



УДК 37.015.3

## ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА АУДИТОРНОГО ЗАНЯТИЯ

**Н. И. Смаковская**

*Нижегородский  
государственный  
технический  
университет  
им. П. Е. Алексеева*

*e-mail:  
smakovska@mail.ru*

В статье автор сосредотачивается на изучении когнитивного компонента психологической культуры преподавателя технического университета. Представлена методика психолого-педагогического анализа аудиторного занятия, определены показатели и уровни развития когнитивного компонента, обобщены результаты диагностики.

Ключевые слова: психологическая культура преподавателя технического вуза, когнитивный компонент, психолого-педагогический анализ занятия.

### Введение

Совершенствование психологической культуры преподавателем высшей школы является профессиональной и личностной необходимостью в современной образовательной ситуации [2; 4]. Признание того, что личность преподавателя и его профессионально-педагогическая деятельность является ключевым условием успешности инновационных преобразований в высшей школе, выдвигает определенные требования к содержательным психолого-педагогическим аспектам его подготовки [1; 3]. В связи с этим, мы понимаем психологическую культуру преподавателя высшей профессиональной школы (технической, в том числе) как соединение актуальных психологических знаний (в ракурсе необходимых аспектов преподавания своего предмета – психодиактических знаний), возможностей осуществления продуктивного профессионально – личностного общения со студентами, а также в наличии осознанной потребности в совершенствовании своего профессионализма [6; 7].

### Методы и процедура исследования

С целью диагностики когнитивного компонента психологической культуры преподавателя технического вуза нами была разработана *методика «Психолого – педагогический анализ аудиторного занятия в техническом вузе»* [8]. Предлагаемая нами методика эффективна в условиях самоанализа преподавателем своей деятельности, также очевидны ее возможности применения для анализа содержательных аспектов педагогического опыта коллег (например, при взаимопосещении занятий, в процессе повышения профессиональной квалификации преподавателей), нами апробирована ее целесообразность при просмотре видеозаписи занятия и последующей его рефлексии преподавателем.

В процессе осуществления диагностики все преподаватели получили инструкцию, в которой предлагалось оценить им самим степень соответствия данных показателей в представленной далее модели со степенью их выраженности у них, поставить баллы: от нуля до трех баллов. Три балла преподаватель мог поставить себе, если характеристики показателя соответствовали их наличию у него в профессионально-педагогической деятельности стабильно и постоянно. Два балла преподаватель мог обозначить при условии достаточно высоких показателей, но проявляемых фрагментарно, ситуативно. Один балл соответствовал степени выраженности того или иного показателя в случае наличия лишь необходимых, базовых характеристик в профессионально-педагогической деятельности, наконец, оценить свою педагогическую деятельность «0 баллов» преподаватель мог, если степень выраженности показателя соответствовала уровню ниже минимального, т. е. несоответствующего принятым функциональным нормам и обязанностям.



Психолого-педагогический анализ аудиторного занятия оптимально осуществлять в единстве его *содержательных компонентов* (психодидактического, социально-психологического, эмоционально-диагностического) профессиональной педагогической деятельности и соответствии с ее ключевыми этапами (целеполагания, процессуального, рефлексии). Для создания максимально комфортных условий процедуры диагностики нами была разработана карта-алгоритм, в которой представлены характеристики показателей в соответствии с их уровнем развития (см. табл. 1).

