

ФГБНУ «Институт педагогического образования
и образования взрослых Российской академии образования»
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

**Психолого-педагогическая подготовка со-
временного преподавателя вуза
на основе реализации
компетентного подхода**

Монография

УДК378
ББК74.58

ISBN

Авторский коллектив:

д.-р пед.наук Даутова О.Б., Егорова Ю.Н., канд. пед. наук. Игнатьева Е.Ю.
канд. пед. наук Колесник Н.П., канд. пед. наук Клезович О.В., Луговцова Е.И.,
аспирант Нарышкина А.А., канд. пед. наук Ситник З.Н.,
аспирант Такушевич И.А.,
д.-р пед. наук Торхова А.В., канд. пед. наук Шеститко И.В.,

П.86 Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общей редакцией О.Б.Даутовой, А.В.Торховой. - СПб.: из-во политех. ун-та СПб, 2014.- 301с.

Монография содержит результаты работы по гранту, выполненному в рамках международного проекта двумя коллективами: институтом педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования и Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка. В монографии определены современные требования к преподавателю высшей школы, показаны методики, инструментарий и результаты оценки профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы, прописаны подходы к проектированию содержания психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза, разработана модель психолого-педагогической подготовки современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода.

Монография предназначена для научных сотрудников, аспирантов, руководителей образовательных учреждений, педагогов.

Монография подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ по проекту № 13-26-01008

© Авторы ФГБНУ «ИПООВ РАО»
© Авторы БГПУ имени Максима Танка

ISBN

Оглавление

Введение	4
Раздел I. Основные тенденции развития современного профессионального образования: роль преподавателя в системных изменениях в вузе	6
Глава 1. Основные черты непрерывного образования.	6
Глава 2. Современные требования к преподавателю высшей школы.	24
Раздел II. Разработка профессионального профиля преподавателя высшей школы	54
Глава 3. Интегративный подход к выявлению кластеров и компетенций преподавателя высшей школы	54
Глава 4. Результаты сравнительного анализа представлений об идеальном преподавателе высшей школы	85
Раздел III. Профессиональный профиль преподавателя высшей школы в контексте компетентностного подхода	146
Глава 5. Компетентностный подход в образовании	146
Глава 6. Развитие и оценивание компетенций преподавателя высшей школы на основе профиля	165
Раздел IV. Теоретические основы организации психолого-педагогической подготовки преподавателей вуз в контексте компетентностного подхода	217
Глава 7. Современные подходы к проектированию содержания и структуры психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза на основе реализации компетентностного подхода	217
Глава 8. Дидактическое обеспечение психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза	257
Приложения	
Приложение №1. Бланк экспертной оценки профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы	278
Приложение №2. Анкета для студентов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы	280
Приложение №3. Опросный лист для слушателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы	282
Приложение №4. Анкета для преподавателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы.	284
Приложение №5. Опросный лист для работодателей по выявлению их ожиданий относительно работников высшей школы	287
Приложение №6. Опросник для определения затруднений преподавателей в условиях системных изменений образовательного процесса вуза	289
Библиография	290

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется глубокими и многоплановыми преобразованиями. Так как традиционная педагогика высшей школы заметно отстает от усложняющихся реалий современности, необходима кардинальная ломка стереотипов в сознании и деятельности всех ее субъектов. Особо остро встает проблема профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы, так как вуз по своему предназначению должен быть генератором новых знаний в разных областях образовательной и научной деятельности, а новые знания может дать только профессионал своего дела, владеющий современными технологиями и идущий в ногу со временем.

Объективная необходимость модернизации высшей школы, ее интеграция в международный образовательный процесс предполагает глубокое изучение современного состояния и тенденций развития педагогического образования в системах разных стран. Следует отметить, что вопрос об обновлении подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени стоит сегодня и перед странами Европы, каждая из которых предпринимает определенные шаги в этом направлении.

Говоря о миссии преподавателя в высшем образовании, необходимо иметь в виду ее рамку, которая была определена в международных документах как формирование условий, обеспечивающих:

- образование высококвалифицированных, ответственных граждан, способных отвечать на нужды общества профессиональной деятельностью, постоянно совершенствующих свои знания и умения;
- свободный доступ к высшему и непрерывному образованию, создающему возможности индивидуального развития человека, его социальную мобильность;
- создание, расширение и распространение знаний с помощью исследований в научной, технологической, социальной сфере, в области гуманитарных наук и искусств;
- понимание, сохранение, усиление локальных, международных и исторических культур в контексте культурного плюрализма.

П.Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» писал о том, что интерес к дидактике как науке об основах и началах преподавания появляется в периоды коренной перестройки образования, когда идут поиски новых путей в обучении, пересмотр существующей системы обучения¹. Сейчас именно такая ситуация в образовании, когда действительно очень востребовано научное педагогическое знание, потому что идет переосмысление образования на иных ценностных основаниях: переосмысление того, каким должно быть взаимодействие обучающегося и обучающего на определенном содержательном поле при помощи наибо-

¹ Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсентьева. – М.: Педагогика, 1982. – 794с.

лее продуктивных методов, т.е. осмысление основных дидактических составляющих. Но для переосмысления необходимы знания об этих составляющих: про особенности содержания, методов, обучающихся и обучающихся. С возникновением понимания появляется интерес к процессу обучения, потому что в нем становятся очевидны закономерности, свойственные науке, но и ярко проявляется творческая, личностная, эмоциональная составляющая, свойственна искусству.

Очевидно, что проблема исследования механизмов, усиливающих стремление педагогов к повышению уровня квалификации и мастерства, их личностно-профессионального развития является важной и значимой потому, что профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшего учебного заведения первична по отношению к другим видам деятельности, что актуализирует необходимость разработки

Монография обобщает результаты работы по гранту, выполненного в рамках международного проекта двумя коллективами: институтом педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования и Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка. Проект был направлен на разработку универсальной модели психолого-педагогической подготовки современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода, что потребовало решения широкого спектра задач.

В первом разделе монографии на основе анализа литературы и собственных исследований определены современные требования к преподавателю высшей школы. Во втором разделе, показан исследовательский инструментарий, методики исследования и результаты оценки профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы с партнерским коллективом исследователей Беларуси. В третьем разделе представлен профессиональный профиль преподавателя высшей школы, содержащий не только список и уровень компетенций, что уже составляет новизну и значимость, но и предложен путь работы с результатами, полученными в ходе диагностики, а именно определение рисков и механизмов саморазвития преподавателей.

В четвертом разделе представлено описание модели универсальной психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза, подходы к проектированию содержания психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза на основе компетентностного подхода с учетом профессионального профиля, обоснована необходимость дидактического обеспечения психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза.

РАЗДЕЛ I. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ВУЗЕ

ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социокультурный подход как основа исследования

Известно, что эффективность системы образования в значительной степени зависит от того, насколько полно и всесторонне она отразит в содержании, в средствах, методах и организационных формах те требования, которые предъявляются к ней социально-экономическим развитием общества и педагогической науки, насколько учтет перспективу и тенденции их роста, выполнит социальный заказ общества. Исходя из этого требования, можно сформулировать цель нашего исследования. Она состоит в необходимости разработки модели психолого - педагогической подготовки преподавателя вуза, который будет способен выполнить социокультурные требования для обеспечения как экономической, так и социальной модернизации общества. С этой точки зрения, необходимо прописать значение социокультурного подхода как основы исследования.

Социокультурный подход на основе понимания общества как единства культуры и социальности, образуемого и преобразуемого деятельностью человека позволяет исследовать трансформации современного образования.

Суть этого подхода отчетливо выразил Сорокин П.А. в книге "Общество, культура и личность: их структуры и динамика" (1947). Проводя строгий анализ "родовой структуры" социокультурных явлений, он подытоживает результаты анализа в емкой формуле: "Личность, общество и культура как неразрывная триада". И поясняет: "Структура социокультурного взаимодействия... имеет три аспекта, неотделимых друг от друга:

- 1) личность как субъект взаимодействия;
- 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов, с его социокультурными отношениями и процессами;
- 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупности носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения.

В нашем исследовании мы опираемся на идеи **социокультурной динамики общества и образования** А.П.Булкина, П.С.Гуревича, Н.Д.Кондратьева, А.А.Пинского, П.А. Сорокина, А. Тойнби и др. Исследование стоит на основе признаков изучения социокультурных изменений, выявленных П.Сорокиным:

- увеличение веса социокультурных переменных как факторов социокультурного изменения;
- придание все большего значения и особой роли имманентным, или внутренним силам каждой данной социокультурной системы в ее жизнедеятельности и в придании меньшего веса и лишения особого значения факторам, внешним по отношению к данной социокультурной системе;

- возрастание внимания к роли отдельных факторов (переменных) в отдельных социокультурных изменениях, особенно к роли социокультурных факторов, и большая точность в их изучении;
- отказ от применения естественных методов и методик (статистических методов и др.), не учитывающих «значащую составляющую» социокультурных явлений².

Социокультурный анализ изменений свидетельствует о кризисе мировой образовательной системы, которая перестает отвечать запросам и потребностям обучающихся и кризисе человека.

Вполне реальной становится та угроза, которую Хайдеггер обозначил в одной из работ послевоенного периода: «Жизнь как таковая станет некоей “технической” производственной поделкой: но в тот момент уже больше не будет никакого здоровья, равно как рождения и смерти. Иногда это выглядит таким образом, будто человечество нового времени бешено мчится к этой цели: чтобы человек производил себя технически; если это удастся, то человек самого себя, то есть свое существо как субъективность взорвет на воздух, на тот воздух, в котором попросту бессмысленное считается за единственный “смысл” и поддержка этого отчуждения является как человеческое “господство” над земным шаром»³.

Эта проблема актуализирует поиск факторов, как влияющих, так и определяющих становление и развитие человека, что выдвигает в центр наук о человеке проблему образования личности в современном мире.

Наиболее актуальными и значимыми становятся исследования человеческого фактора. В исследовании, выполненном под руководством И.Б. Романенко⁴, определено поле причинности современного «кризиса человека»:

- результаты научно-технического прогресса, постоянно дестабилизирующие человеческую сущность – как социальную, так и индивидуальную;
- закрепощающее воздействие техники на человека;
- тотальное господство принципа труда, характеризующее современный мир;
- раскол культуры на две составляющих, техническую и гуманитарную, которые, по мере развития современной цивилизации, все дальше отходят друг от друга, что предопределяет формирование многих кризисных тенденций современного мира;
- утрата целостности в восприятии человека.

По результатам междисциплинарного исследования, выполненного авторским коллективом РГПУ имени А.И. Герцена в 2008 г. определены *факторы, влияющие* на развитие современного образования⁵:

² Сорокин П. Социокультурная динамика и эволюционизм//Американская социологическая мысль. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. С. 372-392.

³ Хайдеггер М. О существе и понятии *ὄντις*. Аристотель. «Физика» β-1. – М.: Медиум, 1995. – С.51.

⁴ «Разработка научно-методических материалов проведения междисциплинарных исследований по теме «Философско-мировоззренческие основания междисциплинарного синтеза в науках о человеке и проблема построения антрополого-образовательных гуманитарных технологий». – СПб, 2007.

⁵ Даутова О.Б., Лаптев В.И., Богословский В.И. и др. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовке специалистов в области гуманитарных технологий:

1. *Формирование нового типа цивилизации.* Современная общественная действительность порождает невиданную ранее мобильность человека. Эта мобильность выражается как в возможности перемены места жительства, работы, рода занятий, социального статуса, так и в возрастании контактов с другими людьми. Глобализация стала фактом нашей жизни – это и экономическая, и политическая, и информационная интеграция. В противовес интеграционным процессам растет понимание ценности и значимости локальности, индивидуальности, непохожести. Глобальная предметная среда требует от человека экологического мышления – не в смысле сохранения окружающей среды, а в смысле тотального проектирования предметной реальности как толерантной человеку.

2. *Изменения культурной среды.* Постиндустриальная цивилизация рождает культуру общества потребления, в которой изменяется картина мира и господствует человеческий «психотип В», гибкий, подвижный, легко находящий немедленное удовлетворение своих потребностей, живущий в кредит⁶. Место материальных ценностей занимают ценности символические, формируется новое чувство жизни, множественность поведенческих моделей сменяют унифицированную модель, идентичность становится полифонической, а единство опыта распадается.

3. *Усложнение проблем жизнедеятельности человека в современной знаково-смысловой и информационной среде.* Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, переход средств массовой информации на цифровую основу, широкое распространение глобальных компьютерных сетей приводит к тому, что современный человек погружается в качественно новую и семиотически неоднородную информационную среду. При этом информация носит «калейдоскопный» характер, состоящий из разнородных сведений, которые включают человека в единый информационный континуум, составляющий социокультурный контекст общества. Отсутствие или дефицит семиотической компетентности могут приводить к информационному неврозу, низкой устойчивости к манипулятивным воздействиям, информационной агрессии или информационной зависимости.

4. *«Революция масс-медиа».* Увеличение роли масс-медиа, которые формируют «вторую действительность».

5. *Возрастание антропологической составляющей в информационных революциях.* В истории цивилизации произошло несколько так называемых "информационных революций", явившихся следствием выдающихся изобретений, повлекших радикальные преобразования в сфере хранения, передачи и обработки информации: изобретение письменности, книгопечатания, электричества (благодаря которому появились телеграф, радио, телевидение, телефон и т.п.), создание микропроцессорных технологий и персонального компьютера. В информационных революциях присутствует антропологическая составляющая: со-

вершенствование техники влечет совершенствование методов и способов человеческого познания и отражается на положении человека в обществе.

6. *Становление и развитие «общества сетевых структур» (М. Кастельс).* «Общество сетевых структур» лишает человека конкретного топоса, погружая его в безличное «пространство потоков» и «безвременное время» мгновенных информационных сообщений и финансовых трансакций. С другой стороны, то же самое общество наделяет недовольные господством «безвременного времени» группы своего рода молекулярной мобильностью, в силу которой они получают возможность произвольной самоорганизации и мгновенной концентрации своих усилий.

7. *Изменение социального ресурса.* Главным социальным ресурсом становится знание, информация, интеллект, а важнейшую роль в обществе теперь играет «производитель информации».

8. *Появление нового типа отношений.* Информационное общество базируется на новом типе отношений, в основе которых лежит принцип свободной индивидуальности.

9. *Одной из главных ценностей современного общества становится свобода*, которая выступает в разных «ипостасях»: как свобода быть, действовать, передвигаться, знать и принимать новое⁷.

В этом же исследовании определен обобщенный образ современного человека в поликультурном мире:

- Множественная/полифоническая идентичность как понимание себя, своих внутренних миров (национальная, религиозная и др.).
- Мобильность как готовность к изменениям внутренним и внешним.
- Готовность к свободному выбору и самоопределению. Множественность поведенческих моделей.
- Толерантность как следствие понимания множественности и многообразия мира, понимания Других и способность идти навстречу Другому.
- Активность и самодетерминация личности, внутренний мотивационный настрой на самоактуализацию во всех сферах жизни, включая труд, готовность к разнообразным видам деятельности.
- Гуманитарность мышления.
- Образованность и профессионализм, готовность к восприятию нового, готовность к непрерывному образованию и самообразованию.
- Ответственность.
- Способность к творчеству⁸.

⁷ Конева, А.В. Средний класс: мифология успеха.// Вестник Самарского государственного университета, 2004, № 1 (31), с. 5-15.

⁸ Даутова О.Б., Лаптев В.И., Богословский В.И. и др. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовке специалистов в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие/ Под. научной ред. проф.В.В.Лаптева. – СПб.: Академия исследования Культуры, 2008. – 174с.

Обобщенный образ современного человека в поликультурном мире позволяет наметить ориентиры результатов современного образования и констатировать, необходимость *системных изменений*.

Современное образование становится более ориентированным на развитие жизненного ресурса человека, чем на передачу знаний. Отсюда обучение должно стать субъектно-деятельностным, ориентированным на формирование готовности человека к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Тенденции развития образования

Исходя из социокультурного подхода, выделим особенности, которые характеризуют развитие образования сегодня:

1. Эволюция целей образования под влиянием социокультурных изменений и глобализации.
2. Трансформация образования в социокультурный институт.
3. Эволюция статуса педагога, учителя и преподавателя высшей школы.

Сегодня цели образования направлены на: ценностное самоопределение и формирование устойчивых ценностей о смысле бытия; формирование и совершенствование потребности в саморазвитии, умение учиться, понимание не только окружающего мира, но и самого себя; развитие способностей и компетенций, связанных не только с адаптацией к окружающему миру, но с изменением и преобразованием прежде всего себя самого, развитие способности к созидательной деятельности.

Эволюция образования происходит как переход от усвоения обучающимся образа мира как системы знаний к построению образа мира как способа мышления, образа самого себя как субъекта деятельности и жизнедеятельности, образа человека как изменяющегося индивидуума.

Эволюция статуса педагога просматривается от носителя традиций и жизненного опыта к носителю личной истины, далее к носителю и выразителю абсолютной или объективной истины и от последнего к носителю информации и выразителю смысла высказывания, определяемого местом, временем и намерениями говорящего.

Главное изменение состоит в смене ведущего субъекта образовательного процесса: вместо обучающего - обучающийся. Преподаватель как носитель объективного знания не исчезает из сферы образовательного пространства, не перестает быть субъектом образовательного процесса, но основной становится личность обучающегося, который берет на себя ответственность за собственное обучение.

Отличительные черты формирующейся системы образования – это:

- переход от обучения к образованию;
- фундаментализация образования и развитие творческих способностей личности;

- применение информационно-коммуникационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний на основе коммуникации.

По метафорическому высказыванию Р. Гросса, жизнь стала представлять невидимый университет⁹.

Современный мир характеризуется процессом, который А. Печчеи, определяет как «человеческая революция» – приведение в систему внутреннего мира человека с растущей системностью природы и общества. Человеческая революция определяет императивы образовательной революции, в основе которой лежит переход от человека – средства, к человеку – цели. Человек уже не может адаптироваться, не находясь в постоянном творчестве и самоизменении, саморазвитии, на базе непрерывного образования и самообразования.

