



Учредитель
В.В.Жириновский

Е.А.Кокорева, А.Б.Курдюмов, Т.В.Сорокина-Исполатова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие в вопросах и ответах



УДК 378:159.9
ББК 88.4
К 597

Рецензенты:

Анцупов А.Я. – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии и психологии труда ЧОУ ВО «Современная гуманитарная академия».

Орешкина А.К. - доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования».

Кокорева Е.А., Курдюмов А.Б., Сорокина-Исполатова Т.В.

К 597 Педагогика и психология труда преподавателя высшей школы: учебное пособие в вопросах и ответах / Е.А.Кокорева, А.Б.Курдюмов, Т.В.Сорокина-Исполатова / М.: Институт мировых цивилизаций, 2017. – 152 с.

ISBN 978-5-7117-0800-1

В учебном пособии рассматривается широкий спектр вопросов, связанных с психолого-педагогическим аспектом профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в современных условиях.

Представлены основные этапы модернизации высшей школы, формирующие новые задачи и цели научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Определены предмет, задачи, основные концепции дисциплины психология труда, а также психологические особенности развития компетентности преподавателя в соответствии с требованиями действующих государственных образовательных и профессиональных стандартов, раскрыта психология организации инклюзивного образования и многие другие вопросы.

Учебное пособие предназначено для преподавателей, аспирантов и студентов вузов, а также для сотрудников кадровых служб и специалистов в области кадрового консалтинга.

ISBN 978-5-7117-0800-1

© Коллектив авторов, 2017

© Институт мировых цивилизаций, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: НОВАЯ МИССИЯ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, ИННОВАЦИИ	7
1.1. Анализ внешних и внутренних факторов, определяющих результативность деятельности преподавателя высшей школы	7
1.2. Модернизация высшей школы: новая миссия, цели и задачи	23
1.3. Компетентностная модель преподавателя высшей школы	69
Тесты и задания по первой главе	84
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	87
2.1. Основопологающие понятия дисциплины психологии труда	87
2.2. Психология высшей школы	96
2.3. Психологическая структура деятельности преподавателя высшей школы	98
2.4. Психология труда преподавателя высшей школы	122
2.5. Оптимальная образовательная среда для учащихся с ограниченными физическими возможностями	127
Тесты и задания по второй главе	136
Заключение	137
Список использованной литературы	140
Приложения	149

РАЗДЕЛ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ, МОДЕРНИЗАЦИЯ, ИННОВАЦИИ

Можно ли считать, что отечественная высшая школа отвечает современным запросам личности, работодателей и государства в целом к качеству подготовки своих выпускников? Как повысить эффективность научно-образовательной деятельности преподавателя высшей школы в условиях непрерывного процесса модернизации отечественного образования? Способен ли данный процесс содействовать инновационному развитию социально-экономической сферы государства и повысить уровень качества жизнедеятельности каждого гражданина? Это лишь небольшая часть вопросов, лежащих в центре дискуссий по системным проблемам развития отечественного образования и выявления всех факторов, определяющих результативность труда научно-педагогических кадров высшей школы.

1.1. АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Профессиональная деятельность научно-педагогических кадров высшей школы – это интегративная деятельность, включающая множество видов и процессов деятельности (психологический, педагогический, научно-аналитический, производственно-технологический, проектный, управленческий и др.).

С целью выявления всех ресурсов повышения эффективности стратегического и оперативного управления в образовательном учреждении, а также отслеживания результативности учебного процесса применяют анализ всех внутренних и внешних факторов, определяющих данный

процесс, включая дидактический фактор обучения.

Созданный в начале века для нужд психологии, *многофакторный анализ* впоследствии получил большое распространение в экономике, социологии, педагогике и других науках, располагающих огромным количеством переменных, из которых обычно необходимо выделить ведущие.

