей студентов.

4. Стиль преподавания (столбец Г).

4.1. Если в Ваших ответах преобладает ***первый вариант***, то,

– возможно, Вы являетесь лидером в коллективе и имеете репутацию «сильного преподавателя»;

– студент для Вас – объект воздействия, а не равноправный партнер;

– Вы сами принимаете решения, устанавливаете жесткий контроль над выполнением предъявляемых требований, часто используете свои права без учета ситуации и мнения студентов;

– наличие авторитарных тенденций в Вашем стиле преподавания не способствует взаимопониманию и творческой атмосфере занятия;

– студенты утрачивают активность, самостоятельность, их самооценка падает, нередко приводя к агрессивности как форме психологической защиты;

– возможно, Вас уже не удовлетворяет роль «преподавателя-начальника» и Вы способны к профессиональному и личностному росту, к освоению более успешных стратегий взаимодействий?

4.2. Если в Ваших ответах преобладает ***второй вариант***, то

– Вам близка позиция миротворца;

– как правило, Вы стараетесь избегать душевного напряжения, сопутствующего конфликтам;

– Вы нередко испытываете чувство вины и взваливаете на себя чужую работу;

– организацию и контроль деятельности студентов осуществляете без системы, проявляя нерешительность и колебания;

– либеральный стиль не способствует развитию у студентов уважения к преподавателю, продуктивности в работе и чувства ответственности;

– Вы идете на большие жертвы, но в Вас растет чувство неудовлетворенности работой, тревога, страх и неуверенность;

– Вам не кажется, что настало время решать вопрос выживания – строить новые, партнерские отношения со студентами?

4.3. Если в Ваших ответах преобладает ***третий вариант***, то

– для Вас студент – равноправный партнер;

– Вы привлекаете студентов к принятию решений, прислушиваетесь к их мнению, поощряете самостоятельность суждений, учитываете не только успеваемость, но и личные качества студентов;

– основные методы воздействия: совет, просьба, побуждение к действию.

– для Вас характерны удовлетворенность своей профессией, высокая степень принятия себя и других, гибкость в выборе способов реагирования, открытость в общении со студентами и коллегами, хорошее психоэмоциональное состояние, которое передается и воспринимается студентами, способствуя эффективности обучения.

5. Достоверность ответов (столбец Д).

Преобладание 1-2 вариантов говорит о ***высокой степени Вашей искренности*** и способности объективно оценивать себя.

Преобладание третьего варианта говорит ***о Вашей зависимости от социально одобряемых норм.***

Тест, который Вы только что выполнили, является экспериментальным. В целях совершенствования методики хотелось бы знать, какие вопросы или замечания возникали у Вас в ходе работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А., Бухарина Т.Л. Психология медицинского образования: Опыт акмеологического исследования. – СПб.: ППМИ, 1995. – 167 с.

2. Агавелян Р.О. Психолого-педагогический практикум (Психология человека, педагогическая психология, основы специальной психологии) Ч.1. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 1998. – 144 с.

3. Активизация мыслительно-познавательной деятельности студентов медицинских и фармацевтических вузов: Межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь: ПГМИ, 1990. – 62 с.

4. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д, 1997. – 143 с.

5. Белановская О.В. Психология личности: Учебное пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 226 с.

6. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

7. Бэндлер Р., Ла Валль Дж. Технология убеждения. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 192 с.

8. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / Пер. с англ. С.Л. Лойко, Ф.Б. Сарнова. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.

9. Вишнякова Н.Ф. Социально-правовые условия психологической защищенности творческой личности ученого в системе высшего образования // Вышэйшая школа: Мат. 34-й Міжнар. канф. «Вышэйшая школа: стан і перспектывы». – 1999, № 3–4. – С. 75–76.

10. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология: Учебное пособие. – Мн.: Университетское, 2002. – 246 с.

11. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 346 с.

12. Гремлинг С., Ауэрбах. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.

13. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

14. Дуброва В.П. Высшая медицинская школа: две модели образования // Профессиональное образование на рубеже тысячелетий: непрерывность и интеграция – состояние, проблемы и перспективы развития: Тезисы III Меж-дунар. науч.-прак. конф./Ред. кол. Сар-нова М.П. и др. – Мн., 1999 – С 123–126.

15. Дуброва В.П. Использование модели позиционного обучения в изучении психологии в медицинском ВУЗе // Вышэйшая школа. – Мат. 34–й М1жнар, канф. «Вышэйшая школа: стан і перспективы».– 1999, № 3–4. – С. 50–51.

16. Дуброва В.П. Размышления о врачебном искусстве или Социально–психологические факторы успешности деятельности врача // Медици-

на. –1999, №3.–С. 10–11.

17. Егидес А.П. Лабиринты общения, или Как научиться ладить с людьми. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 368 с.

18. Ерастов Н.П. Психолого-педагогические основы лекторской деятельности. – М.: Знание, 1987.

19. Ершова Н.Н. Развитие социальной перцептивной компетентности в системе профессионального общения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.13. - М., 1997. - 163 с.

20. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 336 с.

21. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Изд-во «Российское пед. Агенство», 1995г. – 174 с.

22. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.

23. Зимняя И.А. Еще раз о требованиях к общей культуре человека в структуре государственного образовательного стандарта // Вышэйшая школа. – Мат–лы 34–й М1жнар. канф. «Вышэйшая школа: стан і перспективы». –1999, №3–4. – С. 182–183.

24. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

25. Иванова С.Ф. Специфика публичной речи. – М.: Знание, 1978.

26. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность. – Мн.: Университетское, 2001. – 184 с.

27. Канн-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Изд-во ЧИГУ, 1976.

28. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.

29. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление: Курс лекций; Статьи. – М.: Б.и., 1992. – 172с.

30. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. – Рига: «Эксперимент»,1995. –176 с.

31. Котова И. Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева др.: Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – С. 96–122.

32. Криксунова И. Создай свой имидж. – СПб: Питер, 1997. – 168 с.

Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С., Сморнова Н.Б., Зорон К.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / Под ред. проф. Ющука Н.Д. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.

33. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие,. Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: Издательский центр МарТ», 2002. – 224 с.

34. Курбатов В.И. Культура речевого общения. – Ростов н/Д.: Моло-

дые таланты, 1992.

35. Кухарев Н.В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. – Мн.: «Адукацыя і выхаванне», 1996. –103 с.

36. Лаврентьева Н.Б. Практикум по педагогике. Шесть операционных модулей: Учеб. пособ. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права. – 1996. – 254с.

37. Любимов А. Мастерство коммуникации. – М.: «КСП», 1999. – 576 с.

38. Максимов С.В., Лобейко Ю.А. Диагностика и развитие творческой личности педагога в общении. – Ставрополь, 1994. – 29 с.

39. Неудахина Н.А. Основы педагогического мастерства: Учеб.-метод. пособ. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2002. – 152 с.

40. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. / Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

41. Основы психологии: Хрестоматия: учеб. пособие / Под общ. ред. В.П. Дубровой. – Мн., Беларусь, 2003. – 495 с.

42. Основы психологии и педагогики высшей школы / Под ред. Л.К. Аверченко. – Новосибирск, 1997. – 97 с.

43. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – Москва, 1986. – 302 с.

44. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.

45. Педагогические нововведения в высшей школе: технологии, методики, опыт: Мат-лы III Всерос. науч.-методич. конф. – Ч. 2. – Краснодар, 1998. – 73 с.

46. Педагогические мастерские: Франция – Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; Под ред. Э.С. Соколовой; Пер. с фр. Л.М. Беляевой. – М.: Новоая школа, 1997. – 128 с.

47. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. – М.: Роспедагенство, 1998. – 184 с.

48. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. – Н. Новгород: Ай-Кью, 1992. – 262 с.

49. Поташник М.М. Педагогическое творчество – Киев, 1988.

50. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тутушкиной. – М.: Информационнно-издательский дом «Филинъ», 1997. – 328 с.

51. Приоритеты современной педагогики: Мат-лы Междунар. педагогического проекта Р.Е.А.С.Е. / Междунар. движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Центр педагогики мира / Под ред. Э.С. Соколовой; Сост. В.С. Митина. – М., 1993. – 160 с.

52. Психология и педагогика: Учебное пособие. Под редакцией В.И.

Жукова и др. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 585 с.

53. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слестенина. – М.: Изд–во «Совершенство», 1998. – 320 с.

54. Психология педагогической деятельности // Якунин В.А. Педагогическая психология. – Сб.: Изд–во Михайлова В.А.: Изд–во «Полиус», 1998. –С. 532–609.

55. Психология управления: Курс лекций / Сост. Л. Аверченко. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 150 с.

56. Раченко И.П. Диагностика качества профессионально-педагогической деятельности учителя. – Пятигорск: Изд-во ПГПИИЯ, 1990.

57. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер, 1999. – 420 с.

58. Рябинин Г.А., Усачев В.В. Основы обучения, как процесса управления: Учебное пособие. – СПб., 1997. – 66 с.

59. Свергун О.Ю. Психология успеха, или Как стать хозяином своей жизни. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2001. - 384 с.

60. Сердюк С.Ф. Педагогическая техника преподавателя: Учебно-диагностическое пособие. – Ч. I. – Воронеж, 1997. – 160 с.

61. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.

62. Соломина Г.М. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя: Социально-психологический тренинг: Учеб. пособ. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 1996. – 119 с.

63. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 368 с.

64. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей. – М.: Информационно–издательский дом «Филинъ», 1997 – 328 с.

65. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2004. – 640 с.

66. Учителю о педагогической технике. / Под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

67. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

68. Харин С.С., Башлакова Л.Н., Клышевич Н.Ю. Диагностика и коррекция коммуникативной деятельности педагогов. – Мн., 1996. – 168 с.

69. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя.– М.: Высш. шк.,1988. – 166 с.

70. Хрестоматия по педагогической психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. А. Красило и А. Новгородцева. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 416 с.

71. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.:

Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.
72. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
73. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с.
74. Шейнов В.П. «12 секретов успеха». – М., 2001. – 416 с.
75. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

Учебное издание
Церковский Александр Леонидович, **Кунцевич** Зинаида Степановна, **Гапова** Оксана Игоревна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Учебно-методическое пособие

Технический редактор И.А. Борисов
Компьютерная верстка А.Л. Церковский
Корректор А.Г. Казунко

Подписано в печать 6.08.13 г. Формат бумаги 64x84 1/16
Бумага типографская № 2. Гарнитура Times Усл печ л. 5,81
Уч. – изд. л. 6,25 Тираж 99 Заказ № 610
Издатель и полиграфическое исполнение УО "Витебский государственный медицинский университет"
ЛИ № 02330/0549444 ад 08.04.09.
пр-т Фрунзе, 27, 210023 г. Витебск