Непрерывное образование

Общество стремительно усложняется, а поэтому учиться приходится всю жизнь. Система непрерывного образования теперь уже не благое пожелание, мотивированное образом возможного будущего, а реальность, в которую оказалось втянутой значительная часть цивилизованного человечества.

Впервые концепция "непрерывного образования" была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П.Ленграндом. Эта концепция вызвала огромный теоретический и практический резонанс. В 70-е гг. появились работы, посвященные исследованию генезиса и содержания концепции непрерывного образования (Гуммель, 1977; Даве, 1976 и др.). Одновременно началась реализация этой концепции в ряде стран.

В предложенной П.Ленграндом трактовке непрерывного образования воплощена гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому рассматриваются этапы жизни человека, устраняется традиционное деление жизни на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Основной для теоретического, а затем и практического развития концепции непрерывного образования явилось исследование Р.Даве, определившего принципы непрерывного образования. Он определяет 25 признаков, которые характеризуют непрерывное образование:

- охват образованием всей жизни человека;

⁹ Митина, А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. - М., 2004. - С. 10.

- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;

- включение в систему просвещения, помимо учебных заведений и центров дополнительной подготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования;

- горизонтальная интеграция: дом - соседи - местная социальная сфера - общество - мир труда - средства массовой информации - рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на отдельных этапах жизни;

- вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным), между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути: между различными качествами развития человека (качествами временного характера, такими как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.);

- универсальность и демократичность образования;
- создание альтернативных структур его получения;
- увязка общего и профессионального образования;
- акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку;
- акцент на самоуправление;
- индивидуализация учения;
- учение в условиях разных поколений в семье, обществе;
- расширение кругозора;
- интердисциплинарность знаний, их качества;
- гибкость и разнообразие содержания, средств обучения;
- способность к ассимиляции новых достижений науки;
- совершенствование умений учиться;
- стимулирование мотивации к учебе;
- создание соответствующих условий для учебы;
- реализация творческого и инновационного подходов;
- облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни;
- познание и развитие собственной системы ценностей;
- поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития;
- развитие воспитывающего и обучающего общества: учиться для того, чтобы "быть" и "становиться" кем-то;
- системность принципов образовательного процесса.

В документе «Меморандум непрерывного образования» формулируется понятие *шести ключевых принципов непрерывного образования*:

1) новые базовые знания и навыки для всех (цель – гарантирование всеобщего непрерывного доступа к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество);

2) увеличение инвестиций в человеческие ресурсы (цель – значительное увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного достояния Европы – ее людей);

3) инновационные методики преподавания и учения (цель – разработка новых методологий обучения для системы непрерывного образования через всю жизнь);

4) новая система оценки полученного образования (цель – изменение коренным образом подходов к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования);

5) развитие наставничества и консультирования (цель – обеспечение на протяжении всей жизни каждому свободного доступа к информации об образовательных возможностях в Европе и необходимым консультациям и рекомендациям);

6) приближение образования к дому (цель – приближение образовательных возможностей к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также информационных технологий)¹⁰.

Таким образом, концепции непрерывного образования постулирует идею, что в настоящее время человек вынужден постоянно учиться, иначе он не сможет оставаться полноценным членом современного общества. Соответственно требование времени заключается в том, чтобы обучающийся был готов к самообучению, самообразованию, осуществлению учения на основе собственного целеполагания.

Основной постулат концепции непрерывного образования «Обучение на протяжении всей жизни – для всех» обозначает что каждый, родившийся на Земле, может надеяться на самореализацию. Это суждение свидетельствует о том, насколько за последние годы изменилось представление об обучении и образовании.

В XXI веке задача состоит в формировании «обучающегося общества», а не «общества знаний». Разработка концепции «обучающегося общества» началась с середины 90-х годов XX века. Термин «Обучающееся общество» был введен в 1970-ые годы шведским академиком Торстэном Хусэном (1974). В своих трудах Хусэн утверждал, что школа утратила свое бывшее влияние вследствие того, что помимо прямой информации от учителя учащиеся имеют доступ к широкому диапазону знаний за счет таких источников как пресса, телевидение, путешествия.

¹⁰ e-Learning – Планирование завтрашнего образования, Сообщение Комиссии Европейского Сообщества, COM (2000)318 final. Ключевая документация e-Learning http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/documentation/index_en.htm

В изменившихся условиях главная задача школы должна состоять в обучении молодых людей умению приобретать знания. В 1995 году Комиссия Европейских сообществ выпускает программный документ под названием «Преподавание и учение: к обучающемуся обществу». Толкование концептуального содержания термина вышло за границы педагогической проблематики.

Под *обучающимся обществом* понимается – общество, в котором все граждане получают высококачественное образование, подходящую профессиональную подготовку, работу достойную человека и участвуют в образовательном процессе в течение всей своей жизни. Обучающееся общество сочетает превосходное качество со справедливостью и обеспечивает всех своих граждан знанием, пониманием и умениями для достижения национального экономического процветания.

Многочисленные публикации по проблемам обучающегося общества свидетельствуют о том, что эта категории может быть рассмотрена на нескольких уровнях. Так К. Хагз и М. Тайт рассматривают это понятие с трех сторон – как набор практик, как стратегический проект и как миф, выдвинутый в политических целях. Р. Эдвардз предлагает три другие интерпретации обучающегося общества:

1. Обучающееся общество как образованное общество, преданное идеям гражданства, либеральной демократии и равных возможностей...

2. Обучающееся общество как рынок обучения, дающий возможность заведениям предоставлять услуги для индивидов как условие поддержания соревновательности в экономике...

3. Обучающееся общество как учебная сеть, в которой учащиеся обучаются познавательному подходу к жизни с использованием широкого диапазона источников, позволяющих им развивать свои интересы и свою личность.

По мнению многих западных педагогов, обучающееся общество представляет собой фундаментальную категорию современного педагогического понятийного аппарата. Рассматривая в качестве стартовой точки отсчета *человека, а не образовательные институты*, обучающееся общество выступает ответом на социальный контекст.

Дж. Салливан отметил, что в нашем хаотичном мире единственно важной компетенцией является компетенция непрерывного обучения, человека или организацию, проявляющих эту компетенцию он образно назвал «вечным учеником»¹¹. Кратко представим ключевые характеристики компетенции непрерывного обучения:

1. Бесконечное обучение – для людей или организаций, демонстрирующих компетенцию, нет конечной точки в обучении.

2. Соответствующая скорость – скорость, с которой «вечные ученики» находят, впитывают, и применяют знания, соответствует темпам инноваций или скорости изменений, востребованных в обществе.

¹¹ Салливан Дж. Непрерывное обучение как единственно важная компетенция. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hrm.ru/nepreryvnoe-obuchenie-kak-edinstvenno-vazhnaja-kompetencija>

3. Использование новейших технологий – «вечные ученики» не играют «в догонялки», они предпочитают пополнять свои знания за счет всего самого новейшего.

4. Самоконтроль – отслеживание всех новейших знаний невозможно под контролем внешней системы, рассчитанной на всеобщую координацию. «Вечные ученики» имеют внутреннюю мотивацию и самоконтроль.

5. Практическое применение без промедления – достаточно известна ситуация, когда знания пополняются непрерывно, но не применяются на практике, когда как «вечные ученики» никогда не довольствуются теоретическими или абстрактными знаниями. Они находят такие направления обучения, которые могут найти непосредственное применение в решении проблем текущих или ближайшего будущего.

6. Широкий охват – чтобы гарантировать применение знаний, «вечные ученики» добывают информацию об обобщенных умениях, помогающих без промедления применить полученные знания, нацелены на анализ потенциальных проблем, ознакомление с мнениями ведущих экспертов, изучение различных источников информации, перспективные практики и новшества.

7. Совместная работа – «вечные ученики» образуют сообщества и участвуют в их работе, что может обеспечить максимальную скорость и качество информации, находящейся в совместном пользовании, тем самым они упреждают чрезмерное дублирование путей обнаружения нужных данных.

Таким образом, первой важнейшей характеристикой современного образования выступает **непрерывность**.

Второй характеристикой является **открытость**. Все большее распространение получают термины: «открытая среда», «открытая школа», «открытое образование», «принцип открытости», «открытое обучение». За каждым термином кроется определенный смысл. Проанализируем данные смыслы.

Феномен «открытой школы» получает первоначальное распространение в Америке, затем приходит в Европу. Под «открытой школой» понимается обучение, которое осуществляется параллельно, как в школе, так и на рабочем месте. Обучающиеся овладевают основами наук, исходя из конкретной учебно-производственной задачи. Школа приобретает широкую связь с социумом, а подростки активно включаются в процесс социализации, адаптации к окружающему миру. Педагог выполняет роль наставника. Ученик получает несколько степеней свободы: свободу выбора места учения, свободу времени учения и свободу осуществления учебной деятельности – выбор при формировании индивидуального учебного плана.

Позднее термин «открытая школа» стал обозначать открытость школы социуму и образовательной среде. Уроки в музее, на производстве, различные виды учебных практик характеризуют открытую школу. Таким образом, организация «открытого обучения» выстраивается за счет использования средовых факторов, и это определяет второй смысл.

Термин «открытое обучение» получил «вторую жизнь» в конце XX века в связи с широким распространением дистанционного образования. Открытое об-

разование, в третьем смысловом значении - бесконтактное, т.е. отсутствует непосредственный прямой контакт между педагогом и обучающимся. Бесконтактное обучение характеризуется автономностью и самостоятельностью субъекта.

Четвертый смысл получает широкое распространение в немецкой дидактике путем введения дефиниции – «принцип открытого содержания образования», реализуемый через умение обучающегося выстраивать собственную образовательную траекторию.

Открытость образования связана с другой его чертой инновационностью. Инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Рассматривая функции современной системы образования в масштабах этих перемен, следует связать возможности преодоления противоречия с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

Первый путь намечается традиционной стратегией организации образования, которая в принципе не меняет место и роль человека в культуре, меру его готовности к переменам в жизни, ибо сохраняется сложившаяся система организации образования. Компоненты этой системы лишь модернизируются и совершенствуются. В данном случае не обеспечивается готовность к позитивным переменам в обществе.

Инновации же создают новый тип образовательного процесса, меняющий отношение к образованию всех субъектов образования: родителей, учеников, учащихся. Инновационный путь развития - второй путь. По мнению П.Г.Щедровицкого, Видт И.Г. и др. - это то, что определяет будущее.

П.Г.Щедровицкий¹², определяя культурную ситуацию в образовании как парадигмальный кризис, обозначает именно этот кризис началом складывания новой педагогической формации, которая является четвертой за последние две тысячи лет. Первая была катехизическая (наставническая), вторая эпистемологическая (знаковая), третья – инструментально-технологическая. Нынешняя является четвертой, методологической, в рамках которой происходит объединение всего инструментария, накопленного в пределах предыдущих формаций. П.Г.Щедровицкий ее называет также инновационной. Образование же понимается в эту эпоху как производство инноваций.

Видт И.Г. также проанализировала образование как феномен культуры и определила типы образования. Архаичной культуре соответствовал традиционный тип образования, где основным способом передачи информации являлась традиция, а доминирующим регулятором и организатором процесса обучения выступало старшее поколение и социальная страта. Индустриальной культуре соответствовал инструктивный тип образования, в котором доминирующим регулятором и организатором выступает государство. Наступающей постинду-

¹² Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Педаг.центр «Эксперимент», 1993. – 153 с.

стриальной культуре должен соответствовать креативный тип образования, обозначенный как инновационный, где характером социокода являются универсальные, эпистемические знания, доминирующим способом фиксации является – печатно-электронный, способом передачи выступает – совместная непрерывная продуктивная познавательная деятельность всех поколений. Доминирующим регулятором и организатором процесса обучения должно стать гражданское общество посредством создания общественно-педагогической инфраструктуры¹³.

Непрерывность, открытость, инновационность образования тесно связана с еще одной его современной чертой – поликультурностью, как необходимостью принимать многообразие картин мира, понимать различные культуры и религии, уметь организовывать коммуникацию и партнерство, вырабатывать общие цели. С одной стороны мир глобализируется и у многих народов возникает общность экономики, но с другой страны каждая культура сохраняет свою уникальность и неповторимость. Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации¹⁴. Гёпферт и Шмидт видят цель поликультурного образования в том, чтобы дать обучаемым представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры.

Г.Д.Дмитриев обосновывает теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма любого специалиста: студенты различных специальностей, особенно педагогических, «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе».¹⁵

Межкультурное взаимодействие понимается сегодня как соприкосновение и влияние, воздействие специалистов, принадлежащих к разным культурам, друг на друга в профессиональной деятельности в социальных системах.

Развитие идеи поликультурного образования тесно связаны с развитием интеграционных образовательных процессов. Лиферов А.П. выделяет отличительные черты в интеграции образования: динамика, дозирование и синхронизация интеграционных импульсов, цели и способы формирования интеграционных объединений, потребность ее в опережающем характере. В отличие от предшествующего периода международного сотрудничества, когда интернационализация образования шла как бы вслед за интернационализацией экономики, в современных условиях, когда знание выступает в качестве решающего ресурса, а процесс его накопления приобретает непрерывный характер, сотрудничество в сфере образования по своим темпам должно опережать развитие этого процесса в любой другой сфере.¹⁶

¹³ Видт, И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164с., с. 14.

¹⁴ Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch "Pädagogik: Dritte Welt" Frankfurt a.M., 1987, с. 137

¹⁵ Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999, с. 116

¹⁶ Лиферов, А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования. [Текст] / А. П. Лиферов. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1996. – 31 с.

Уточняя смысл термина «интеграция», Е.И. Бражник подчеркивает, что условие интеграции – наличие общих оснований: предмета, мотивов, целей, ценностей и норм. Во всех аспектах применения понятия «интеграция» речь идет о процессах, происходящих вокруг первоначальной идеи, матрицы, «первоэлемента», объекта, нуждающегося в развитии, становлении, достижении нового качества. Необходимо наличие некоторых суверенных элементов интеграции, заинтересованных в его развитии, которые воссоединяются, взаимодействуют в режиме паритетного диалога ради достижения общей цели – нового качества «первоэлемента». При этом, имеется некоторый гипотетический образ целостности как цели общих устремлений, корректирующий направленность интеграционных процессов.

Содержательное богатство и инструментальные возможности термина «интеграция» в его современном понимании раскрываются в системе категорий и понятий: целостность, становление-развитие, диалог, комплексное знание, системный подход, гуманизация сознания и практики и др. этого ряда, характеризующие аспекты единой тенденции XX в. – становления нового мышления.

Новый уровень интеграционных процессов в современном европейском образовании характеризуется:

- стремлением к выработке смыслового инварианта в понимании ценностно-целевого назначения образования в современном мире (в том числе и профессионального);
- межкультурным взаимодействием специалистов в области образования в решении актуальных глобальных проблем развития образования, которое приводит к взаимообогащению национальных образовательных традиций при сохранении их культурного своеобразия.¹⁷

Академическая мобильность как новая черта образования

Процессы интеграции образования могут быть реализованы только в рамках открытого образования и с необходимостью требуют осуществления мобильности преподавателей и студентов. Так в Сорбонской декларации провозглашается: «Открытое европейское пространство для высшего образования несет в себе богатый источник возможных перспектив, учитывающих наше разнообразие, но, с другой стороны, вызывает необходимость приложения дальнейших усилий по устранению барьеров и обновлению систем преподавания и обучения, что будет способствовать развитию мобильности и тесного сотрудничества»¹⁸.

Академическая мобильность предоставляет новые возможности

¹⁷ Бражник, Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в европейском образовании. – СПб.: БАН, 2002.

¹⁸ Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост. Г.А. Лукичев и др. – М., 2004. С. 170.

преподавателям – «большее количество преподавателей и исследователей должно работать в европейских странах»¹⁹. Это позволит преподавателю диверсифицировать свою профессиональную карьеру, искать и находить наилучшее применение своим способностям.

В Болонской декларации речь уже идет «о расширении академической мобильности путем преодоления существующих преград свободному передвижению, в первую очередь для студентов и для преподавателей, научных сотрудников и административного аппарата с признанием и оценкой значимости периодов, проведенных ими в других странах, т.е. научной деятельности, преподавания и стажировки без ущемления их законных прав»²⁰.

В этом же документе ставятся вопросы о необходимости развития и внедрения европейских измерений в области высшего образования, в области формирования учебных программ, в том числе интегрированных, межвузовского сотрудничества, подготовки кадров и проведения научного исследования.

В 2001 году в Праге речь идет уже о стимулировании мобильности преподавателей, о том, что мобильность имеет первостепенную важность, причем особое место придается социальному аспекту мобильности.

Берлинское коммюнике (2003г.) вообще называет «мобильность студентов, академического и административного персонала основой создания европейского пространства высшего образования»; в документе подчеркивается важность мобильности в социально-экономической, научной, культурной, политической сферах.

Мобильность профессорско-преподавательского состава позволяет использовать преимущества национального и культурного многообразия, повышая качество преподавания и научных исследований путем сравнительного и дифференцированного подходов к обучению.

В Грацкой декларации (2003 г.) вопрос развития мобильности рассматривался отдельно, так в положении 22 говорится о том, что «Учебные учреждения должны первоначально определить необходимость, а затем разработать совместные программы, способствующие обмену опытом на основе выполнения текущих пилотных проектов и обеспечивающее высокое качество подготовки. Этого можно добиться путем определения результатов обучения и профессиональных компетенций, а также широкого использования Европейской системы зачетных единиц».²¹

Понимая выгоды, которые несет в себе развитие мобильности для роста конкурентоспособности вузов, страны и всего европейского образования, развития единого рынка труда и конкурентоспособности европейской экономики в целом, правительства и европейские организации начали с новой энергией

¹⁹ Там же

²⁰ Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост. Г.А. Лукичев и др. – М., 2004. С. 174.