По определению исследователей Митиной О.В. и Михайловской И.Б., под концептом «факторный анализ (от лат. *faktor* – действующий, производящий; греч. *analysis* - разложение, расчленение)» понимается метод многомерной математической статистики, применяемый при исследовании связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых от непосредственного наблюдения факторов»[59].

Каковы задачи факторного анализа в педагогике?

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в современном вузе рассматривается как сложная открытая, нелинейная система, имеющая обратные связи и множество внешних и внутренних факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в целом.

С помощью многофакторного анализа не просто устанавливается связь изменения одной переменной с изменением другой, а определяется мера этой связи, и обнаруживаются основные факторы, лежащие в основе указанных изменений.

Кроме того, объективно исследовав все факторы, влияющие на результативность образовательного процесса можно определить вклад каждого из них в конечный результат и установить соподчиненность между ними. По мере накопления новых знаний с помощью факторного анализа можно приступать к решению более сложных задач - установлению

межфакторных взаимосвязей, уточнению областей и пределов действия педагогических закономерностей.

Что такое фактор обучения (дидактический фактор)?

Главное положение факторного анализа в дидактике основывается на том, что дидактические причины, несмотря на их разнородность, изменчивость и сложность для диагностики, могут быть выделены, пересчитаны, ранжированы и исследованы объективными методами, сведены к относительно небольшому числу общих, комплексных и генеральных факторов[19].

Общий дидактический фактор впитывает в себя значительное количество причин и может содержать несколько дидактических факторов.

Какие компоненты составляют группу внешних факторов?

Как мы уже отмечали, масштабная модернизация высшей школы в первую очередь определяет новую миссию вуза, влияет на содержание, направленность и инновационное развитие его научно-образовательной деятельности, финансовое обеспечение, укрепления материально-технической и нормативно-правовой базы, расширения возможностей повышения компетентности и мобильности преподавателей высшей школы, что и составляет группу *внешних факторов*.

В настоящее время многофакторная рейтинговая оценка деятельности образовательных учреждений со стороны Министерства образования и науки направлена на определение качества учебного процесса в вопросах образования, воспитания и развития личности обучаемого, а также уровня оперативной, проектной, научно-методической, научно-исследовательской, воспитательной функции (портфолио) каждого педагога и многое другое.

В исследовании Т.Н.Владимировой были выделены основные направления трансформации современной высшей школы в контексте влияния на данный процесс внешних факторов, которые мы представим в изложении исследователя[20].

Во-первых – это требование к качеству образования со стороны личности, государства и общества, а также современных работодателей.

Во-вторых – это существующая международная ситуация, свидетельствующая о развернувшейся между странами конкуренции за качество интеллектуальных ресурсов в целом, качество образования в частности и прежде всего его ведущего звена – высшего образования.

В связи с этим актуализируется концепция удержания высших достижений в российской науке и образовании, своевременного обновления фундаментальных знаний на базе достижений отечественной науки и техники при сохранении лучших традиций подготовки специалистов, с учётом собственного пути развития России.

В-третьих – это действующие федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), которые предусматривают возможность формирования каждым вузом собственных основных образовательных программ на компетентностной основе, где компетенции интерпретируются как единая форма описания академических и профессиональных профилей, уровней высшего образования и характеристик «персонального результата» как достижения образовательного процесса.

Смена поколений государственных образовательных стандартов высшего образования (ГОС ВО) на ФГОС -3 отображает новый алгоритм подготовки кадров на трех уровнях высшего образования - бакалавриат, магистратура и аспирантура, тогда как выпускник бакалавр в большей степени – практик, магистр – исследователь, аспирант - ученый.

В-четвертых – это востребованность на расширение образовательного пространства вуза посредством инновационных моделей интеграции образования, науки и производства, а также укрепления взаимной экономической заинтересованности и партнерства между образовательными учреждениями, научно-производственной инфраструктурой страны, бизнесом, капиталом, общественными институтами, государственной властью.