Таблица 1

**Карта психолого-педагогического анализа учебного занятия  
в техническом вузе**

Показатель	Уровни развития			
	максимальный	средний	низкий	критический
1	2	3	4	5
<b>Психодидактический контекст</b>				
<i>Этап целеполагания</i>				
<i>Комплекс целей при активном интегрировании инновационных образовательных технологий</i>	Гармоничное сочетание комплекса целей при приоритетности профессионально-личностных через глубоко осознанное внедрение образовательных инноваций	Предметные цели выделяются как приоритетные, профессиональная ориентированность осознается как вторичная, внедрение образовательных инноваций осознается как необходимый аспект педагогической деятельности, однако внедряется фрагментарно	Целеполагание на основе предметной подготовки студентов, отсутствует понимание предмета в единой системе профессиональной подготовки и внедрение в практику инноваций происходит формально, через внешний стимул	Постановка дидактических целей осуществляется фрагментарно, внедрение инноваций отторгается
<i>Адекватность образовательных технологий и формы занятия особенностям учебной группы</i>	Содержание дисциплины адаптировано к целям профессиональной подготовки, уровню группы, особенностям восприятия материала студентами. Активная обратная связь преподаватель-студент обеспечивает реализацию профессионального и личностного развития	Адаптация содержания происходит преимущественно с учетом подготовки группы и особенностям восприятия материала студентами. В меньшей степени содержание адаптируется к задачам профессионально-личностного развития студентов. Важность активного педагогического взаимодействия осознается, но применение затруднено	Возможность профессионального развития на предметном материале не рассматривается. Фрагментарно устанавливается обратная связь со студентами, практически не учитывает цели занятия и уровень развития учебной группы	Происходит только в логике освоения дисциплины. Проектирование технологий и форм учебного взаимодействия не учитывает цели занятия и уровень развития учебной группы



Продолжение табл.1

1	2	3	4	5
<i>Процессуальный этап</i>				
<i>Прогнозирование потенциального уровня развития профессиональных и личностных компетенций студентов</i>	Прогнозирование уровня и диагностирование развитости профессиональных и личностных компетенций в условия предмета через систему признаков	Определение ожидаемого уровня и признаков усвоения предметного содержания. Отдельные представления о предполагаемом уровне и признаках профессиональной подготовки	Возможно определение ожидаемого уровня и признаков усвоения предметного содержания	Предполагается возможность обозначения отдельных признаков усвоения предмета
<i>Степень осознания мотивационной программы преподавателем</i>	Ориентированность системы мотивации на особенности студенческой группы и их профессиональную деятельность	Преобладает учебная мотивация, профессиональная используется частично, однако значимость осознается	Используется только учебная мотивация. Возможно отсутствие мотивирующих действий. Уровень готовности группы не учитывается	Используется только учебная мотивация
<i>Готовность преподавателя к решению нестандартных ситуаций, импровизационность</i>	Осознанная открытая позиция к педагогической импровизации для решения целей профессионального развития студентов. Диапазон импровизаций: от подготовленных до создания нового в данной ситуации	Открытость к педагогической импровизации подчинено решению предметных целей. Как правило, импровизационность связана с подготовленными «сценариями» с элементами обновления	Педагогическая импровизация включена в сценарий занятия эпизодически, может быть формальна, вне связей с профессионально-личностным развитием студентов	«Ригидная» позиция к включению педагогической импровизации в «сценарий» занятия, отсутствие новизны в проведении занятий при их предметной направленности
<i>Возможности преподавателя в создании комплекса дидактических инструментов коррекции качества обучения</i>	Контроль осуществляется комплексно, гармонично сочетая потенциал дидактических и развивающих целей и задач предметной и профессиональной подготовки	Контроль осуществляется преимущественно с позиций качества предметной подготовки. Показатели личностно-профессионального развития отслеживаются частично	Контроль строится в логике «знаниевой» модели обучения. Преобладая репродуктивных форм контроля. Показатели личностно-профессионального развития не отслеживаются	Происходит только в логике освоения дисциплины без выявления личностно-профессионального развития студентов
<i>Этап профессионально-личностной рефлексии</i>				
<i>Понимание необходимости профессионально-личностной рефлексии</i>	Наличие четкого алгоритма профессиональной рефлексии. Представление о специфике и результатах профессиональной деятельности полные, структурированные, адекватные	Проводится рефлексия на основе неполного алгоритма. Однако преподаватель может себя адекватно оценить	Рефлексия осуществляется бессистемно. Представление о специфике профессиональной деятельности носит эмоциональный характер. Адекватный анализ своей деятельности затруднен	Отсутствует алгоритм профессионально-личностной рефлексии