²¹ Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост. Г.А.Лукичев и др. – М., 2004. - С. 194.

поддерживать развитие академической мобильности, видя в ней и инструмент, и одну из целей Болонского процесса. План действий по развитию мобильности в европейских университетах был разработан и поддержан Советом Европы в 2000 г. (Ницца).

План исходил из признания факта, что создание европейской зоны знаний - один из главных приоритетов развития Европы. А свободная, без препятствий мобильность всех участников образовательного процесса - студентов, преподавателей, исследователей, администраторов - должна стать базой для этого, являясь одним из главных условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в европейских университетах.

Планом были провозглашены три главных цели:

- определить более точно концепцию мобильности и сделать ее более демократичной;
- развить соответствующие формы финансирования университетской мобильности;
- расширить академическую мобильность и улучшить для нее условия.

Среди 42 мер, включенных в план, можно выделить основные группы, которые достаточно актуальны сегодня.

I. Комплекс мер, связанных с созданием условий для расширения мобильности:

- подготовка администраторов университетов и преподавателей для роли организаторов процесса мобильности, организация обменов между ними в рамках европейских программ для установления более тесного взаимодействия;
- развитие многоязычности, включая изучение соответствующих иностранных языков еще до периода мобильности; лучшей практики в части языковой подготовки, долговременную переподготовку преподавателей иностранного языка; выработку общих индикаторов для оценки языковой подготовки студентов и преподавателей; радикальное улучшение языковой подготовки студентов в целом;
- облегчение доступности к информации о мобильности, включая создание специальных сайтов об основных европейских ресурсах и программах мобильности, введение в образовательных заведениях специальных форумов (chat-rooms) для организаторов мобильности, студентов, преподавателей и т.д., для обсуждения и обмена информацией. Создание базы данных по всем двусторонним и многосторонним формам программ мобильности в Европе. Создание сопоставимой статистики по мобильности.

II. Группа мер, направленных на создание схемы устойчивого финансирования мобильности, на базе координации и большего разнообразия системы различных финансовых источников (Европейского сообщества, правительств, местных властей, государственного и частного сектора), включая нахождение новых источников и форм финансирования (займы с льготными условиями, социальные фонды и т.п.).

III. Группа мер, призванных обеспечить рост мобильности и ее совершенствование:

- расширение числа участников мобильности и ее форм, в частности, открытие летних университетов для студентов и академического состава, распространение программ обучения по Интернету, поддержка партнерств между университетами по поводу обеспечения мобильности;
- улучшение и унификация условий приема для всех групп участников мобильности, включая обеспечение соответствующей информацией в режиме «on-line»;
- согласование и упрощение академического календаря мобильности на основе точной и полной информации о деятельности каждого университета и посильной синхронизации университетского расписания, включая изучение возможностей деления учебного года на семестры с соответствующим набором студентов;
- обеспечение необходимого соответствующего статуса для людей, вовлеченных в мобильность, включая такие меры, как официальное подтверждение соответствующими структурами тезиса, что мобильность представляет собой необходимый компонент в обучении студентов, а также в профессиональной деятельности и переподготовке научно-педагогического состава университета, вплоть до изучения возможности включения последних в научно-преподавательский состав университета на период мобильности.

IV. Пакет мер, направленных на усиление мотиваций и результатов, получаемых участниками. Он включает важнейшее требование признания результатов обучения в зарубежном вузе в дипломе своего университета, в частности, создание системы взаимного признания, эквивалентности дипломов и обучения в целом.

Речь идет о развитии в рамках Европы всеобщей системы эквивалентности образования, квалификации и степеней, в частности, использования кредитной системы (ECTS), приложений к диплому, создания поддерживающей инфраструктуры - сети национальных информационных центров (NARIC) и центров по мобильности и признанию (ENIC).

Обращает внимание, что одобренный Советом Европы план предусматривает не только действия отдельных университетов, но в большей мере, отталкиваясь от обобщения успешной деятельности последних и понимания роли и значения мобильности как образовательного ресурса, предполагает вовлечение широкого круга, внешнего по отношению к университетам сообщества: Европейской комиссии, государств-членов, национальных агентств по осуществлению европейских программ мобильности (Socrates, LeonardodeYouth и других).

Примечательно, что план действий не полагается только на один источник финансирования, а предлагает диверсифицированную схему финансирования из разных источников, в которую встроены ведущие европейские программы академической мобильности.

Наиболее важной представляется логика построения плана, которая в определенной мере (с учетом опыта его реализации и российской специфики) может быть использована и для российских условий в целом, и для отдельных

университетов, в частности, для создания партнерств с европейскими университетами в целях осуществления мобильности и академического сотрудничества.

Намеченный план действий по развитию академической мобильности не затрагивает вопросов содержания образовательных программ и исходит из сопоставимости научно-образовательного процесса, его содержания, технологий обучения и оценки знаний студентов в университетах европейских стран. Распространение европейских программ обмена (например, таких как Эразмус) и действия этого плана на российское образовательное пространство неминуемо ставит вопрос вообще о степени сопоставимости научно-образовательного процесса (учебных планов, технологий обучения и оценки знаний, интеграции исследовательского процесса в учебный, процедур признания результатов обучения в европейских университетах в своем университете и т.д.).

Преподаватель вуза будет стимулироваться к более активным занятиям научной работой, так как «Великая Хартия университетов» (1988) требует, чтобы преподаватели принимались на работу и продвигались по служебной лестнице с пониманием, что научные исследования неотделимы от преподавания. Преподаватель сможет вести научно-исследовательскую работу в зарубежных научных центрах, участвовать в совместных исследованиях.

Как правило, он окажется в более плодотворной исследовательской среде, чем та, что имеется в его вузе. На встрече министров образования в Берлине отмечалось, что в рамках Болонского процесса преподаватели получают расширенный доступ к базам данных о проводимых научных исследованиях и их результатах. Накопив в зарубежных странах и университетах профессиональный опыт, они смогут с большим знанием дела проводить компаративистские исследования.

Преподаватель-исследователь, находясь в зарубежных вузах, получит расширенный доступ к страницам престижных зарубежных научных журналов. Через рост числа публикаций в них он заработает имя в европейских научных кругах, повысит свой международный научный авторитет.

Таким образом, академическая мобильность преподавателей высшей школы будет содействовать:

- ускорению процесса интеграции стран в общеевропейское и глобальное образовательное пространство;
- повышению мобильности преподавателей и административного персонала вузов;
- непрерывному образованию в течение всей жизни;
- совершенствованию системы обеспечения качества образования и информационного обмена;
- внедрению инновационного подхода в образование, прозрачности академических программ, стандартов;
- активному и оперативному использованию зарубежного опыта;
- расширению совместных научных исследований в области образования;

- широкомасштабному вовлечению преподавателей в интеграционные процессы болонских преобразований;
- повышению конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг.

Сделаем выводы по главе. Рассматривая подготовку преподавателя с точки зрения социокультурного подхода, можно прийти к заключению:

1. Все изменения в социуме имеют строго обусловленный характер и зависят, в том числе, и от уровня профессионализма преподавательского состава вузов.

2. Одним из механизмов социокультурной модернизации общества является качественно новая подготовка современного преподавателя.

3. Социокультурная модернизация должна быть направлена на формирование новой элиты (преподаватели вузов) и средней страты общества, которая и будет обеспечивать демократические преобразования в обществе, формирование новых ценностей и социально-значимых норм и правил культурной жизни общества.

4. Важнейшей задачей вузов является обеспечение воспитания настоящего профессионала и формирования гражданской позиции, культуры достоинства у современного молодого преподавателя.

5. Подготовка должна осуществляться, исходя из многоаспектного представления о преподавателе как об активном субъекте образовательного процесса.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данной главе осуществлен анализ современных требований к преподавателю высшей школы в профессиональном образовании разных стран, так как объективная необходимость модернизации высшей школы России, ее интеграция в международный образовательный процесс предполагает глубокое изучение современного состояния и тенденций развития государственной политики в области педагогического образования не только в нашей стране, но и в развитых европейских государствах.

Большинство научных исследований, проводимых в настоящее время, констатируют существенное отставание российской массовой практики подготовки педагога от современных требований. Однако вопрос об обновлении подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени стоит сегодня и перед многими странами мира, каждая из которых предпринимает определенные шаги в этом направлении.

Например, Фонд Карнеги приложил огромные усилия для исследования неудовлетворительной системы высшего образования²². Авторы заключительного отчета пришли к выводу, что университет превратился из учреждения, обращающегося к человеку в целом, в безликую среду, где студенты отчаянно ищут ответы на экзистенциальные вопросы²³. В исследовании утверждается, что высшая школа утратила свое чувство цели, а без общепринятых принципов (постулатов) самой жизни не может существовать никаких образовательных принципов (Archibald MacLeish). В статье ставится вопрос о том, является ли университет чем-то большим, чем местом для передачи знаний. Исследователи обнаружили «пропасть, иногда доходящую до полной изоляции, между академической и социальной жизнью»²⁴. Преподавательский состав и администрация путают свои обязанности с неакадемическими проблемами. Как высшая школа может помочь студентам получить представление и подготовить их к гражданским и общественным обязанностям в своей стране, в мире? Это ведь также и место, где студенты задают вопросы «Как я должен жить?», «Кто я?», «Какой смысл жизни?»²⁵

Профессора давно уже являются объектом критики. Еще в 1988 году Сайкс (C. J. Sykes) пишет: «...и посреди пустыря [университета] стоит профессор. Почти собственноручно – своей неуклонной и систематичной работой – профессора разрушили высшее образование, которое более уже не является высшим и вообще каким-либо видом образования».²⁶ Однако существует немногочисленная группа таких профессоров, которым небезразлично происходящее, о чем, например, свидетельствует отклик студента Мемфисского государственного универси-

²² Ernest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America*, Harper & Rowe: NY; 1987

²³ Ernest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America*, Harper & Rowe: NY; 1987

²⁴ Helweg Dr. Otto J. What are the Obligations of Professors to Reveal their Personal Philosophies of Life to Students? Электронный режим доступа: http://www.leaderu.com/offices/o_helweg/obligations_prof.html

²⁵ Helweg Dr. Otto J. What are the Obligations of Professors to Reveal their Personal Philosophies of Life to Students? Электронный режим доступа: http://www.leaderu.com/offices/o_helweg/obligations_prof.html

²⁶ C. J. Sykes, *ProfScam*, Regnery Gateway: Washington; 1988

тета: «Он [профессор] был как глоток свежего воздуха. Он заботится о своих студентах, выучили они материал или нет. Он очень эффективный преподаватель – исключение в наши дни!»²⁷

Одним из путей подготовки преподавателей высшей школы традиционно считалась аспирантура. Однако большее внимание в аспирантуре уделяется не преподавательской, а именно научно-исследовательской деятельности: аспирант занимается изучением и выбранной научной проблемы и осваивает научно-исследовательскую деятельность.²⁸ По этой причине начинающие преподаватели вынуждены были перенимать методический опыт более опытных коллег: они посещали проводимые ими занятия, досконально изучали преподаваемую учебную дисциплину, консультировались у профессоров, готовили и проводили пробные занятия, которые затем обсуждались на заседаниях кафедры, и т.д.²⁹ Иными словами, преподаватель высшей школы формировался исключительно эмпирическим путем, поскольку не существовало специальной программы подготовки и освоения научных основ преподавания. Профессор МГУ, доктор психологических наук Н.Ф. Талызина пишет: «Эмпиризм, сиюминутность настолько разложили высшую школу, что сейчас поставить ее на правильный путь - вещь очень непростая».³⁰

В настоящее время в связи с увеличением потока информации и ускорением жизни в целом стало невозможно идти ставшим уже привычным эмпирическим путем, поскольку он:

- требует слишком больших временных затрат;
- не отвечает требованиям современности (требуется совершенно новый взгляд на процесс высшего образования, новые критерии и стандарты педагогической деятельности в высшей школе);
- не предполагает адаптацию и формирование новых профессиональных ценностей, необходимых в XXI веке.³¹

Поскольку уже имеются некоторые теоретические разработки, то на их основе можно актуализировать научно обоснованный путь освоения преподавательской деятельности.

Требования и ожидания экспертов в области высшего образования.

Задача определить составляющие компоненты и качества эффективного преподавания была поставлена уже очень давно. Еще в начале 1930-х гг. ученые стремились найти общие характеристики успешных преподавателей. С тех пор было опрошено огромное количество студентов (в начале обучения, в середине и в конце), выпускников (несколько лет спустя), преподавателей, административ-

²⁷ Helweg Dr. Otto J. What are the Obligations of Professors to Reveal their Personal Philosophies of Life to Students? Электронный режим доступа: http://www.leaderu.com/offices/o_helweg/obligations_prof.html

²⁸ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с. Электронный режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/

²⁹ там же

³⁰ там же

³¹ там же

ных работников, экспертов и так далее.³² Несмотря на огромную базу данных ученые продолжают исследовать данную проблему, находить новые группы для опросов и новые способы анализа результатов.

В недавно проведенном эксперименте ученые исследовали 35 преподавателей университета Среднего Запада (США), которые были удостоены приза за особые успехи в преподавании³³. Для участия в конкурсе необходимо было написать эссе объемом 1500 слов, описывающее их философию и цели преподавания. Используя учение герменевтики, ученые проанализировали эссе с целью определения факторов, которые сделали этих преподавателей успешными. Этими факторами стали:

1. Присутствие (*presence*) – имеется в виду более глубокий уровень самосознания, который позволяет познать, развить и привести в гармонию, мысли, чувства и действия. Это также является неотъемлемым компонентом взаимоотношений и межличностной коммуникации. Доказательством данной характеристики служили ремарки в самих эссе, показывающие, как важно преподавателю понимать своих студентов и заботиться о них: «аудитория не должна быть безликим морем», «заботясь о своих студентах, я выражаю заинтересованность в усвоении ими учебного материала и делаю существенный вклад в их будущую успешную карьеру».

2. Поощрение за обучение (*promotion of learning*). Преподаватели часто писали о важности процесса изучения и своей роли в его поощрении. Они ставят высокую планку как для себя, так и для студентов, рассматривая работу студентов в рамках учебной программы как подготовку к образованию в течение всей жизни. Они также упоминают о том, что необходимо не просто запоминать материал: «обладание лишь научными знаниями без возможности и способности их применения ничего не стоит». Важно понять, что образование – это намного шире, чем запоминание содержания. Образование – это личностное саморазвитие, и преподаватели должны его поощрять.

3. Преподаватели как обучающиеся (*teachers as learners*). Успешные преподаватели характеризуют себя как «обучающиеся», придавая этому первостепенное значение для того, чтобы преподавание было современным: «будучи учителями, необходимо постоянно перестраивать учебную программу, экспериментировать с новыми методами преподавания содержания курса и привносить появляющиеся технологии в аудиторию». Такие преподаватели высоко ценят возможности пересмотра и повторения содержания курса, преподавания новых дисциплин и разработки программ высшего образования.

4. Энтузиазм (*enthusiasm*). «Эффективное преподавание предполагает знание материала и способность передать его четко, легко и с чувством юмора. Но больше всего преподавание предполагает энтузиазм». Этот энтузиазм начинает-

³² Ваймер М. Четыре особенности успешных учителей. Электронный режим доступа: <http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/four-characteristics-of-successful-teachers/> (Four Characteristics of Successful Teachers, Maryellen Weimer, PhD in Philosophy of Teaching)

³³ Ваймер М. Четыре особенности успешных учителей. Электронный режим доступа: <http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/four-characteristics-of-successful-teachers/> (Four Characteristics of Successful Teachers, Maryellen Weimer, PhD in Philosophy of Teaching)

ся с любви к предмету, потом достигает истинной любви к преподаванию, студентам и их процессу обучения: «важно развивать в студентах желание продолжать учиться даже после окончания курса».

В немногочисленных учебных пособиях и методических рекомендаций для преподавателей высшей школы можно найти следующие **отдельные составляющие портрета преподавателя**, к которым, по мнению авторов, следует стремиться³⁴:

- четкая дикция, культура речи;
- ориентированность на поиск и выявление истины (собственные исследования, сопоставление содержания противоречивых источников);
- развитое логическое мышление (умение выделять главное и выстраивать логические связи);
- наличие личной точки зрения, научного мнения;
- носитель социально одобряемых ценностей (поскольку высшее образование предполагает становление у студентов социально одобряемых нравственных ценностей);
- преданность своему призванию;
- ответственность;
- доброжелательность, уважение к студентам и к их усилиям по освоению содержания образования;
- интеллигентность;
- требовательность и объективность оценивания успехов студентов;
- эрудиция;
- терпение.

Анализ исследований российских ученых показывает, что качествами, важными с точки зрения педагогики высшей школы, являются³⁵:

- эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусков);
- общительность (Н.В. Кузьмина, В.И. Геницинский);
- идейно-политическая активность (М. Ачилов, Ф.Н. Гоноболин);
- пластичность поведения (Н.В. Кузьмина);
- способность понимать обучающихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин);
- владение в совершенстве методами преподавания (Л.М. Портнов);
- любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Пospelов);
- эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец);
- социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик).

На международной научно-практической интернет-конференции было даже предложено составлять аналитическую профессиограмму, где должны быть от-

³⁴ Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с. Электронный режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/

³⁵ Rogov, E.I. Личность в педагогической деятельности. - Ростов-н/Д: РГПУ, 1994.

ражены профессионально важные качества преподавателя высшей школы (см. Табл. 1)³⁶.

Таблица 1.