Общеизвестно, что интеграция высшей школы, науки и производства всегда являлась движущей силой повышения качественного уровня подготовки выпускников всех уровней и профилей, а также наиболее успешной и быстрой социализации и адаптации молодых специалистов на рабочем месте.

В-пятых – это факт масштабного информационного развития общества, связанного с достижениями в области информационно-цифровых и иных коммуникационных технологий, которые напрямую затронули инновационное развитие вузов, в которых успешно функционируют многофункциональные сети мультимедиа аудиторий, объединенных в единую мульти сервисную образовательную среду, что позволяет оперативно получать доступ к хранилищам учебных материалов, проводить видеоконференции, тестирование, а главное, предоставляют возможность удаленного доступа к уникальным лабораторным стендам и серверам со специализированным программным обеспечением из любой точки нахождения обучаемого.

В-шестых – это факт того, что в высшей школе РФ начала XXI века существенно возросли процессы коммерциализации, увеличился разрыв между элитарными вузами и массовой высшей школой, столичными и региональными вузами, определился эталонный характер модели современного высшего образования, построенной на принципе единства

теоретического и практического обучения в синтезе с проектной и научной деятельностью будущего специалиста еще в стенах вуза.

Однако не меньшей мере деятельность высшей школы зависит от индивидуально-личностных потребностей и интересов самой молодежи, имеющей в настоящее время достаточно свободный выбор при определении своего образовательного и профессионального будущего.

Стремление к получению диплома отнюдь не всегда сопровождается стремлением самих студентов к получению знаний, компетенций и профессионализма в профессии, что представляет собой одну из наиболее серьезных недоработок в современной высшей школе, требующей учета в психологии труда педагогического корпуса высшей школы [53, с.131-136].

Какие компоненты составляют группу внутренних факторов?

Общеизвестно, что подготовка специалистов в современной высшей школе обладает сложной организационной структурой, включающей в первую очередь образовательную, научную и производственную подсистемы в рамках целостной педагогической системы.

В связи с чем, остановимся на *внутренних факторах*, которые в наибольшей степени определяют результативность труда преподавателя высшей школы.

Первая группа факторов (A_1, \dots, A_n) характеризует организационно-педагогические, эргономические, экономические, психологические, материально-технические и другие виды условий, в которых работает преподаватель. В первую группу факторов также входят: требования к кадровому обеспечению реализации основной образовательной программы (уровень образования и научная степень преподавателя и т.п.).

Перечисленный ряд в первую очередь задается федеральными государственными образовательными (ФГОС-3) и профессиональными

стандартами (ПС), основной образовательной программой (ООП), рабочими программами дисциплин и всех видов практик учебного плана и др.

Как мы уже отмечали в требованиях ФОС – 3 выделяется высокий уровень требований к кадровому обеспечению реализации основной образовательной программы на весь уровень подготовки в высшей школе, это и глубокие знания в своей предметной области, и уровень научной подготовленности преподавателя.

По мнению И.А.Коверзневой для педагога характерно наличие двух групп знаний (они же являются *под факторами* эффективности учебного процесса):

1-ая группа знаний:

- знания по своему предмету;
- психологические знания (знания сути и условий формирования у студентов психических процессов, свойств личности, социально-психологических явлений, психологических особенностей деятельности студентов и педагогов);
- педагогические знания (знания целей, законов, закономерностей, принципов, методов воспитания и обучения студентов, знания по методике преподавания своего предмета).

2-ая группа знаний:

- знания по вопросам теории управления и руководства учебным процессом в вузе
- знания по смежным научным дисциплинам;
- знания основных достижений науки и техники, литературы и искусства.

Эффективная деятельность преподавателя высшей школы требует от него владения определенными *умениями*:

- вести студента путем научного поиска;

- активизировать мышление студентов в условиях большой аудитории;
- быстро реагировать на ее психологическую атмосферу;
- точно отвечать на поставленные в ходе занятия вопросы и замечания;
- работать в условиях высокого умственного и эмоционального напряжения;
- способности находить оптимальные решения в нештатных ситуациях и сохранять при этом выдержку и самообладание.