## Продолжение табл.1

1	2	3	4	5
<i>Система критериев профессионально-личностной рефлексии</i>	Рефлексия проводится на основе анализа собственных профессиональных действий, направленных на освоение студентами предметного содержания и совершенствования профессиональной подготовки студентов в период обучения в вузе	Рефлексия проводится на основе анализа собственных профессиональных действий, направленных на освоение студентами предметного содержания. Действия по совершенствованию профессиональной подготовки студентов в период обучения в вузе оцениваются частично	Рефлексия проводится на основе анализа собственных профессиональных действий, направленных на освоение студентами предметного содержания. Действия по совершенствованию профессиональной подготовки студентов в период обучения в вузе могут декларироваться	Рефлексия проводится на основе анализа собственных профессиональных действий, направленных на освоение студентами предметного содержания
<i>Особенности программы профессионально-личностного самосовершенствования преподавателя</i>	Наличие обоснованной программы саморазвития по всем блокам (научно-исследовательская деятельность, предметное и психодидактическое совершенствование) для оптимального личностного и профессионального развития студентов	В программе доминируют вопросы совершенствования в области преподавания своей дисциплины и научно-исследовательской деятельности. Психодидактическое саморазвитие реализуется фрагментарно, однако необходимость его осознается	Программа саморазвития представлена в направлении совершенствования в области преподаваемой дисциплины или научно-исследовательской сферы. Значимость психодидактического совершенствования не осознается	Целостная программа саморазвития отсутствует, хотя ее значимость может декларироваться
<b>Социально-психологический контекст занятия</b>				
<i>Доминирующий стиль педагогического взаимодействия</i>	Интерактивный характер педагогического взаимодействия, позиции преподавателя «внутри и рядом». Позиция студентов «внутри и вместе», субъектная	Характер взаимодействия либерально-демократический. Позиция преподавателя «внутри и под». Позиция студентов: «внутри и над», субъектно-объектная	Характер взаимодействия попустительский. Позиция преподавателя «вне и под». Позиция студентов «вне и над», объектная, эпизодически субъектная	Характер взаимодействия авторитарный. Позиция преподавателя «вне и над». Позиция студентов «вне и под», студент – объект воздействия
<i>Осознанная реализация субъект-субъектного вербального и невербального педагогического взаимодействия</i>	Отмечаются достижения конкретного студента, приемы активного слушания, доминирование диалого-полилогического взаимодействия, ориентированного на личностное развитие студента	Оценки достижений студентов дифференцированные, диалог и полилог во взаимодействии фрагментарны, хотя их значимость в личностно-ориентированном развитии студента осознается	Преимущественно монологическое изложение, хотя не отрицает и осознает важность субъект-субъектных педагогических коммуникаций	Исключительно монологическое изложение материала преподавателем