Профессиограмма преподавателя высшей школы

Мышление, интеллект:	Восприятие, пороги чувствительности:	Память, объем памяти, скорость запоминания:
<ul style="list-style-type: none"> -продуктивное (творческое) - репродуктивное; -наглядно-образное; -наглядно-действенное; -словесно-логическое (вербальное и невербальное); -практическое и теоретическое; -интуитивное - логическое; -общая эрудиция; -специальные (конкретные) знания и мыслительные умения. 	<ul style="list-style-type: none"> -зрительное, цветоразличение; -слуховое; -тактильное; -кинетическое; -вкусовое; -межличностное, социальное. 	<ul style="list-style-type: none"> -произвольная и произвольная; -долговременная, кратковременная; -сенсорная (до 1 секунды): иконическая (зрительная) и эхотическая (слуховая); -логическая; -образная; -эмоциональная; -сенсомоторная (двигательная).
	Волевые характеристики: <ul style="list-style-type: none"> -смелость, решительность; -целеустремленность; -осмысленность ответственных действий; -эмоциональная устойчивость; -склонность к риску. 	
Внимание, переключаемость, объем внимания:	Свойства нервной системы:	Двигательные характеристики:
<ul style="list-style-type: none"> -произвольное (концентрация внимания) и произвольное; -устойчивое и неустойчивое. 	<ul style="list-style-type: none"> -сила; -подвижность; -уравновешенность; -лабильность и динамичность. 	<ul style="list-style-type: none"> -координация движений (по конкретным двигательным органам); -тремор рук; -скорость реакции.
Коммуникативные характеристики:	Ценностно-нравственные характеристики:	Профессиональный и жизненный опыт:

³⁶Скрынник, Н.Е. Профессионально-важные качества преподавателя высшей школы / Материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Электронный режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/>

<ul style="list-style-type: none"> -экстраверт / интроверт; -организаторские способности, готовность к лидерству; -коммуникативные способности, обаяние; -речь: внешняя - внутренняя, вербальная - невербальная, устная - письменная; высота, сила, тембр голоса; -коммуникативная воспитанность и такт; -чувство юмора, остроумие. 	<ul style="list-style-type: none"> -соотношение профессиональных и непрофессиональных ценностей; -иерархия ценностей (общая и профессиональная); -смыслы профессиональной деятельности и их соответствие общим жизненным смыслам; уровень осознания этих смыслов; -доброта; -бескорыстие; -честность, порядочность; -обязательность, ответственность, исполнительность; -самокритичность. 	<ul style="list-style-type: none"> -способность разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации; -способность разумно действовать в трудных ситуациях.
Мотивация:	Эстетическое чувство, художественный вкус:	Психофизиологические характеристики человека:
<ul style="list-style-type: none"> -профессиональные интересы и склонности; -устойчивость мотивов; -согласованность, непротиворечивость мотивов. 	<ul style="list-style-type: none"> -конкретные эстетические способности (музыкальные, художественные, моторные и др.); -продуктивная и репродуктивная художественная ориентация. 	<ul style="list-style-type: none"> -физическая сила; -выносливость; -утомляемость.

Социальные, экономические и политические изменения поставили под сомнение цели классического образования и привели к вопросу о том, каким должен быть идеальный преподаватель и как он должен быть подготовлен³⁷. В этой связи возрастает необходимость большего внимания к рефлексивной деятельности. Рефлексия, как принято считать, - одна из важнейших составляющих обучения педагога и центральная деятельность в его саморазвитии. Тесная связь рефлексии и развития личности были отмечены в пособиях по педагогическому образованию³⁸: рефлексия позволяет индивиду осознать свои особенности, которые влияют на профессиональное развитие и представление своего идеального профессионального образа³⁹.

Изучение образа идеального преподавателя позволяет понять динамику развития профессиональной идентичности педагога и то, как можно поддержать и

³⁷Cochran-Smith, M., Fries, M.K. (2001). Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-15.

³⁸Beauchamp, C., Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631 – 643. Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

³⁹Verhofstadt- Deneve, L. (2003). The psychodramatical “Social atom method”: Dialogical self in dialectical action. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 183-212.

направить данный процесс.⁴⁰ Идентичность личности формируется и развивается на протяжении всей жизни индивида. Профессиональная идентичность может быть рассмотрена как форма доказательства, используемая индивидом для мотивации, объяснения и придания смысла своей деятельности, ситуациям и ценностям в рамках представления своей профессии. Профессиональная идентичность формируется посредством диалога между представителем профессии и внешней действительности⁴¹; иными словами: личность преподавателя выстраивается через динамическое взаимодействие личных теорий обучения и восприятия себя, которые в свою очередь подвержены влиянию социального и профессионального контекста⁴².

В быстро меняющемся обществе педагоги экспериментируют с ролями и изменяют свою профессиональную идентичность в соответствии с контекстом⁴³, что делает становление сформированного профессионала еще более сложным⁴⁴.

Формирование личности может рассматриваться как процесс приобретения практической информации, характерной особенностью которого является постоянная интеграция новых аспектов искусства преподавания, влияние социальных, психологических и культурных факторов. Иными словами, постоянно происходит интерпретация и переосмысление опыта⁴⁵.

Развитие личности преподавателя может быть представлено как достижение гармонии и борьба между образами «идеальный я», «каким я должен быть» и «какой я есть» (Laurila and Kukkonen⁴⁶). Идеальный образ состоит из идеальных представлений человека о том, каким он хотел бы быть. По Arnon and Reichel⁴⁷ каждый преподаватель имеет в себе образ идеальных преподавателей и их качества, характеристики и способности. Для преподавателей такой образ представляет модель, на которую стоит ориентироваться, поскольку он предла-

⁴⁰Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

⁴¹Hermans, H., Dimaggio, G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.

⁴²Kreber, C. (2010). 'Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy'. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.

⁴³Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

⁴⁴Thomas, L., Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.

⁴⁵Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

⁴⁶Laurila & Kukkonen (2003). Evolving Professional Identity: Awareness of Self-Discrepancies as a Spur for Learning. Proceedings of the conference "Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro, 13.-17. April 2003.

⁴⁷Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464.

гает критерии, к которым стоит стремиться, цель для действий.⁴⁸

Идеальный образ представляет собой меру оценивания практической деятельности преподавателя – как профессиональной, так и личной. Он представляет идеал, который служит возможной будущей и суммарной моделью желаемых преподавательских качеств. Последняя идея также поддерживается в теории «возможных себя» (*possible-selves*, Markus & Nurius⁴⁹), которая описывает важность и динамику «значимых» и «будущих» представлений о самом себе, а также как эти «собственно я» относятся к мотивации настоящих и будущих действий. Эти я-концепции соответствуют тому, как индивид думает о своем потенциале и возможном будущем, а также может отражать ожидания индивида, включая надежды, устремления, страхи, которые они предчувствуют в своем ближайшем или скором будущем.⁵⁰

Markus and Nurius⁵¹ придерживаются мнения, что эти «возможные я» играют огромную роль, проявляясь в способности анализировать поведение на данный момент. Эти ориентированные на будущее «я» также представляют образ, которым хочется стать (*hoped-for-selves*) и являются «поведенческими копиями». В дополнение к этим информационным особенностям «возможное я» оказывает и мотивирующее влияние. Если преподаватель имеет представления о том, кем хочет стать, то вероятность того, что он станет таким профессионалом намного выше⁵². Удержание в сознании образов идеальных себя в будущем и обращение внимание на факторы, способствующие достижению этого идеала, может быть тем самым путем, благодаря которому преподаватели смогут прогрессировать⁵³.

В 2012 году группа эстонских ученых провела уникальное исследование, посвященное динамике профессиональной идентичности преподавателей высшей школы.⁵⁴ Преподавателям и аспирантам университетов Таллинна и Тарту было дано задание: написать эссе-размышление, в первой части которого они

⁴⁸ Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

⁴⁹ Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

⁵⁰ Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

⁵¹ Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

⁵² Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., Rommel, B. (2010). Using Possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.

⁵³ Beauchamp, C., Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631 – 643

⁵⁴ Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

описывали образ идеального преподавателя до работы в университете, а во второй части – в настоящий момент.

Идеал «раньше»

Чаще всего в эссе упоминались следующие характеристики:

1. отличное знание предмета,
2. достоинство,
3. эффективная коммуникация,
4. интересная личность,
5. способность преподнести свой предмет.

Таким образом, компетентность (включая знание новейших достижений в своей сфере и в идеале – особые заслуги в своей научной отрасли) признавалась важнейшим атрибутом идеального преподавателя высшей школы. Комментарии иллюстрируют особое внимание к преподавателю как к отличному специалисту: «причина поступления в университет – стать умнее под руководством мудрых людей», «лектор должен знать ответы на все вопросы по материалу, который дает».

Личные качества ставились на второе место: «преподаватель высшей школы должен впечатлять аудиторию не только как специалист в определенной области, но и как личность; он должен быть запоминающимся».

Дидактические способности занимали последнее место. Некоторые участники объясняли это тем, что талант к преподаванию занимает тех, кто сам занимается преподаванием, а студентам важнее само содержание предмета и личность педагога: «некоторые лекторы читают превосходные лекции, которые вынуждают студентов слушать и думать без всяких фейерверков и представлений, тогда как другие используют разнообразные современные методики и все равно не могут заставить студентов сотрудничать; так что знание дидактики и личные качества определенно очень тесно связаны».

Идеал «сейчас»

Исследование показало, что после приобретения опыта педагогической практики приоритетность важнейших характеристик идеального преподавателя высшей школы изменилась:

1. способность преподнести свой предмет
2. эффективная коммуникация
3. интересная личность
4. достоинство
5. отличное знание предмета

Важнейшим качеством стала способность преподнести предмет. Участники эксперимента объясняли это тем, что, как практикующие преподаватели, они

считают совершенствование методов преподавания самым главным аспектом. В процессе своей деятельности преподаватель постоянно сталкивается с такими дидактическими проблемами, как планирование лекций, выстраивание порядка подачи информации, привлечение дополнительных материалов и вовлечение студентов в процесс познания: «преподаватель высшей школы должен найти индивидуальный подход к студенту – научить даже того, у кого недостаточно мотивации или отсутствует желание учиться», «изучаемый материал должен быть систематизирован как для студента, так и для преподавателя».

По итогам исследования был сделан вывод о том, что хотя знание предмета, безусловно, очень важно, нельзя ожидать от лектора ответа на абсолютно все вопросы, даже если он первоклассный специалист. Преподаватель должен уметь преподнести материал, заложенный в программе, а также иметь мужество признаться в незнании: «конечно же, преподаватель высшей школы должен быть эрудированным человеком и блестящим специалистом в своей области, но этого не случится в одну ночь»⁵⁵. Кроме того, преподавательский опыт также показал, что необходимо выстраивать хорошие отношения с обучающимися, для чего важно быть терпеливым и владеть искусством общения с разными типами людей (см. Табл. 2).

Таблица 2.

Изменения в представлениях об идеальном преподавателе высшей школы⁵⁶

Представления «до», до преподавательской практики		Представления «после», после преподавательской практики	
Фокус-группа: аспиранты и преподаватели университета		Фокус-группа: преподаватели университета	
Категория	Характеристика (по важности)	Характеристика (по важности)	Категория
Знание предмета	Отличное знание предмета	Способность преподнести материал	Дидактические знания
Личные качества	Достоинство (самоуважение)	Искусная коммуникация	Личные качества
Личные качества	Искусная коммуникация	Интересная личность	Личные качества
Личные качества	Интересная личность	Достоинство (самоуважение)	Личные качества

⁵⁵ Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

⁵⁶ Хаамер А., Лепп Л., Рева Э. Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. – Эстония, 2012. – С. 110-120. Режим электронного доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (ANU HAAMER, LIINA LEPP, ELINA REVA. THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY TEACHERS: REFLECTING ON THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER / Studies for the Learning Society. Volume 2, Issue 2-3, Pages 110–120)

Дидактические знания	Способность преподнести материал	Отличное знание предмета	Знание предмета
----------------------	----------------------------------	--------------------------	-----------------

В **Великобритании** система высшего образования также находится в центре внимания общества. В начале 1990-х годов британские ученые исследовали обязанности, профессиональные и личные качества профессоров, а также их роль в образовательном процессе. Среди общих критериев ими были выделены следующие⁵⁷:

- лидерские и организаторские качества, которые позволяют руководить научной работой факультета,
- состоятельность как ученых в своей области, что позволит привлечь высококвалифицированный преподавательский состав, а также студентов,
- научно-исследовательская работа (ведение своих исследований, реферирование научных изданий, изучение диссертаций и т.д.),
- преподавание (курсы, семинары профессора должно отличать особое качество),
- приобретение ресурсов,
- эффективная коммуникация,
- сотрудничество с академическим сообществом.

В январе 2003 года Чарльз Кларк, министр образования Соединенного Королевства, представил в парламент документ о будущем высшего образования, так называемый «Белый документ» (*the White Paper*). В данном документе он описал новое видение системы высшего образования в Великобритании, ее перспективы и пути развития. Выводы английских экспертов об образовании, сделанные десять лет назад, могут быть с успехом использованы и сегодня. По словам Чарльза Кларка необходимо сделать следующее⁵⁸:

- признать и рассматривать высшую школу как творца знаний, адаптирующего их на благо общества;
- признать роль высшей школы в обучении студентов жить полной жизнью посредством приобретения навыков, стимулирования воображения, творчества и вклада в общество;
- признать выполнение различными институтами своих миссий;
- создать сильные и целенаправленные союзы между университетами для дальнейшего обучения, развития преподавательских традиций, передачи знаний;
- поддерживать и отмечать те учреждения, которые выходят на мировой уровень;
- привлечь молодых ученых в возрасте от 18 до 30 лет, организовать для них специальные курсы;
- использовать новые способы обучения и проведения курсов;
- дать возможность получить высшее образование тем, кто получит от него

⁵⁷ Роль профессуры. Электронный режим доступа: <http://www.ncup.org.uk/?p=78> (The Role of the Professoriate)

⁵⁸ http://www.bis.gov.uk/assets/BISCore/corporate/MigratedD/publications/F/future_of_he.pdf

пользу;

обеспечить достойный преподавательский состав;

быть новатором и инициатором, ставить ясные цели по повышению качества оказываемых услуг и достигать их;

иметь достаточное финансирование и инвестиции из различных источников.

В этом же документе министр отметил отсутствие четких критериев профессиональных и личных качеств преподавателя, а также программы подготовки сотрудников высшей школы. Национальная организация Академия Высшего Образования (*The Higher Education Academy*⁵⁹), целью которой является повышение качества высшего образования, разработала Новые профессиональные стандарты обучения в системе высшего образования (*New National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*)⁶⁰. Целью данных критериев является развитие профессионализма преподавательского состава высшей школы и поддержка качества образования студентов (см. Табл. 3).

Таблица 3.

Профессиональные стандарты обучения в системе высшего образования⁶¹

СТАНДАРТЫ	
Характеристика стандарта	Пример преподавательского состава
1.	
<ul style="list-style-type: none"> - демонстрирует понимание опыта познания студентов через использование от 2-х до 6-ти видов деятельности; - обладает достаточными знаниями основ науки и соответствующими профессиональными ценностями; - способен заниматься практикой, соответствующей 2-6 видам деятельности; - объединяет исследование, научные знания и/или профессиональную практику в эту деятельность 	<p>Аспиранты-ассистенты кафедры; сотрудники, не имевшие опыта преподавания в высшей школе; сотрудники: должность которых подразумевает лишь малое участие в образовательной деятельности</p>
2.	

⁵⁹ <http://www.heacademy.ac.uk/about>

⁶⁰ <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/professional/ProfessionalStandardsFramework.pdf>

⁶¹ <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/professional/ProfessionalStandardsFramework.pdf>

СТАНДАРТЫ	
Характеристика стандарта	Пример преподавательского состава
<ul style="list-style-type: none"> - демонстрирует понимание опыта познания студентов через использование всех видов деятельности; - обладает знаниями основ науки и соответствующими профессиональными ценностями; - способен заниматься практикой, соответствующей всем видам деятельности; - объединяет исследование, научные знания и/или профессиональную практику во все виды деятельности 	<p>Сотрудники, которые имеют весомую роль в преподавании и обучении студентов</p>
3.	
<ul style="list-style-type: none"> - поддерживает и развивает познавательную деятельность студента во всех видах деятельности; - демонстрирует знание предмета и профессиональные ценности через наставничество и направление индивидов или групп; - объединяет исследование, научные знания и/или профессиональную практику во все виды деятельности. 	<p>Опытные сотрудники, имеющие большую практику работы в образовательной сфере, продвигающие коллег и руководящие ими.</p>

Данный стандарт представляет собой дескриптивный подход, на основе которого высшая школа разрабатывает свои собственные критерии. В качестве иллюстрации использования стандартов ниже приводится таблица (см. Табл. 4), в которой шесть сфер деятельности, основные знания и профессиональные ценности применяются к результатам обучения и процессу оценки в контексте университетских программ профессионального развития (Академия Высшего Образования занимается аккредитацией этих программ⁶²).

⁶² <http://www.heacademy.ac.uk/accreditation>

Таблица 4.

Дополнение к стандарту

Сферы деятельности, основные знания и профессиональные ценности по стандарту ⁶³	
Сферы деятельности	
1.	Дизайн и планирование учебной деятельности и/или программы обучения
2.	Преподавание и/или поддержка познавательной деятельности студентов
3.	Оценивание и комментирование обучающихся
4.	Развитие эффективной среды и наставление студентов
5.	Интеграция исследований, научных знаний и профессиональной деятельности в преподавание и развитие обучения
6.	Оценивание практики и постоянное профессионального развитие
Основные знания	
Знание и понимание:	
1.	Материала предмета
2.	Соответствующих методов обучения и познания в рамках предмета и на данном уровне программы
3.	Того, как студенты усваивают материал (как в общем целом, так и конкретный предмет)
4.	Подходящих обучающих техник
5.	Методов оценки и эффективности преподавания
6.	Значения обеспечения и повышения качества для профессиональной практики
Профессиональные ценности	
1.	Уважение студентов
2.	Готовность учитывать процесс и результаты соответствующего исследования, научного поиска и/или профессиональной практики
3.	Готовность развивать академическое сообщество
4.	Поощрение принадлежности к высшему образованию, признание равенства возможностей
5.	Приверженность продолжению профессионального развития

Кроме того, все образовательные учреждения Великобритании обязаны публиковать сведения о своих критериях и стандартах качества для информирования студентов и общественности. Компетенции и характеристики расписываются более подробно по должностям в каждом конкретном образовательном учреждении.