Педагогические *навыки*, необходимые преподавателю:

- навыки изучения студентов, их деятельности, состояний и качеств, взаимоотношений в коллективах, успехов, достижений, трудностей, ошибок в учебе и т. д.;
- навыки подготовки и проведения различных форм занятий (навыки изучения литературы, составления и использования конспектов, навыки распределения внимания, оценки времени и т. д.);
- речевые навыки (построение фраз, свободное использование выразительных средств языка, произношения, ударений);
- навыки управления коллективной и индивидуальной деятельностью студентов (управление вниманием, мышлением, психическими состояниями), навыки организаторские (поддержание дисциплины, распределение заданий и т. д.);
- навыки высококультурного внешнего поведения (владение позой, жестом, мимикой, выражением глаз, педагогическим тактом в обучении и т. д.).

Степень активности и способности преподавателя высшей школы к научно-исследовательской и проектной деятельности – это один из компонентов, который характеризует психологию его труда.

Научно-исследовательская работа, непрерывное обновление научно-

практического содержания читаемых дисциплин, представление учебного материала средствами информационных и интерактивных технологий, а также создание механизмов стимулирования и мотивации студентов к научной, поисковой, инновационной и профессионально-творческой деятельности, разработка инновационных образовательных программ и их внедрение в образовательный процесс является обязательной функцией научного характера в профессиональной деятельности специалиста данной категории (**НИР**).

Несмотря на то, что данный фактор мы отнесли к первой группе факторов, он в достаточной степени зависит от психолого-физиологических качеств личности специалиста и его целесообразно выделить в группу особых личностных качеств преподавателя (**Онир**).

Более детально рассматривая первую *группу факторов*, отметим, что они инвариантны и поликомпонентные. Если рассматривать рабочую программу изучаемой дисциплины, то существенными компонентами факторов, определяющих планируемый результат обучения является: общий объем дисциплины в часах/ЗЕ, отводимый учебным планом на ее изучение; аудиторный объем дисциплины; время, отведенное на самостоятельное изучение дисциплины; матрица требуемых компетенций, которые необходимо сформировать в рамках данной дисциплины, а также содержание фонда оценочных средств как инструмента оценки выполнения поставленных целей и задач дисциплины.

Вторая группа (B_1, \dots, B_m) определяется не только условиями реализации учебного процесса, а также и методологией, которая применяется в педагогическом процессе. При этом данный фактор может существенным образом влиять на целевую функцию учебного процесса и тем самым оказывать прямое воздействие на повышение качества учебного процесса.

К примеру, это методы, средства, технологии, включая дистанционные, проблемные, многоплановые интерактивные технологии и

компьютерные средства обучения в общем комплекте инструментария обучения.

Существенным фактором второй группы является уровень профессиональной компетентности преподавателя в вопросах структурирования эффективной модели обучения, т.е. достижения целей дисциплины, а также эргономику труда преподавателя.

Третья группа (C_1, \dots, C_k) – заранее неизвестные условия, однако влияние, которых на результативность образовательного процесса может быть достаточно существенным. Данные факторы трудно предсказуемые, они определяются не сознательными действиями преподавателя и группы обучающихся, а объективной действительностью.

К тому же к третьей группе добавим: исходный уровень подготовки студенческой группы, психологические аспекты восприятия учебного материала, активность в учебном процессе, уровень мотивации на качество обучения, социальный и возрастной состав; взаимоотношения между студентами внутри группы (конкуренция, лидерство, взаимопомощь и т.д.) и взаимопонимание с преподавателями курса, куратором и руководством кафедры и факультета в целом.

Сегодня вузы динамично развиваются, появляются новые информационные технологии и новые формы обучения, а также стремительно расширяется их материально-техническая и практико-производственная базы и многое другое, *уровень* и содержательная глубина которых также является в какой-то степени не предсказуемым явлением, т.е. мы относим данные явления к третьей группе факторов.