Окончание табл.1

1	2	3	4	5
<i>Наличие оптимальных форм организации учебного пространства</i>	«Нелинейные» формы организации учебного взаимодействия, содержание которых реализует комплекс целей занятия	Стремление к «нелинейности» в организации форм учебного взаимодействия при доминировании предметных целей занятия	Преимущественно формы учебного взаимодействия в традиции «знаниевой» модели, содержание взаимодействия отражает предметные цели	Организация учебного взаимодействия исключительно в с позиции «знаниевой» модели
<b>Эмоционально-диагностический контекст занятия</b>				
<i>Характеристики эмоционально комфортного состояния педагогического взаимодействия для реализации комплекса целей</i>	У преподавателя осознанная позиция эмоциональной поддержки, доверия при активном взаимодействии с ним студентов, и их – друг с другом	Важность создания ситуации эмоционального комфорта преподавателем осознается, но организуется эпизодически	Возможно понимание важности создания эмоционально комфортного состояния между субъектами педагогического взаимодействия при отсутствии его организации	Понимания необходимости состояния эмоционального комфорта в учебном взаимодействии отсутствует
<i>Психологические условия и механизмы управления психоэмоциональным состоянием студентов</i>	Максимальная реализация индивидуальных психолого-физиологических особенностей студентов. Активное создание ситуации успеха	По-возможности, учитывает индивидуальные возможности студентов. Частично реализуется ситуация успеха	Практически отсутствует ситуация успеха, доминируют отрицательные оценки учебной деятельности студентов	Отсутствие ситуации успеха, любой оценки преподавателем деятельности студентов
<i>Оперативная самодиагностика и коррекция преподавателем собственного актуального эмоционального состояния</i>	Создает эмоционально-позитивный фон, испытывает радость от процесса обучения при высокой активности студентов	Преобладает ровный, спокойный фон, высокая активность студентов	Состояние скуки, «интеллектуальной лени» при низкой продуктивности студентов	Стимулирует активность студентов, используя негативные эмоции

**Обсуждение результатов диагностики**

В процессе изучения психологической культуры нами была выявлена, к сожалению, ситуация, достаточно типичная для преподавательской среды: существует различное отношение к культивированию в профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей технической школы психологических знаний, концепций, образовательных технологий и форм проведения аудиторных занятий, профессионально-личностной рефлексии, а также социально-психологических приемов и технологий диагностики психоэмоционального состояния субъектов образовательной среды. Так, 43,56 % (при n=124 - число преподавателей, участвовавших в исследовании) преподавателей продемонстрировали позицию понимания важности внедрения психолого-педагогических знаний в свою профессионально-педагогическую практику; у 56,44 % преподавателей выявлено минимальное проявление данных параметров как важнейших в успешной деятельности преподавателя как профессионала или, в единичных случаях, полное отсутствие таковых [8].

Подавляющее большинство преподавателей продемонстрировало исходный средний (39,51 %) и минимальный (50,80 %) уровни развития всех показателей. На практике это выражалось в том, что интеграция всех обозначенных ранее содержа-



тельных параметров в «сценарии» занятия на разных его этапах, как правило, происходила ситуативно, не в полном объеме, при приоритетности целей предметной подготовки.

На *этапе постановки целей* это означало, что преподаватели не осознавали возможность внедрения своего предмета в общую систему профессионально-личностного развития будущего инженера; они не склонны были ориентироваться в проектировании образовательных технологий и форм проведения занятия на актуальный уровень развития учебной группы и ее особенности. Преподаватели могли затрудняться в определении ожидаемого уровня развития и признаков усвоения предметного содержания студентами «своего» предмета, а также признаков их профессионального и личностного развития на основе «своей» предметной дисциплины.

На *процессуальном этапе занятия* по всем показателям было выявлено преобладание среднего и низкого уровни развития. Большая часть преподавателей в выборе инструментов мотивации студентов, в готовности к решению нестандартных педагогических ситуаций и включению элементов импровизационности в педагогическое взаимодействие, в разработке оценочных заданий ориентировалась преимущественно на задачи освоения содержания предмета. Особую трудность из обозначенных показателей испытывали преподаватели при разработке контрольных задач, имеющих личностный смысл и ориентированных на будущую профессиональную деятельность, причем, часто преподаватели были «озадачены» нестандартной педагогической ситуацией, не предполагая возможность ее возникновения в сценарном плане учебного занятия.

Данные анализа *рефлексивного этапа* деятельности преподавателя соотносимы с результатами анализа предыдущих этапов. Общая тенденция заключается в том, что, как правило, все испытуемые не могли выстроить свою деятельность в соответствии с ключевой целью – профессионально-личностное становление будущего инженера. Отметим, что у преподавателей при понимании необходимости профессионально-личностной рефлексии она не всегда осуществляется на основе ее полного алгоритма; преподавателям было свойственно наличие достаточно продуманной программы самосовершенствования в области своих предметно-профессиональных интересов, в научно-исследовательской деятельности и в разработке для студента индивидуального маршрута его профессионального становления как инженера.