Тогда как российские и европейские ученые составляют портрет идеального преподавателя, среди программ Говардского университета (Howard University⁶⁴) в США, а именно – в учебно-научном центре университета, уже несколько лет

⁶³ <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/professional/ProfessionalStandardsFramework.pdf>

⁶⁴ <http://www.howard.edu/>; <http://www.gs.howard.edu/pff/default.htm>

существует программа подготовки будущих преподавателей (*Preparing Future Faculty*⁶⁵), поскольку было признано, что аспирантуры и докторантуры для работы педагога в университете недостаточно.

Программа подготовки профессуры – это движение, целью которого является изменение путей подготовки будущих преподавателей университета. Программа позволяет аспирантам, а также магистрам и докторантам возможность понаблюдать и попробовать себя в роли профессиональных педагогов. В программу включаются различные секции и семинары по подготовке курсов, педагогическим техникам, тематические исследования этических проблем в академическом сообществе, практическое обучение использованию новых технологий, визиты на территории кампусов различных образовательных учреждений (институтов свободных искусств, университетов, колледжей и т.д.).

Программа подготовки профессуры была запущена в 1993 году как партнерство между Советом магистратур и Ассоциацией американских колледжей и университетов. За десять лет своей деятельности (1993-2003 гг.) программа была реализована в более чем 45 докторантурах и 300 «партнерских» учреждениях в Соединенных Штатах.

Программа подготовки профессуры имеет три основные черты:

1) Во-первых, она соответствует масштабам роли и обязанности факультета, которые включают обучение, исследование и образовательные услуги, при этом учитывается специфика различных кампусов.

2) Во-вторых, аспиранты, участвующие в программе, имеют несколько руководителей и оценивается не только их научно-исследовательская, но и преподавательская деятельность.

3) В-третьих, программа объединяет обе эти цели в контексте взаимодействия институтов в так называемые «кластеры», привлекая докторантуру и аспирантуру к участию в деятельности различных учреждениях-партнерах. Работая вместе, участники приобретают опыт и знания об обязанностях профессорско-преподавательского состава в каждом учреждении.

Важность программы подготовки профессуры⁶⁶:

- способствует пониманию роли преподавательского состава и интереса к академической карьере;
- повышает осведомленность о разных учреждениях;
- делает аспиранта/доктора/магистра ценным членом преподавательского состава XXI века;
- получает положительные отзывы: «Благодаря этой программе я стала лучше понимать и выше ценить свою роль в академическом сообществе, и самое важное – понимать, как можно найти, поддерживать и обогащать любую должность»⁶⁷.

Ассоциацией американских педагогов был разработан этический кодекс преподавателя. В нем дается определение преподавателя-профессионала

⁶⁵ www.preparing-faculty.org

⁶⁶ <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf>

⁶⁷ <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf>

(*professional educator*), который характеризуется как (а) стремящийся создать образовательную среду и реализовать потенциал всех своих студентов; (б) действующий добросовестно и являющийся носителем высоких этических стандартов; (в) сознающий право каждого человека на непрерывное образование, который основывается на четырех основных принципах о правах студентов и преподавателей⁶⁸. А также раскрываются основные принципы взаимодействия, применимые для всех отношений типа «обучающий-обучаемый». Всего таких принципов выделено четыре (см. Табл. 5)⁶⁹.

Таблица 5.

Принципы Ассоциации американских педагогов

Название принципа	Содержание
<p>Принцип I. Этичное поведение в отношении студентов (<i>Ethical Conduct toward Students</i>)</p>	<p>Преподаватель осознает личную ответственность за формирование тех качеств у студента, которые помогут им оценить последствия своих действий и сделать выбор. И хотя родители являются первой моральной инстанцией, преподаватели обязаны воспитывать такие гражданские ценности как честность, заботливость, ответственность, сотрудничество, лояльность, преданность, уважение закона, ценности человеческой жизни.</p>
<p>Принцип II. Этичное поведение по отношению к деятельности (<i>Ethical Conduct toward Practices and Performance</i>)</p>	<p>Преподаватель осознает ответственность своей деятельности и постоянно стремится продемонстрировать свою компетентность. Он стремится сохранить почетное звание своей профессии, уважая закон и создавая безупречный образ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. занимает позицию в соответствии со своей квалификацией и придерживается условий договора. 2. поддерживает психическое и физическое здоровье, внимание к общественной жизни для выполнения своих профессиональных обязанностей; 3. растет профессионально; 4. следует предписаниям учебных заведений и правовых актов, если они не вступают в противоречие с настоящим кодексом; 5. не искажает намеренно политику учебного заведения, а также четко отличает эти убеждения от

⁶⁸ Ассоциация американских педагогов (Association of American Educators)
<http://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>

⁶⁹ Ассоциация американских педагогов (Association of American Educators)
<http://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>

Название принципа	Содержание
	<p>своих;</p> <p>6. честно отчитывается по всем выделяемым денежным средствам;</p> <p>7. не использует профессиональные привилегии в личных целях.</p>
<p>Принцип III. Этичное поведение относительно своих коллег (<i>Ethical Conduct toward Professional Colleagues</i>)</p>	<p>Преподаватель должен справедливо и ровно относиться к своим коллегам.</p> <p>1. не раскрывает конфиденциальную информацию о своих коллегах;</p> <p>2. не дает заведомо ложной информации о своих коллегах;</p> <p>3. не ограничивает свободу выбора коллеги и выступает за неприкосновенность профессионала.</p>
<p>Принцип IV. Этичное поведение в отношении родителей и общества (<i>Ethical Conduct toward Parents and Community</i>)</p>	<p>Преподаватель стремится защитить суверенитет государственного и частного образования. Он признает общей для всех целью качество образования.</p> <p>1. доводит учебную информацию до родителей и студента;</p> <p>2. понимает и уважает ценности и традиции различных культур, представленных в обществе;</p> <p>3. играет позитивную и активную роль в образовательном сообществе.</p>

Постоянно действующая Конференция министров культуры Германии в 1999г.также рассмотрела актуальные проблемы и перспективы подготовки преподавателей в Европе и особо выделила 6 аспектов подготовки преподавателей⁷⁰:

1. Сохранение традиционной системы подготовки преподавателей в университетах и государственные экзамены, выделив особо совершенствование третьей фазы подготовки преподавателей – повышение квалификации.

2. Развитие у преподавателей их «центральной компетенции» - способности к *организации процесса обучения и учения*, которая предполагает следующие взаимосвязанные компоненты: *преподавание, воспитание, диагностирование, оценивание / самооценивание, консультирование*. То есть профессиональная компетенция состоит из следующих компетенций: *специальная* (решение задач обучения и воспитания), *диагностическая (оценочная)* компетенция и *профес-*

⁷⁰ Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с. Электронный режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/.

сиональная метакомпетенция (самооценивание, диагностирование собственного уровня развития профессиональной компетенции).

3. «Сознательный подход» к организации подготовки преподавателей как к *целостному* процессу во всех трех фаз подготовки. Третья фаза должна рассматриваться как институциональный процесс, а ее прохождение, по мнению членов Комиссии, должно вменяться преподавателям в обязанность.

4. Интеграция в учебные программы на основе межпредметных связей таких аспектов как изучение специальных учебных предметов, дидактика спецпредметов, блок педагогических дисциплин и школьная практика.

5. Организация в рамках семинарских занятий профессионально ответственного поведения будущих преподавателей. При этом семинары должны проводить преподаватели, обладающие высоким уровнем развития профессиональной автономии.

6. Институциональная координация процесса интеграции начинающего преподавателя в сферу своей профессиональной деятельности на основе так называемых институтов наставников.

7. Осознание преподавателями необходимости постоянного самообразования и повышения квалификации.

Особо в ходе Конференции были выделены три аспекта, которые, являющиеся ключевыми в процессе развития профессиональной компетенции преподавателя⁷¹:

- 1) теоретические знания;
- 2) ситуативное поведение;
- 3) стиль профессионального поведения.

Теоретические знания подразделяются на декларативные (например, знание фактов, понятий и правил); процессуальные (например, знания о применении и функционировании учебных стратегий), метакогнитивные (например, знания о функционировании процессов обучения и учения, научение ключу к поиску знаний, владение стратегиями самооценки).

Так как преподавателям приходится постоянно принимать компетентные решения, работая с учащимися различных возрастных групп и способностей, это предполагает владение моделями ситуативного поведения (поведенческими стратегиями), умение проявлять педагогическое мастерство, сочувствие, коммуникабельность, эмпатию, толерантность, открытость и другие личностные качества, составляющие стиль профессионального поведения преподавателя, на становление которого влияет владение преподавателем метакогнитивными стратегиями.

В официальных документах **американских** университетов наряду с информацией об образовательных услугах имеется список требований к преподавателю высшей школы. При этом каждый университет по-своему представляет пре-

⁷¹ Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / hrsg. von E.Terhart. Weinheim und Basel, 2000, с. 55.

подавателя, конкретизируя не только профессиональные, но и личностные качества (см. Табл. 6).

Таблица 6.

Сравнительная таблица университетов США

Стэнфордский Университет (<i>Stanford University</i>) ⁷²	Питтсбургский университет (<i>the University of Pittsburg</i>) ⁷³	Университет Теннесси (<i>the University of Tennessee</i>) ⁷⁴
<i>Учитывается опыт успешных педагогов и ошибки неэффективных преподавателей (на основе схемы М. Хильдебранда)⁷⁵</i>	<i>В кодексе университета отдельно прописываются обязанности преподавателей и права студентов</i>	<i>Фрагменты из Этического кодекса университета</i>
<p>1) Организация и ясность</p> <ul style="list-style-type: none"> -ясное и четкое объяснение; -хорошая подготовка; -способность сделать трудные темы доступными; -использование примеров, метафор, различных способов для объяснения материалов; -разъяснение целей курса и каждого занятия; -создание контекста для материала курса; <p>2) Аналитический</p>	<p>1) Преподаватель обязуется действовать честно и добросовестно в отношении студентов и в соответствии с этическими стандартами, признаваемыми академическим (и профессиональным) сообществом.</p> <p>2) Преподаватели обязуется (за исключением случаев болезни или других серьезных обстоятельств) вести себя профессионально, что подразумевает следующее:</p> <ul style="list-style-type: none"> -проводить занятия в установленное 	<p>1) Преподаватель, веря в ценность и достоинство каждого человека, признает важность стремлений к истине, совершенству и демократии. Важнейшей для этих целей является защита свободы учиться и учить, а также гарантия равных возможностей для всех. Преподаватель принимает обязанность придерживаться самых высоких этических стандартов.</p> <p>2) Преподаватель осознает меру своей ответственности в образовательном процессе.</p> <hr/> <p>Обязанности преподавателя перед студентами:</p>

⁷² <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/planning-your-approach/characteristics-effective-teachers>

⁷³ <http://www.provost.pitt.edu/info/acguidelinespdf.pdf>

⁷⁴С официального сайта правительства Теннесси: <http://www.tn.gov/sbe/Tennessee%20Teacher%20Code%20of%20Ethics.pdf>

⁷⁵ М. Hildebrand, R.C. Wilson, and E.R. Dienst, Evaluating University Teaching. (Berkeley: UC Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, 1971).

<p style="text-align: center;">Стэнфордский Университет (Stanford University) ⁷²</p>	<p style="text-align: center;">Питтсбургский университет (the University of Pitsburg) ⁷³</p>	<p style="text-align: center;">Университет Теннесси (the University of Tennessee) ⁷⁴</p>
<p>/ синтетический подход</p> <ul style="list-style-type: none"> -совершенное знание предмета; -умение сравнивать применение различных теорий; -способность передать студенту «чувство» дисциплины (прошлое, настоящее, источники, будущие направления); -умение обсуждать точки зрения, расходящиеся с собственной позицией; <p>3) Динамизм и энтузиазм</p> <ul style="list-style-type: none"> -энергичность; -любовь к преподаванию; -любовь к предмету и способность ее передавать; -уверенность в себе; <p>4) Взаимодействие с группой</p> <ul style="list-style-type: none"> -умение стимулировать, направлять и управлять аудиторией; -поощрение независимого и критического мышления; -умение использовать остроумие и юмор; 	<p>время;</p> <ul style="list-style-type: none"> -выделять время для встреч со студентами; -осуществлять соответствующую подготовку к занятиям и другим встречам; -обозначать период записи на курс, общее содержание и цели курса; -определять методы и стандарты оценки, а также допустимые материалы или источники, которыми можно пользоваться. -выносить профессиональное суждение об академических знаниях студента -игнорировать в процессе выставления оценки такие факторы как раса, цвет, религия, пол, сексуальная ориентация, возраст, происхождение, политическая или культурная принадлежность, стиль жизни, деятельность или поведение вне стен обра- 	<p>(а) стремление реализовать потенциал каждого студента как ценного члена общества (стимулирование духа исследования, приобретения новых знаний, понимания и вдумчивой формулировки достойных целей).</p> <p>(б) для выполнения данной задачи преподаватель:</p> <ul style="list-style-type: none"> - не удерживает студента от самостоятельных действий в процессе обучения без всяких на то оснований; -не запрещает доступ к другим научным точкам зрения; - не искажает преднамеренно содержание предмета, важное для развития студента; -ограждает студента от условий, вредных для процесса обучения, здоровья и безопасности; -не унижает студента; -не протезирует студента и не лишает расположения на основании расы, цвета, пола, жизненного кредо, национальности, семейного положения, политических или религиозных воззрений, социального или культурного происхождения, сексуальной ориентации;

Стэнфордский Университет (<i>Stanford University</i>) ⁷²	Питтсбургский университет (<i>the University of Pitsburg</i>) ⁷³	Университет Теннесси (<i>the University of Tennessee</i>) ⁷⁴
<p>-владение ораторским искусством;</p> <p>-умение чувствовать вовлеченность студентов и их мотивацию;</p> <p>-серьезное отношение к качеству преподавания;</p> <p>5) Взаимодействие со студентом</p> <p>-способность беспристрастно и объективно оценить каждого студента;</p> <p>-умение быть для студентов мудрым советником, в том числе по темам, напрямую не связанными с дисциплиной.</p> <hr/> <p>Также предлагается список распространенных ошибок, которые допускают не самые блестящие преподаватели (разработан профессорами Р. Фельдером и Р. Брент)⁷⁶:</p> <p>-неумение использовать различные виды деятельности на занятии (мультимедиа,</p>	<p>зовательного учреждения, не имеющая отношения к учебному процессу.</p> <p>-уважать конфиденциальность данных о студенте и не разглашать такую информацию, за исключением случаев межвузовской деятельности, или с согласия студента, или по закону.</p> <p>-не допускать эксплуатации отношения студент-преподаватель в личных интересах;</p> <p>-признавать вклад студентов в исследование, публикацию или другие виды деятельности;</p> <p>-исключать деятельность, которая может стать угрозой здоровью и безопасности студента (исключение – знание и согласие самого студента).</p> <p>-уважать достоинство студентов.</p> <hr/>	<p>-не использует отношения со студентом в личных целях;</p> <p>-не разглашает информацию о студентах, полученную в ходе образовательного процесса, за исключением профессиональных целей или требований закона.</p> <hr/> <p><i>Отдельным пунктом перечисляются обязанности по отношению к педагогической профессии:</i></p> <p>Поскольку качество образовательных услуг напрямую влияет на страну и ее граждан, преподаватель должен приложить все усилия для повышения профессионального стандарта. Следовательно, преподавателю запрещается:</p> <p>-умышленно предоставлять ложные сведения или утаивать факты относительно чье-либо компетенции и квалификации;</p> <p>-способствовать вступлению в должность лица, не имеющего соответствующих квалификации, образования, характера;</p> <p>-давать заведомо ложную</p>

⁷⁶Richard M. Felder, North Carolina State University and Rebecca Brent, Education Designs, Inc. Электронный режим доступа: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/>.

Стэнфордский Университет (<i>Stanford University</i>) ⁷²	Питтсбургский университет (<i>the University of Pitsburg</i>) ⁷³	Университет Теннесси (<i>the University of Tennessee</i>) ⁷⁴
<p>лекция, работа в группах, индивидуальные задания и т.д.); -негибкость в выстраивании всего образовательного процесса; -неуважение студентов.</p>	<p><i>При этом любой из членов университетского сообщества может обратиться внимание заведующего кафедрой или декана факультета на невыполнение кем-либо из преподавателей одного или более указанных предписаний.</i></p>	<p>информацию о квалификации кандидата на должность преподавателя; -оказывать поддержку лицу, не имеющему квалификации в несанкционированной практике преподавания; -раскрывать информацию о своих коллегах, полученную в процессе оказания образовательных услуг, за исключением следования профессиональной цели или требований закона; -принимать какое-либо денежное вознаграждение, подарки или услуги, которые могут повлиять на профессиональное суждение или действия.</p>

Изучение требований **британских** учебных заведений привело к выводу о том, что чрезвычайно важным является факт научной деятельности и признания преподавателя академическим сообществом. Например, согласно критериям Лондонского университета (*The University of London*)⁷⁷ для введения в должность профессора кандидат должен иметь национальное или международное значение в своей научной области, подтвержденное выдающимся вкладом в развитие данного направления в виде публикаций, творческой работы или другой подходящей форме научной работы; для вступления же в должность доцента - внести важный вклад в развитие определенной научной области.