Успех в профессиональной деятельности, как известно, зависит от мотивации на достижение высокого уровня результативности своего труда, при этом мотивация в первую очередь формирует целеустремленность к достижению целей при решении профессиональных задач (МЦ).

Высокий уровень знания своего предмета дает преподавателю

уверенность в своей трудовой деятельности и потребность в непрерывном развитии и достижении высокого уровня профессионализма.

Для полного понимания сущности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, добавим формулу достижения высокого уровня компетенции, которое обозначено известным ученым Ю.Г.Татуром, что компетентности специалиста, которую в полной мере можно отнести и к преподавателю высшей школы. По утверждению Ю.Г.Татура, компетенция – это обобщенная характеристика личности, определяющая проявленную им способность свою профессиональную квалификацию и личностные качества к определенной трудовой области, которую исследователь выражает в следующей линейке слагаемых:

$$\text{Компетенция} = (\text{Знание} + \text{Умение}) \times \text{От}; \quad (1)$$

$$\begin{aligned} \text{Компетентность} = & C (\text{Компетенция } 1 + \text{Компетенция } 2 + \\ & + \dots \text{Компетенция } n) + \text{Оп}, \end{aligned} \quad (2)$$

где n – число компетенций, входящих в данную компетентность; C – результат синергетического эффекта, когда целое может обладать свойствами не присущими ни одному из его частей; Оп – опыт профессиональной деятельности (профессионализм); От – отношение личности к выполнению своих квалификационных функций (является характеристикой профессионально-значимых качеств личности).

Соответственно существенным фактором успешности в трудовой деятельности является также и *психолого-физиологическая особенность личности преподавателя*, которая в достаточной степени определяет качество выполнения им трудовых функций (**Псх**). В данный фактор можно с полной уверенностью включить: От - отношение личности к выполнению своих квалификационных функций (является характеристикой профессионально-значимых качеств личности); Оп - опыт профессиональной деятельности (профессионализм) и Онир – уровень выполнения функций научного характера в профессиональной деятельности

преподавателя.

Таким образом, *параметр психолого-педагогической готовности преподавателя к эффективной деятельности (ППГД)* является результатом суммирования множества компонентов. Выделив укрупненные из них, представим все вышеуказанные факторы и иные составляющие эффективной трудовой деятельности преподавателя в следующей простой линейке слагаемых:

$$\text{ППГД} = \text{С} [\text{МЦ} \{(A_1, A_n) + (B_1, \dots, B_m) + (C_1, C_k)\} + \text{Псх}\{\text{Онир} + \text{Оп} + \text{От}\}] \quad (3)$$

Где С – результат *синергетического эффекта*, когда в результате интеграции возрастает эффективность деятельности за счет слияния отдельных слагаемых в единую систему.

Указанные выше факторы не могут суммироваться даже в пределах одной группы, поскольку неоднородны. Так, некоторые факторы являются числовыми (например, объём дисциплины A_1 или A_2 , или значения факторов $B_1 - B_4$); некоторые — качественными или логическими (имеющими два значения: «да» и «нет» или, например, 1 и 0: появление новых информационных технологий или появление новых форм обучения).

Первая и третья группы факторов иногда условно объединяются общим понятием «внешняя среда», которая характеризует все внешние для системы условия, влияющие на исход операции, мероприятия, программы. В нашем случае необходимо уточнить, что в третью группу входят факторы, которые носят случайный характер и не предсказуемы по своей природе.

Перечисленные факторы, безусловно, неоднородны и не могут суммироваться даже в пределах одной группы, т.к. некоторые из них являются числовыми (например, объём аудиторных занятий, самостоятельная работа студентов), обладают качественными или логическими характеристиками, случайны и не предсказуемы по своей природе, выражаются лексическими переменными (набором