Анализ *социально-психологического контекста* занятия показал, что по всем показателям лишь у незначительной части преподавателей, участвовавших в исследовании, был выявлен исходный максимальный уровень развития. Все-таки самой распространенной была ситуация, в которой преподаватели при развитой интерактивной позиции не всегда могли организовать форму и пространство педагогического взаимодействия, адекватные целям профессионально-личностного развития студентов, причем не все студенты проявляли личную заинтересованную позицию как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Изучение *эмоционально-диагностического параметра* занятия позволило нам выявить, что у преподавателей отмечаются достаточно высокие значения по показателю «характеристики эмоционально комфортного состояния педагогического взаимодействия»; наибольшие сложности преподаватели испытали при обозначении психологических приемов и методов, адекватных задачам профессионально-личностного развития студентов. Также преподаватели порой затруднялись в выявлении психологических механизмов, препятствовавших успешной реализации комплекса целей занятия, причиной которых является сам преподаватель, его индивидуальные психоэмоциональные и личностные особенности.

### **Заключение**

Представленные результаты подтверждают существующее мнение, которое можно обозначить как отставание сложившейся ситуации в образовательной практике в высшей профессиональной школе от существующих данных научных психолого-



педагогических исследований [2]. Следует отметить, что определить в полном объеме весь комплекс показателей когнитивного компонента в структуре психологической культуры преподавателя технического вуза на основе анализа занятия невозможно. *Психологическая культура, являясь многомерной характеристикой преподавателя как личности и субъекта деятельности* [5], нуждается в постоянном исследовании на основе разработки диагностического инструментария для психолого-педагогического мониторинга профессионально-педагогической деятельности преподавателей на базе создания экспериментально-диагностической лаборатории в системе внутривузовского и внутрикафедрального повышения квалификации в техническом университете.

#### Список литературы

1. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильясова – М.: Логос, 2011. – 288 с.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев – М., 2002. – 202 с. [Электронный ресурс]. <http://xtb.ru/81/index.html>. (дата обращения: 22.12.2013).
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой – М., 2010. – 174 с. [Электронный ресурс]. [http://dsburatino5.ucoz.ru/kab\\_metodista/metodika\\_ocenki.pdf](http://dsburatino5.ucoz.ru/kab_metodista/metodika_ocenki.pdf) (дата обращения: 04.04.2014).
4. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев – М.: Академический проект, 2010. – 403 с.
5. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин – СПб., 2002. – 174 с.
6. Смаковская Н. И. Готовность к восприятию психологических знаний у преподавателей высшей технической школы как основа совершенствования их психологической культуры // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.4(47). – С. 353 – 362.
7. Смаковская Н. И. Психологическая осведомленность в структуре психологической культуры преподавателя высшей технической школы // Нижегородское образование. – 2014. – № 1. – С. 40 – 44.
8. Смаковская Н. И. Изучение когнитивного компонента психологической культуры преподавателя технического вуза / Н. И. Смаковская, Т. М. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/118-14076> (дата обращения: 25.07.2014).

## PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE TECHNICAL UNIVERSITY PROFESSOR (THE CASE OF A CLASS EXERCISE)

**N. I. Smakovskaya**

*Alexeev Nizhny Novgorod  
State Technical University*

*e-mail:  
smakovska@mail.ru*

The paper discusses the cognitive component of the psychological culture of technical university professors. It presents the methods for psychological and pedagogical analysis of the class exercise and the indicators and levels for cognitive component development.

Keywords: psychological culture of technical university professors, cognitive component, psychological and pedagogical analysis of the class exercise.