Манчестерский университет (*The Manchester University*)⁷⁸ прилагает подробный перечень критериев для каждой должности преподавателя высшей школы (см. <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473>). Непосредственной иллюстрацией требований к преподавателю высшей школы можно назвать шкалу, по которой оценивается его деятельность в университете (см. Табл. 7)

⁷⁷ http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Professors_and_Readers.pdf

⁷⁸ <http://www.manchester.ac.uk/>; <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473>

Критерии оценки преподавательской деятельности и ее подтверждение⁷⁹

Критерии оценки преподавательской деятельности и ее подтверждение	
А. Непосредственный вклад в преподавание и образование	
Нагрузка и уровни групп	Внутренняя документация
Оценка преподавательской деятельности	Опросы студентов, комментарии внешних экспертов
Разработка учебной программы	Внутренние рекомендации, комментарии внешних экспертов
Обновление программы курса (включая содержание, методологию систему оценивания)	Доказательство положительного эффекта (например, большее количество студентов, экономия времени и т.д.); внутренние рекомендации; комментарии внешних экспертов
Научное руководство	Опросы студентов; внутренние рекомендации
Интегрирование научной работы и исследований с преподаванием и обучением	Научные публикации; рецензии коллег; внутренние рекомендации
Взаимодействие со студентами	Альтернативные методы взаимодействия (например, студенческие сообщества) – отзывы студентов
Б. Более глобальный вклад в преподавание и образование в рамках университета	
Управление преподавательскими программами и эффект от такого управления	Внутренняя документация, комментарии внешних экспертов
Разработка политики преподавания и образования в рамках дисциплины, направления, факультета или университета и ее значение	Внутренние рекомендации с комментариями методиста кафедры или университета
Поддержка, помощь и обучение преподавателей	Внутренняя документация, комментарии преподавателей
Поддержка коллег-менторов	Внутренние рекомендации; оценка студентов
Преподавательские гранты университета	Подробная информация о награде
Внутренняя премия за вклад в обучение и образование	
В. Вклад в преподавание и образование внешних учебных заведений	
Публикация методических рекоменда-	Внешние рекомендации

⁷⁹ <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473>

ций или пособий, используемых другими университетами	
Взаимодействие с саморегулируемыми организациями или организациями по обучению руководящих работников или предоставлению дополнительного профессионального образования и адаптация учебных программ согласно их интересам	Внешние рекомендации
Формирование дохода от обучения руководящих сотрудников / получающих дополнительное профессиональное образование	Внешние и внутренние рекомендации
Приглашения преподавать в других учреждениях и доказательство качества	Внешние рекомендации
Приглашения быть внешним наблюдателем в схожих университетах и доказательство влияния	Внешние рекомендации
Влияние на национальных дискуссиях по поводу обучения и образования	Презентации на конференциях, участие в различных сообществах и центрах, публикации в уважаемых журналах
Внешние гранты за обучение и образование	Подробная информация о награде
Внешние премии и призы за обучение и образование	Подробная информация о награде
Исследовательские публикации	Признание инспекцией уровня научных исследований (RAE)

Требования и ожидания студентов

Традиция обращения к студентам с тем, чтобы они высказали свое мнение по поводу качества преподавания, с которым они сталкиваются в течение своей академической карьеры, существует почти целое столетие. Впервые оценка студентами преподавательской деятельности была введена в университетах Северной Америки а середине 1920-х годов (d'Apollonia и Abrami⁸⁰). Затем стремление выявить качества эффективного преподавателя университета стало ключевым в повышении уровня преподавания и образования многих университетов и колле-

⁸⁰ d'Apollonia, S., & Abrami, P.C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1208.

джей, а интерес к качеству успешного преподавателя высшей школы способствовал появлению огромного числа исследований (Young, Cantrell и Shaw⁸¹).

Если обратиться к результатам работ зарубежных ученых, то, например, и в 1983, и в 2007 годах было обнаружено, что основными характеристиками идеального преподавателя студенты считают адекватность личности, а также профессионализм (знание как предмета, так и методики преподавания) (Мирон⁸²; Арнон и Райхель⁸³). Другие же исследователи (Карьялайнена и Ниссила⁸⁴), изучая проблему преподавателя высшей школы с точки зрения студентов, выделяли три главные категории: педагогическую компетентность, личность преподавателя, блестящее знание дисциплины. Рейтер и Конрой (2002 год)⁸⁵, проведя опрос среди бакалавров, выявили, что студенты ценят такие качества личности преподавателя как терпение, честность, открытость и естественность. В еще одной научной работе (Страге⁸⁶) было сделано заключение о том, что студенты ценят умных, интересных, равнодушных и увлеченных преподавателей. Таким образом, портрет идеального преподавателя – это гармоничный образ, сочетающий в себе профессионала и нравственную личность.

В исследовании эффективного преподавания в колледжах (Ralph⁸⁷) студентам выдали 32 гипотетических профиля преподавателей и попросили расположить по важности девять характеристик преподавателей. В результате эксперимента было выявлено пять качеств успешного преподавателя: ориентация на учащихся, знание материала, организация и управление образовательной средой, желание совершенствоваться, сотрудничество с другими.

В 1995 году была сделана попытка определить когнитивные и эмоциональные цели эффективного преподавания в университете⁸⁸. С помощью разработанной анкеты-опросника, касающаяся широкого спектра преподавательской деятельности, исследователи выявили четыре когнитивных компонента: знание, организацию учебного процесса, ясность объяснения, качество презентации материала; в числе эмоциональных компонентов эффективного преподавания оказались: заинтересованность студентов, их участие и открытость идеям, межличностное взаимодействие, коммуникативность и честность.

⁸¹ Young, S., Cantrell, P., & Shaw, G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.

⁸² Karjalainen, A., Nissilä S.P. (2008). Designing and Piloting 60-Ects Credit Teacher Education Program for University Teachers. In: K. Gerber (ed.), *Personal- und organizationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 5*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

⁸³ Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464.

⁸⁴ Karjalainen, A., Nissilä S. P. (2008). Designing and Piloting 60-Ects Credit Teacher Education Program for University Teachers. In: K. Gerber (ed.), *Personal- und organizationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 5*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

⁸⁵ Ruyter, D., Conroy, J. (2002). The Formation of Identity: The Importance of Ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509- 522.

⁸⁶ Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the "ideal" professor and the "ideal" course and perceived strengths and limitations. *College Student Journal*, 42(1), 225-231.

⁸⁷ Ralph, E.G. (ed.) (2003). *Effective college teaching: Fresh insights and exemplary practices*. New York: Nova Science.

⁸⁸ Clark, J. (1995). *Suggestions for Effective University Teaching*. Retrieved on April 24, 2007 from <http://io.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>

Студентам канадского Мемориального Университета Ньюфаундленда (*Memorial University of Newfoundland*) в период с февраля по март 2008 года было предложено принять участие в онлайн опросе, в котором они делились своим восприятием эффективного преподавателя высшей школы. Задание предполагало ранжирование нескольких характеристик педагога и объяснение каждой из них, а также описание поведения, которая каждая характеристика подразумевает. Количество респондентов составило 330 человек. В результате опроса было выявлено 69 прилагательных, использованных студентами при описании поведения, а также 9 характеристик успешного преподавателя⁸⁹ (см. Табл.8).

Таблица 8.

Результаты онлайн тестирования

вежливый, почтительный (<i>respectful</i>)	честный, понимающий, гибкий, заботливый, терпеливый, готовый помочь, сочувствующий, широких взглядов, честный, заинтересованный, дипломатичный, справедливый, последовательный, добрый, чуткий, скромный, заслуживающий доверия, реалистичный
умный (<i>knowledgeable</i>)	гибкий, компетентный, эклектичный, надежный, современный, практичный, размышляющий, квалифицированный
доступный/открытый (<i>approachable</i>)	дружелюбный, адекватный, готовый помочь, веселый и положительный
располагающий (<i>engaging</i>)	полный энтузиазма, интересный, увлеченный, мотивированный, креативный, харизматичный, энергичный, уверенный в себе
общительный (<i>communicative</i>)	ясный, конструктивный, внимательный
организованный (<i>organized</i>)	рациональный, сконцентрированный, подготовленный
отзывчивый (<i>responsive</i>)	доступный, готовый помочь, умелый, восприимчивый, любезный
профессиональный (<i>professional</i>)	посвятивший себя преподаванию, и науке, пунктуальный, надежный, успешный, уверенный
веселый, с чувством юмора (<i>humorous</i>)	имеющий позитивное видение мира, добрый и отзывчивый, строящий увлекательную педагогическую практику

В 2002 году кафедра педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М. В. Ломоносова провела исследование, в котором студенты описывали идеального преподавателя. Таким стал педагог, идеально знающий свой предмет и об-

⁸⁹ Delaney J., Johnson A., Johnson T., Treslan D. Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education. 2008. Режим электронного доступа: http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf

ласть науки, честный, справедливый, хороший психолог, умеющий понять другого человека.⁹⁰

В 2009 году на базе факультета педагогики и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета также изучались представления студентов о профессионально-важных качествах преподавателей высшей школы (Рис.1).



Рисунок 1. Представление студентов ФПиПП ПИ ЮФУ о качествах преподавателей⁹¹

Так, наиболее важным качеством преподавателя высшей школы был признан высокий уровень развития интеллекта, предполагающий общую эрудицию, мыслительные умения и специальные знания. Кроме того, особо отмечено было значение коммуникативных способностей и обаяния; способности разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации; профессиональные интересы и склонности; коммуникативность и такт; организаторские способности и готовность к лидерству; эмоциональная устойчивость; обязательность, ответственность и исполнительность; доброта; чувство юмора и остроумие.⁹²

В 2010 году в Зеленодольском филиале Казанского государственного университета был проведен опрос студентов (n = 280 человек), согласно которому важными для преподавателя являются такие качества личности, как справедливость – 82%; честность – 75,5%; доброта – 62,5%; отзывчивость – 59%; требовательность – 49,5%; понимание – 43,5%; современность – 40%; чувство юмора – 38,5%; простота в общении – 21%; умение увлечь – 18,5%; тактичность – 12%;

⁹⁰ Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002

⁹¹ Скрынник, Н.Е. Профессионально-важные качества преподавателя высшей школы / Материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Электронный режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/>

⁹² Там же.

общительность – 11,5%; объективность – 11%; заботливость и доверие – 10,5% (Рис. 2)⁹³.

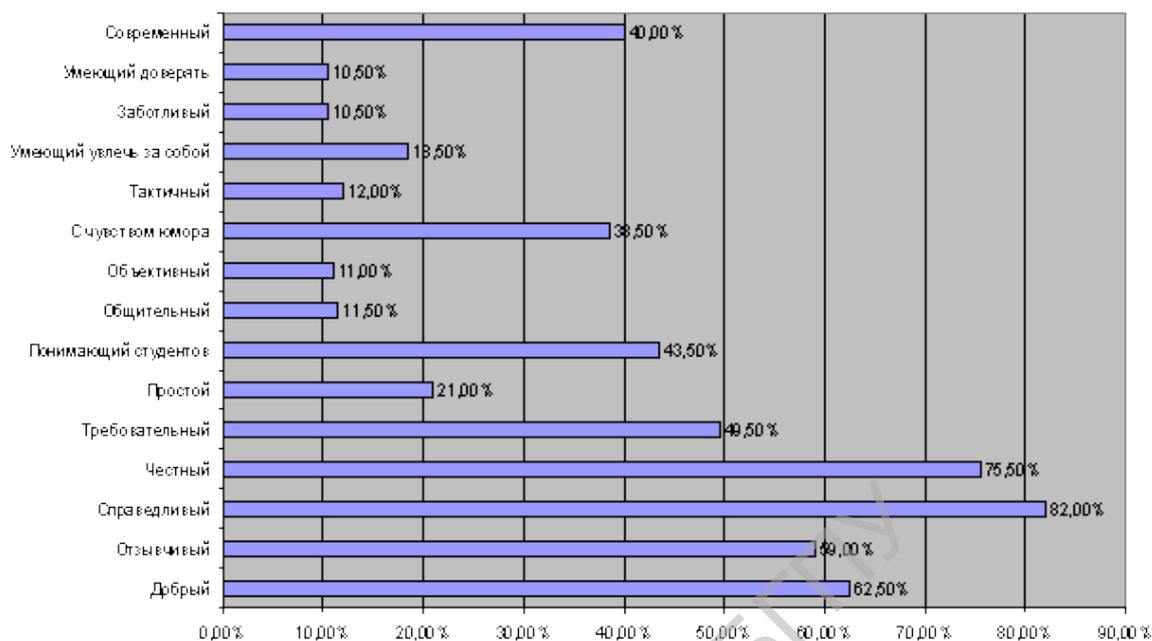


Рисунок 2. Рейтинг требований студентов к личности преподавателя

Как показывают исследования, ценностные ориентации современных студентов изменились. Такое качество как профессионализм, которое всегда занимало первое место в этом рейтинге, теперь уступает порядочности, доброте, сочувственности, эмпатии. И поэтому в настоящее время технология педагогики сотрудничества, идея равенства и права каждого познавать мир, приобретает первостепенное значение.⁹⁴

В процессе работы над проблемой выявления перечня ожиданий студентов сотрудниками Института педагогического образования и образования взрослых РАО Санкт-Петербург был проведен собственный опрос. В сентябре 2013 года студентам Санкт-Петербургского государственного экономического университета (СПбГЭУ) было предложено принять участие в тестировании. Предлагалось следующее задание:

Укажите, какими качествами, на Ваш взгляд, должен обладать преподаватель высшей школы (не менее трех для каждого пункта):

1. личные качества:
2. профессиональные качества:

⁹³ Романчук, Е.С. Современные требования к личности педагога высшей школы / Филиал Казанского (Приволжского) государственного университета. – Зеленодольск, 2010. Режим электронного доступа: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66689.doc.htm

⁹⁴ Ратнер, Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642-644.

В опросе приняло участие 30 студентов. После обработки результатов выстроился определенный рейтинг качеств (см. Табл. 9).

Таблица 9.

Ожидания студентов СПбГЭУ относительно преподавателя высшей школы

Личные качества	%	Профессиональные качества	%
открытый	25,6	знающий свой предмет	13
ответственный	8,9	умеющий организовать учебный процесс	10
отзывчивый	8,9	умеющий заинтересовать	10
активный, позитивный	7,8	умеющий объяснять	10
лояльный	7,8	требовательный	10
с чувством юмора	7,8	заинтересованный в результате (желание научить)	9
понимающий	6,7	профессионал (дидактика)	8
добрый	6,7	умеющий использовать современные технологии	8
честный	5,6	эрудированный	6
пунктуальный	3,3	любящий свой предмет	5
творческий	3,3	объективный	3
харизматичный	3,3	опытный	3
уверенный в себе	2,2	хороший оратор	3
стрессоустойчивый	1,1		
толерантный	1,1		

Так, среди необходимых личных качеств, бесспорно лидирует открытость, куда студенты включают и способность преподавателя прислушиваться к мнению студента, и восприимчивость к новому, и желание учиться у студентов и вместе с ними. Среди профессиональных качеств большинство опрошенных, прежде всего, называли знание предмета, умения заинтересовать, объяснить и организовать учебный процесс. Любопытно, что в российском обществе толерантность для студентов не столько важна, как, например, для студентов американских или европейских вузов, что, естественно, имеет свои причины (также интересен тот факт, что для описания личных качеств преподавателя студентам потребовалось намного больше времени).

Помимо опросов разного вида, представляется важным обратить внимание и на множество рассуждений-размышлений бывших и сегодняшних студентов. Встречаются среди них и такие, где сделана попытка дать законченный портрет идеального преподавателя, и они напоминают своеобразную памятку⁹⁵.

Таблица 10

Характеристики идеального преподавателя

<p>1. Умеет решать проблемы. Студенты склонны предполагать, что преподаватель найдет решение для всех их проблем. Это и есть самый сложный тест отношения типа преподаватель-студент.</p>
<p>2. Понимает психологию студентов. Для преподавателя важно знать, что все студенты разные, нельзя уравнивать всех, нужно находить индивидуальный подход. Идеальный преподаватель знает, чего не хватает студентам и чего они хотят. Он всегда старается сделать самое лучшее для своих студентов.</p>
<p>3. Служит образцом для студентов. Хороший преподаватель оставляет впечатление надолго и положительно влияет на своих студентов. Он должен быть тем человеком, без которого невозможно представить жизнь. На самом деле идеальный преподаватель становится таким же важным, как и родитель. Это такой человек, которого студент делает образцом для подражания.</p>
<p>4. Является наставником. Некоторые доверяют преподавателю больше, чем родителям, поэтому важно направлять их на правильный путь и указывать правильную дорогу при любых обстоятельствах.</p>
<p>5. Мотивирует. Хороший преподаватель постоянно стремится подтолкнуть студентов к расширению своего кругозора. Он помогает научиться логически мыслить, развивать творческие способности и раскрывать свой потенциал.</p>
<p>6. Знает и любит свой предмет. Это помогает заинтересовать студентов, объясняя материал. Его учение должно тонизировать мозг.</p>
<p>7. Уважает. Сам себя и развивает у студентов чувство собственного достоинства.</p>
<p>8. Является человеком культуры. Должен чувствовать свою ответственность и обязанности. Честный сам с собой, со студентами и с профессией. Центральная его функция – созидание человека. Он инженер души. Он для студентов друг, философ и наставник.</p>

⁹⁵<http://festivals.iloveindia.com/teachers-day/types-of-teachers/ideal-teacher.html>;
<http://aman.hubpages.com/hub/Ideal-Teacher-Good-Teacher-Qualities>

<http://aman.hubpages.com/hub/An-Ideal-Teacher-Good-Teacher-Qualities>

РАЗДЕЛ II. РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ГЛАВА 3. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ КЛАСТЕРОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подходы к разработке профиля преподавателя высшей школы в странах Евросоюза

Профессиональное развитие преподавателей, работающих со взрослыми обучающимися, является одним из приоритетов на европейском уровне. Тем не менее, в Европейских странах долгое время отсутствовало единое мнение относительно компетентностей, которыми должны обладать преподаватели в сфере образования взрослых. Частично такая ситуация обусловлена разнообразием самой сферы (как обычные университетские программы, так и программы для людей, имеющих высшее образование). В отдельных европейских странах были разработаны и внедрены в практику профили преподавателей высшей школы, однако границы их внедрения отличаются на институциональном и региональном уровнях. Европейская комиссия приняла решение профинансировать исследование ключевых компетентностей специалистов в области образования взрослых. Эти компетентности являются на данный момент признанными на общеевропейском уровне и используются во всех странах-членах ЕС на добровольной основе⁹⁶.

Чтобы преодолеть разнообразие, присутствующее в сфере образования взрослых, необходимо было выделить общие элементы деятельности, которые характерны для всех специалистов в этой области, и ключевые компетентности, которые помогают реализовывать эту деятельность. Работа по составлению списка компетентностей проходила в несколько этапов:

Идентификация компетентностей: сравнение всей доступной информации об обязанностях, задачах, ролях и профессиональном окружении преподавателей, определение релевантного знания, умений и отношений, которые необходимо продемонстрировать профессионалам в области образования взрослых.

Этот этап выполнялся на основе исследований уже существующих компетентностных профилей, профессиограмм, образовательных программ, академической литературы и Европейского исследования компетентностей специалистов, работающих в образовании.

Моделирование компетентностей: составление непротиворечивого компетентностного профиля, основываясь на сравнительных данных по анализу задач, ответственности и необходимых знаний, умений и отношений. Моделирование производилось с помощью привлечения экспертов и заинтересованных сторон.

⁹⁶ B.J. Buiskool, S.D. Broek, J.A. van Lakerveld, G.K. Zarifis, M. Osborne. Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Project number: B3542. Zoetermeer, January 15, 2010 / <http://www.yumpu.com/en/document/view/5355855/key-competences-for-adult-learning-professionals-european>.

Оценка компетентностей: проверка списка компетентностей на полноту, непротиворечивость, практичность супервизорами профессионалами и другими заинтересованными лицами. «Заземление» списка компетенций на уже существующие рамочные условия и профессиограммы дало исследованию возможность устойчивого эмпирического базиса. Проверка результатов среди заинтересованных лиц гарантирует практичность результатов.

Компетентность в профиле – это комплексная комбинация знаний, умений и отношений, необходимых для выполнения определенной деятельности.

Знания – факты, концепты, идеи, принципы, теории и практика, относящиеся к сфере исследования или работы.

Умения – способности выполнять деятельность по практическому применению знаний, приобретенные посредством тренинга.

Отношение – физическая, умственная и эмоциональная способность/возможность выполнять задачу.

Составленный список компетентностей применим для всех специалистов, задействованных в сфере образования взрослых. Он охватывает также все компетентности, относящиеся к сопроводительной деятельности (например, разработка программы, компетентности, связанные с управлением). Не каждый профессионал должен обладать всеми выделенными компетентностями, но все выделенные компетентности должны наблюдаться у сотрудников учреждения в целом.

Модель компетентностей включает три слоя: деятельность, контекст и сами компетентности (рис. 3 "Модель компетентности").

Рис.3



Эта секция представляет первый уровень модели: список базовых компетентностей, необходимых для выполнения репертуара деятельности в определенном контексте. Этот уровень состоит из трех частей:

А) *Основные компетентности*, релевантные для выполнения всех видов деятельности в сфере образования взрослых. Профессионалы, работающие в этой области, должны обладать данными компетентностями вне зависимости от того, занимаются ли они преподаванием, менеджментом, сопроводительной или административной деятельностью. Этот кластер состоит из 7 компетентностей:

- личностная: являться полностью автономным обучающимся на протяжении всей жизни,
- межличностная: быть коммуникатором, командным и сетевым игроком,
- профессиональная: быть ответственным за дальнейшее развитие образования взрослых,
- экспертиза (теоретическое/практическое знание): быть экспертом в области теории/практики,
- дидактическая компетентность,
- компетентность в расширении прав и возможностей обучающихся,
- компетентность в работе с гетерогенными группами.

В) *Специальные компетентности* необходимы для профессионалов, ответственных за выполнение определенного вида деятельности (например, фасилитации процесса обучения, управление учреждением и т.п.).

Здесь компетентности разделяются на непосредственно связанные с образовательным процессом (верхняя часть диаграммы, В1-В6). И компетентности, косвенно относящиеся к образовательному процессу (менеджмент и административная поддержка, нижний уровень диаграммы, В7-В12).

Компетентности, которые напрямую связаны с конкретной деятельностью, выполняемой профессионалами в области образования взрослых, состоят из шести разных компетентностей.

С) Выделены 6 *дополнительных компетентностей*, которые напрямую не связаны с процессом обучения.

Уровень деятельности

Было выделено 13 возможных видов деятельности. Не все они должны выполняться одним человеком, но могут разделяться между несколькими людьми (управленцами, преподавателями, методистами и т.д.):

- обучение оценке потребностей,
- подготовка курсов,
- фасилитация процесса обучения,
- мониторинг и оценка,
- консультирование и руководство,
- написание программ,
- финансовый менеджмент,
- управление человеческими ресурсами,
- общее управление,

- маркетинг и PR,
- административная поддержка,
- ИКТ-поддержка,
- общепрограммная деятельность.

Уровень контекста

Контекст, в котором реализуется обучение, оказывает влияние на дизайн компетентностей и их вес. Контекст зависит от таких переменных как целевая группа, структура группы, образовательные программы, реализуемые в учреждении, внимание, уделяемое профессиональному развитию, миссия учреждения и т.д. Контекст может быть структурирован ответами на 4 кластера вопросов:

- 1) Учение/обучение: кто обучаемые? Кто преподаватели?
- 2) Программы и их развитие: есть ли конкретная программа? Кто ее разработал?
- 3) Организация учреждения/менеджмент: как учреждение организовано? Есть ли требования у сотрудников для поступления на работу?
- 4) Лидерство/ непрерывное профессиональное развитие (НПР): какова миссия учреждения? Существует ли политика НПР?

Кроме того, должен быть оценен уровень ответственности в данном контексте. Данная модель компетентностей может выступать базисом для составления профилей конкретных должностей.

При составлении профиля совмещаются три элемента: первый относится к актуальной деятельности, которую необходимо выполнять; второй к контексту, в котором деятельность реализуется; а также уровню ответственности, относительно которого составлен конкретный профиль (уровень ответственности определяется уровнем автономности реализации деятельности). Третий компонент соотносится с компетентностями.

Обозначая контекст, выбирая деятельность, которую необходимо осуществлять сотруднику, и выбирая необходимые для этого компетентности, составляется конкретный профиль для конкретной должности.

Подходы к построению компетентностного профиля за пределами ЕС

Канада

В Канаде профиль составлялся на основе проведения 4 фокус групп, данных электронных опросников внутри страны и за рубежом, интервью и обширного исследования⁹⁷.

Профиль действует на национальном уровне и состоит из 26 компетентностей, описывающих знания, умения, отношение и ценности. Компетентности

⁹⁷ Competency Profile for an Academic Credential Assessor VOLUME 1, 2, 3 / http://cicic.ca/docs/2012/Competency_Profile_Volume_2_EN.pdf.

разделены на несколько групп: основные, необязательные, или дополнительные компетентности (отражают разнообразие профессии) (таблица 11).

Таблица 11

Компетентностный профиль

Функциональная группа	Основные	Необязательные	Дополнительные
Оценка	1.1. Оценка подлинности учетных данных 1.2. Оценка точности перевода 1.3. Оценка статуса учреждения с использованием прецедентов 1.4. Оценка статуса учреждения в отсутствие соответствующих прецедентов 1.5. Оценка сопоставимости зарубежных данных при использовании прецедента 1.6. Оценка сопоставимости зарубежных данных при отсутствии прецедента	1.7. Описание образовательных программ	
Управление информацией	2.1. Использование баз данных 2.2. Ведение учета и статистики 2.3. Анализ информации из различных источников	2.4. Создание ресурсов для учетной оценки	
Коммуникация	3.1. Коммуникация с клиентами / аппликантами 3.2. Коммуникация с другими профессионалами 3.3. Коммуникация на английском или французском языке		
Профессиональные компетенции	4.1. Участие в профессиональной и этической практике 4.2. Саморазвитие 4.3. Помощь в развитии других 4.4. Направленность на потребителя		
Компетенции специалиста	5.1. Специализация в конкретной системе образования 5.2. Специализация в конкретной профессиональной деятельности 5.3. Изучение дополнительных языков 5.4. Лидерство в команде 5.5. Управление человеческими ресурсами 5.6. Управление организацией 5.7. Управление процессами обеспечения качества в организации		

Компетентности соотнесены с канадской квалификационной рамкой.

Кроме этого канадский компетентностный профиль имеет следующие компоненты:

- критерии эффективности деятельности;
- требования к знаниям (общим, специфическим);
- ценности и установки;
- примеры компетентностей в действии;
- критерии их оценки;
- соотнесение с уровнем в Европейской квалификационной рамке,
- соотнесение с таксономией Б. Блума.

Базовые компетентности преподавателей вузов в США

Профиль компетентностей профессора/преподавателя колледжа США был создан посредством комплексного исследования, которое проводилось во всех университетах страны Корпорацией Microsoft⁹⁸.

Результаты исследования позволили создать так называемое «Колесо компетентностей» - список компетентностей, которые необходимы для успеха в образовательной деятельности. Этот список активно используется в США с 2006 года. Колесо разделено на 6 основных сегментов, каждый из которых включает ряд компетентностей (таблица 2).

Обозначенные компетентности не все одновременно должны быть представлены у преподавателей, а в зависимости от должности и конкретных задач.

Посредством дополнительного исследования выделены *13 компетентностей*, являющихся ключевыми для профессоров/преподавателей колледжей и университетов. Они являются одинаково значимыми как для преподавателей, так и исследователей. Выделенные компетентности составляют профиль успешного преподавателя вуза.

Структура профиля состоит из следующих компонентов: 4 уровня ее проявления, примеры вопросов для интервью претендента на должность, примеры деятельности, примеры гиперболизации компетентности.

Для того чтобы быть успешным преподавателем, необходимо демонстрировать базовый уровень указанных ниже компетенций.

Участие. Искренняя забота о людях. Интерес к их академическим и не академическим проблемам. Готов оказать помощь. Демонстрирует искреннюю эмпатию по отношению к радостям и неприятностям других людей.

⁹⁸ [Microsoft in Education Training / http://www.microsoft.com/education/en-us/training/competencies/pages/default.aspx](http://www.microsoft.com/education/en-us/training/competencies/pages/default.aspx).

Творческий подход. Генерирует много новых и уникальных идей. Не боится использовать нешаблонные методы. Генерирует оригинальные идеи и ценит чужие в процессе мозгового штурма.

Таблица 12

Колесо компетентностей

Смелость	Административная смелость
	Оценка таланта
	Управление конфликтами
Результаты	Ориентация на деятельность
	Стремление к результату
Стратегические способности	Функциональные / технические способности
	Техническое обучение
	Решение проблем / качество решений
	Интеллектуальная проницательность
	Схватывание «на лету»
	Умение действовать в ситуации неопределенности
	Творческий подход
	Стратегическая быстрота и инновационность
Оперативные навыки	Организация
	Планирование
	Управление временем
	Развитие других
	Руководство другими
	Управление деятельностью и ее измерение
	Управление процессами и системами
	Своевременное принятие решений
	Умение выбирать приоритеты
Личная успешность	Ценность разнообразия
	Личностное развитие и совершенствование
	Участие
	Юмор
	Слушание
	Честность и доверие
	Управление миссией и целями
	Построение эффективной команды
	Ведение переговоров
	Мотивирование других
	Фокус на потребителе
	Управление взаимоотношениями
	Коммуникабельность
Организационные навыки	Организационные способности
	Навыки презентации
	Письменная коммуникация

Развитие других. Помогает другим лично развиваться. Поручает сложные, способствующие совершенствованию задания и поручения. Планирует процесс развития и выполняет планы.

Честность и доверие. Обладает доверием окружающих, имеет имидж честного человека; оперирует проверенной информацией в соответствующей стимулирующей манере, сохраняет конфиденциальность; признает ошибки; не искажает информацию о себе в целях личного обогащения.

Интеллектуальная проницательность: умный и способный, чувствует себя комфортно в сложных ситуациях, оперирует сложными концептами; хорошо учится, усваивает новые знания; способен ассимилировать новые навыки самостоятельно.

Коммуникабельность: легок в коммуникации, находит индивидуальный подход; строит конструктивные и эффективные отношения, дипломатичен и тактичен, в напряженных ситуациях, имеет свой стиль и шарм, которые настраивают других позитивно по отношению к нему.

Умение слушать: практикует внимательное и активное слушание; проявляет терпение в слушании; может точно изложить мнение других, даже будучи не согласным.

Мотивация других: создает атмосферу, в которой люди хотят сделать все возможное, может оценить сильные стороны каждого человека и использовать их, чтобы стимулировать в нем лучшее, способствует уверенности и результативности.

Личностное развитие и совершенствование: привержен работе и активно работает над профессиональным самосовершенствованием; признает необходимость изменить свое поведение, активно ищет обратную связь.

Навыки проведения презентаций: эффективно проводит официальные и неофициальные презентации; управляет вниманием и групповыми процессами во время презентации; осознает реакции аудитории и в состоянии адаптировать содержание и стиль соответственно этому.

Тайм-менеджмент: использует свое время эффективно и результативно; концентрирует усилия на приоритетах; умело работает сразу над несколькими задачами.

Ценность разнообразия: управляет всеми классами людей справедливо и на равной основе, поддерживает равное и справедливое обращение и равные возможности для всех; способствует созданию климата инклюзивности, где разнообразные идеи интегрируются и свободно сосуществуют.

Письменная коммуникация: умеет писать ясно и кратко в различных условиях и стилях; способен выделять информацию, которая мотивирует к активным действиям.

Должность ассистента в вузе соответственно имеет меньше компетентностей в профиле и включает честность и доверие, интеллектуальную проницательность, коммуникабельность, умение слушать, мотивацию других, навыки

проведения презентаций, тайм-менеджмент. Добавляется также компетентность *функциональные /технические навыки*, которая подразумевает обладание необходимыми функциональными и техническими знаниями и навыками, необходимыми для выполнения своей работы на высоком уровне; демонстрацию активного интереса и способности усиливать и применять новые функциональные навыки.

Таким образом, при построении компетентностных профилей преподавателей вузов во всех вышеперечисленных странах проводились исследования, охватывающие широкую группу респондентов (преподаватели, работодатели, иные заинтересованные лица) и разнообразные методы исследования (фокус-группы, интервью, анкетирование, анализ профессиограмм и пр.).

Выделенные в результате исследований компетентности различаются по степени обобщения, однако во всех моделях они разделяются на несколько групп. Компетентностные профили составляются методом комбинации компетентностей в зависимости от профессиональных задач и контекста деятельности.

Подходы к разработке профиля преподавателя высшей школы в странах ЕвразЭс

В условиях становления евразийского образовательного пространства, предполагающего согласование национальных систем педагогического образования, актуализируется задача поиска новых универсальных моделей подготовки преподавателей вузов. Ориентиром в создании системы комплексной подготовки преподавателя вуза являются требования к современному преподавателю высшей школы. В этой связи задача разработки профессионального профиля преподавателя высшей школы XXI века является одной из приоритетных для системы дополнительного образования взрослых.

Необходимость определения нормативного набора компетенций преподавателя вуза также обусловлена такими факторами, как: включение стран ЕвразЭс в Болонский процесс, принятие образовательных стандартов ВПО нового поколения, разработанных на основе компетентностного подхода, усиление практической направленности профессионального образования, актуализация требования согласования профессиональной подготовки в вузе с работодателями и др. Осуществление данных преобразований, в первую очередь, зависит от профессорско-преподавательского состава. Отсюда вытекают качественно новые требования к результатам и качеству профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, их профессиональной компетентности.

Сегодня преподаватель высшей школы должен обладать сформированными компетенциями, соответствующими содержанию выполняемых им ролей и функций. В связи с этим особый интерес представляет вопрос определения ролей / позиций современного преподавателя вуза.

Традиционно преподаватель высшей школы выполняет четыре основные роли: обучающий, воспитатель, ученый, менеджер. В настоящее время этот пе-

речень существенно расширяется в связи с необходимостью перефункционализации деятельности преподавателя высшей школы, освоения им новых ролей и позиций – проектировщика, куратора, учителя-наставника (ментора), адвоката, модератора, фасилитатора, тьютора, консультанта, в том числе и виртуального.

Исследователи Захожая Т.М., Ставринова Н.Н. (Сургутский государственный педагогический университет) выделили семь основных ролей преподавателя высшей школы, необходимых и актуальных в современную эпоху. В этих ролях преподаватель выступает в качестве:

- субъекта процесса передачи знаний и формирования профессиональных компетенций и субъекта организации этого процесса;
- субъекта научного поиска, достижения научно-методических результатов и организатора НИРС;
- субъекта процесса формирования социально-личностных компетенций, гражданского воспитания, подготовки выпускников к трудоустройству и будущей карьере;
- субъекта научно-производственного процесса, процесса организации практико-ориентированной, проектной деятельности студентов;
- субъекта интернационализации всей деятельности университета;
- субъекта системной, целенаправленной деятельности единого коллектива, субъекта коллективного взаимодействия, направленного на достижение единого результата;
- субъекта инновационного процесса, процесса всеобщего творчества⁹⁹.

Каждая из представленных ролей требует от преподавателя выполнения комплекса определенных функций. Так, российскими исследователями в ходе научного поиска и дискуссий выделены следующие функции преподавателя вуза:

- непосредственно связанные с преподаванием: обучение, воспитание студентов, развитие их творческого потенциала;
- связанные с организацией и управлением учебным процессом;
- связанные с обязанностями преподавателя как субъекта, ведущего активный научный поиск в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина, в сфере образовательного процесса;
- связанные с обязанностями преподавателя как члена педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза;
- функции развития и саморазвития, предполагающие инновационную деятельность преподавателя, повышение профессиональной квалификации;
- духовно-нравственное и физическое совершенствование;
- просветительская деятельность¹⁰⁰.

Результат выполнения преподавателем той или иной функции полностью зависит от уровня сформированности у него соответствующих компетенций. В

⁹⁹ Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография / Ф.А. Алимурзоев, М.Г. Алимурзоева, Г.Ю. Дмух и др.; под общ. ред. С.С. Чернова. – Книга 3. - Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – 276 с, с. 91.

¹⁰⁰ там же, с. 93.

этой связи сегодня в евразийском образовательном пространстве учеными предпринимается ряд попыток сделать спецификацию компетенций преподавателя высшей школы, разработать модели компетентностей или профессиональные профили преподавателя вуза. Вопрос заключается в том, насколько в этих моделях удастся зафиксировать требования к профессионалу, отвечающие вызовам современного высшего образования.

Проблема компетентности преподавателя вуза активно исследуется учеными с 90-х гг. XX века. К настоящему времени сформировались различные подходы к определению содержания, структуры, выделению видов профессиональной компетентности, обоснованию ключевых компетенций (В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, В.Н. Введенский, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, Н.И. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.И. Мищенко, С.Б. Серякова, В.А. Слостенин, А.А. Темербекова и др.). Тем не менее, анализ научной литературы показал, что само понятие «компетентность преподавателя» не имеет единого определения, не решен вопрос и с выделением, обоснованием перечня компетенций для преподавателя высшей школы.

В связи с этим, можно обнаружить множество вариантов разработок профессионального профиля преподавателя высшей школы: от минимально необходимых требований к преподавателю вуза до авторских моделей, выстроенных на базе основных компетенций, которыми должен владеть современный преподаватель высшей школы для эффективного осуществления своей преподавательской деятельности.

Так, например, анализ квалификационных характеристик должностей руководителей и специалистов ВПО¹⁰¹ показал, что их разработчики исходили из общей модели компетентности педагога, основными составляющими которой являются профессиональные, информационные, коммуникационные и правовые компетенции.

По мнению доктора педагогических наук А.А. Андреева, также можно выделить следующие обобщенные блоки требований к преподавателю вуза: профессиональная компетентность; педагогическая компетентность; коммуникативная компетентность; социально-экономическая компетентность; физическое, психическое и нравственное здоровье¹⁰². Эта модель конкретизируется десятью практикоориентированными требованиями к преподавателю вуза:

1. Цель. Уметь формулировать цели учебной дисциплины и занятия.
2. Программа. Знать структуру и уметь разработать учебную программу дисциплины.
3. Занятия. Знать дидактические и организационные характеристики, а также уметь реализовать в учебном процессе типовые виды традиционных и электронных занятий.

¹⁰¹ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593.

¹⁰² Андреев, А.А. Требования и подготовка преподавателей вуза в среде e-Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: e-learning.by/Data/ContBlocks/00473/Letnaya-AndreevAA.ppt

4. ИКТ. Выбирать и применять в учебном процессе дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе Интернета, во всех формах получения образования.

5. Контроль. Знать и применять разнообразные педагогические формы контроля учебного процесса, в том числе в виде тестов.

6. Ресурсы. Знать характеристики, а также уметь искать и использовать в учебном процессе образовательные ресурсы, в том числе в Интернете.

7. Писать. Уметь разрабатывать пособия и методические рекомендации для проведения учебных занятий.

8. Право. Знать основы нормативно-правового обеспечения учебного процесса и авторского права.

9. Наука. Принимать участие в НИР, конференциях и публиковаться.

10. Здоровье. Быть физически, психически и нравственно здоровым.

В существующих теоретических моделях компетентностей преподавателя вуза различными исследователями обоснованы авторские подходы к разработке содержания и структуры компетентности преподавателя высшей школы.

Белорусские исследователи В.И. Андреев и В.В. Макоско разработали теоретическую модель наличия у педагога как воспитателя в высшей школе следующих типов компетенций по критерию отношения к профессии специалиста: внепрофессиональные, надпрофессиональные, профессиональные. В свою очередь, профессиональные по признаку обобщенности, сферы распространения в рамках профессии делятся на четыре группы: общепедагогические, общеспециальные, специальные и дополнительные¹⁰³.

Компетенции *общепедагогические* необходимы всем педагогам независимо от специальности и сферы его труда – обучения и воспитания. *Общепедагогические*: методологическая, коммуникативная, методическая, аутопедагогическая, артистическая, обучающая, развивающая, аналитическая, информационная, исследовательская, поликультурная, управленческая, социальная, акмеологическая.

Для педагога, выполняющего функции воспитателя в высшей школе, нужны *общеспециальные* компетенции – как система воспитательных компетенций: социально-психологическая и психолого-педагогическая (организаторская, дифференциально-психологическая, перцептивная, рефлексивная, эмоциональная и др.), технико-технологическая.

Специальные отражают предмет деятельности педагога и соотносятся со специальными способностями и умениями, предметными знаниями педагога.

Дополнительные компетенции основаны на специфике места учреждения в системе образования; субъекта взаимодействия в процессе педагогической деятельности; на требованиях к педагогу, обусловленных нормами, традициями конкретного учреждения, коллектива.

Теоретическое обобщение по проблеме профессиональной компетентности личности с опорой на исследования процесса управления психолого-педагогическими компетенциями преподавателя высшей школы позволило

¹⁰³ Андреев, В.И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентностного подхода / В.И.Андреев, В.В.Макоско // Высшая школа. - 2004. - № 5. – С. 27-32.

И.В. Арендачук выделить в структуре его профессиональной деятельности три группы основных компетенций:

- *индивидуально-личностные компетенции*, проявляющиеся в познавательной активности преподавателя при реализации целей как научной, так и педагогической деятельности, в соответствии с индивидуально-психологическими свойствами, общим уровнем интеллекта и его структурными особенностями. Показателями этой группы компетенций являются: владение специальными знаниями; исследовательская активность при разработке научных и педагогических проблем и инноваций; развитость навыков построения образовательного процесса (моделирование, проектирование); способность к саморазвитию, стремление к повышению своей специальной и психолого-педагогической квалификации;

- *предметно-деятельностные компетенции*, включающие эмоционально-волевое управление предметным (специальным и педагогическим) содержанием профессиональной деятельности, реализуемые с учетом уровня притязаний и мотивов деятельности субъекта. К компетенциям этой группы относятся: сформированность навыков эмоциональной саморегуляции профессионального поведения и деятельности; умение управлять познавательной деятельностью и мотивацией обучаемых, распознавать их потребности и оказывать им индивидуальную помощь; гибко реагировать на изменения условий деятельности; умение создавать творческий настрой в научно-исследовательском коллективе и на учебных занятиях; самоанализ и оценка результатов деятельности;

- *социально-коммуникативные компетенции*, характеризующие умения и навыки субъекта в построении отношений и взаимодействий с окружающими в поле профессионально обусловленной среды. К ним относятся: общекультурные умения и навыки общения и взаимодействия; умение убеждать, понимать других; ориентация на формирование средствами научной дисциплины, морали, этики, мировоззрения, установок на профессионально-личностное развитие у субъектов научно-педагогического процесса; сформированность личностных позиций в области целей и норм деятельности; навыки установления эффективных коммуникаций с обучаемыми и коллегами; дисциплинарная ответственность¹⁰⁴.

Ходенковой О.П. (Астраханский государственный университет) разработана авторская модель ключевых компетенций профессорско-преподавательского состава. В таблице 13 приведены ключевые компетенции, формируемые под влиянием системы послевузовского образования.

Таблица 13

Ключевые компетенции преподавателя как результаты «образовательных скачков»

Группа компетенций	Составляющие	Результаты
Функциональные	Умение работать с информаци-	Релевантное управление ин-

¹⁰⁴ Арендачук, И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы / И.В. Арендачук // Известия Саратовского университета: серия Философия. Психология. Педагогика. - 2009. - Вып. 4. – С. 63-67.

	ей Адаптация к новым ситуациям Разработка проектов и управление ими Руководство командой Мотивация подчиненных, делегирование им полномочий, развитие их потенциала Использование эффективных профессиональных коммуникаций	формацией с целью эффективной работы команды над проектами Объективное восприятие, своевременное использование информации с целью достижения результативности проекта в команде
Научно-педагогические	Аналитическое мышление. Ясное и логичное изложение материала Объективная оценка	Инновационное видение научной перспективы и ее экстраполяция на формирование у обучающего личности новатора
Личностные	Постоянное стремление к самообразованию Умение работать в команде Наличие способности к самопрезентации Умение оперативно принимать управленческие решения Умение рационально распределять время (time-management)	Активное стремление к непрерывному профессиональному развитию Творческая самостоятельность создаёт условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных возможностей личности в образовательном процессе
Этические	Умение соблюдать стандарты этики профессиональной деятельности	Умение принять на себя ответственность за результаты деятельности

Функциональная группа ключевых компетенций включает гностические (овладение системой знаний, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности) и организаторские умения, реализуемые в профессионально-педагогической сфере.

Группа *научно-педагогических* компетенций выступает как организационно-технологическая характеристика и заключается в формировании умений организовать образовательный процесс; совокупность педагогических и профессиональных знаний по специальности.

Личностный компонент (личностные компетенции) представлен такими качествами личности, как рефлексия, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

Этические компетенции основаны на восприятии и разделении норм поведения высшей школы, поддержании репутации воспитанного человека. Соблю-

дение делового этикета выступает одним из элементов профессиональной стратегии¹⁰⁵.

По мнению большинства разработчиков, модель компетенций должна представлять собой по возможности полный ранжированный перечень, описывающий ключевые качества, поведение, знания, умения и другие характеристики, необходимые для достижения стандартов качества и эффективности трудовой деятельности. Это подтверждается исследованием, проведенным в ставропольском крае В.Н. Гуровым и И.Ю. Резвановой. В ходе опроса студентов были выявлены компетенции успешного преподавателя:

- на 1-е место студенты поставили дидактические способности преподавателя, заключающиеся в знании предмета, умении доступно объяснять материал, умении заинтересовать изучаемой темой, показать профессиональную (практическую значимость) предмета, владении инновационными технологиями (активными методами обучения, информационными технологиями);
- на 2-м месте – эрудиция, разносторонность интересов, оригинальность преподавателя, чувство юмора;
- 3-е место занимает эмоциональная уравновешенность;
- 4-е место – стремление к самопознанию и саморазвитию, мобильность, уверенность в себе, склонность к инновационной деятельности.

Далее следуют нравственные качества преподавателя (справедливость, честность, терпимость), умение отмечать достоинства студентов, требовательность, уважение и тактичность. Складывающиеся экономические отношения в образовании отразились и на отмеченных личностных характеристиках преподавателей вуза. Так, впервые студенты назвали такие качества успешного преподавателя, как уверенность в себе, мобильность, склонность к инновационным технологиям.

Разработчики авторской модели компетентности преподавателя высшей школы Захожая Т.М. и Ставринова Н.Н. (Сургутский государственный педагогический университет) считают, что состав (каркас) компетентностной модели должны составлять виды профессиональной деятельности преподавателя вуза. Ученые выделяют два ее основных вида: 1) научную деятельность (научно-исследовательскую); 2) профессионально-педагогическую деятельность, которая подразделяется на учебно-воспитательную, методическую, специальную предметную и др. Также при разработке компетентностной модели учитывались этапы профессионально-педагогической деятельности: проектировочно-конструктивный, организационно-технологический, коммуникативно-регуляционный, контрольно-оценочный, аналитико-рефлексивный. Анализ содержания и процесса профессионально-педагогической деятельности, определение ее функций (профессионально-специфических и профессионально-

¹⁰⁵ Ходенкова, О.П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием послевузовского образования / О.П. Ходенкова // Вестник АПКУ. - Сер. Экономика. - 2011. - № 2. - С. 169 - 173. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.astu.org/content/userimages/vestnik/file/economics_2011_2/27.pdf

универсальных) позволили авторам выделить следующие ключевые психолого-педагогические компетенции преподавателя:

- проектировочно-конструктивные;
- организационно-технологические;
- коммуникативно-регуляционные;
- контрольно-оценочные;
- аналитико-рефлексивные.

В соответствии с уровнями освоения профессионально-педагогической деятельности учеными также были выделены и обоснованы уровни сформированности психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза: репродуктивно-нормативный, репродуктивно-вариативный, продуктивно-творческий и продуктивно-ценностный¹⁰⁶.

Разработанная учеными Томского политехнического университета (Дульзон А.А., Васильева О.М.) структура модели компетентности преподавателя вуза представлена в виде дерева компетенций. В числе компетенций первого уровня: компетенции, характеризующие человека как личность, субъект деятельности и общения (1); компетенции, обеспечивающие социальное взаимодействие человека и социальной сферы (2); компетенции, обеспечивающие деятельность человека (3). В качестве ключевых компетенций второго уровня учеными была принята классификация И.А. Зимней с некоторыми коррективами. В результате к компетенциям второго уровня отнесены:

1. В группе компетенций, характеризующих человека как личность, субъект деятельности и общения:

- компетенции здоровьесбережения;
- ценностно-смысловой ориентации в мире;
- интеграции;
- самосовершенствования, саморегулирования саморазвития, личностной и предметной рефлексии;
- в социально-гражданской сфере.

2. В группе компетенций, обеспечивающих социальное взаимодействие человека и социальной сферы:

- компетенции в общении;
- социального взаимодействия в сфере личной жизни;
- социального взаимодействия с обществом;
- социального взаимодействия с коллективом.

3. В группе компетенций, обеспечивающих деятельность человека:

- компетенции познавательной деятельности;
- деятельности в общем;
- профессиональные;

¹⁰⁶ Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография / Ф.А. Алимурзоев, М.Г. Алимурзоева, Г.Ю. Дмух и др.; под общ. ред. С.С. Чернова. – Книга 3. - Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – 276 с, с. 102-103.

- управления информацией¹⁰⁷.

Процесс декомпозиции данных компетенций был ограничен авторами тремя уровнями. Лишь для одной компетенции третьего уровня – «Умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности» – декомпозиция доведена до пятого уровня. Каждая из выделенных компетенций (профессионально-педагогические компетенции; профессионально-личностные компетенции; владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов; лекторское мастерство; умения и навыки организации учебной аудиторной и внеаудиторной групповой и индивидуальной деятельности; исследовательская деятельность) операционализована авторами до конкретных умений и навыков.

Эксперты подчеркивают, что очень важно с самого начала работы по созданию модели компетенций определить цели, под которые модель разрабатывается, поскольку структура и степень детализации моделей компетенций будут различаться в зависимости от конкретных целей. Так, например, Дульзон А.А. и Васильева О.М. выделили следующие цели разработки модели компетенций профессорско-преподавательского состава:

- Создание инструмента «идеальный образ преподавателя» для повышения эффективности коммуникации между руководством вуза и его подразделений с преподавательским составом.
 - Создание инструмента для:
 - самооценки преподавателя;
 - более объективного отбора претендентов на должность преподавателя;
 - совершенствование системы вознаграждения.
 - Повышение обоснованности формирования групповых и индивидуальных планов развития персонала на основе анализа разницы между желаемым и фактическим уровнем компетентности.
 - Повышение имиджа университета. Университет получает инструмент, позволяющий наглядно демонстрировать работодателям и обществу в целом, какие компетенции выпускников вуз стремится обеспечить и какие соответствующие требования вуз предъявляет к своему преподавательскому составу.

В целом, как отмечают исследователи, можно выделить два направления в создании моделей компетенций: индивидуализированный подход, сфокусированный на поведении индивида, и коллективный (организационный подход), направленный на разработку модели компетенций для конкретной организации¹⁰⁸. В свою очередь, в коллективном подходе рассматриваются две модели – практико-ориентированная модель, построенная на исследовании поведенческих индикаторов достижения эффективности деятельности, и стратегически-ориентированная, направленная на достижение перспективных целей организации.

¹⁰⁷ Дульзон, А.А. Модель компетенций преподавателя вуза / А.А. Дульзон, О.М. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 2. — С. 29 – 37.

¹⁰⁸ Дульзон, А.А. Модель компетенций преподавателя вуза / А.А. Дульзон, О.М. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 2. — С. 29 – 37, с.30.

Изменение ролевого репертуара преподавателя высшей школы

Информационные технологии и обновленный мир, а также изменившийся «заказ» общества естественным образом обращает сферу образования к альтернативным механизмам передачи знаний и новым педагогическим подходам. Использование мультимедийных средств, компьютеров и Интернета, применение методов взаимного обучения, самоорганизации, эмпирического обучения и обучения в реальных условиях, обучения с использованием ресурсов и проблемно-ориентированное обучения, рефлексии, критической самооценки, а также общее стремление к организации более активного и интерактивного процесса обучения – все это позволяет говорить о пересмотре ролевого репертуара преподавателя высшей школы.

С точки зрения деятельностного подхода, преподаватель вуза должен выполнять различные образовательные функции, которые будут способствовать организации активной познавательной деятельности студентов и помогут им стать настоящими профессионалами. Следует отметить, что функциональные обязанности преподавателя вуза всегда отличались многогранностью и многоплановостью. В. Медведев выделяет восемь основных функций¹⁰⁹:

1) *непосредственно связанные с преподаванием*: обучения; воспитания студентов, развития их творческого потенциала; организации и управления учебным процессом;

2) *связанные с обязанностями преподавателя как субъекта, ведущего активный научный поиск*: исследователя в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина, в сфере образовательного процесса;

3) *связанные с обязанностями преподавателя как члена педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза, с его социальной ролью как представителя российской интеллигенции*: взаимодействие с членами педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных целей; саморазвитие (инновационная деятельность, повышение квалификации; духовно-нравственное и физическое совершенствование); активное участие в распространении научных знаний, повышении образованности и культуры населения.

Современное развитие образования характеризуется сменой парадигм, переходом от парадигмы обучения к парадигме учения. Если в рамках традиционной парадигмы обучения сложились хорошо отработанные структуры обеспечения преподавательской деятельности, которая изначально понимается как информационная, сводящаяся в основном к чтению лекций и проведению семинарских и практических занятий в лекционно-дискуссионном «формате»; то парадигма учения связана с самостоятельным осознанным освоением научного знания каждым студентом, с конструированием и «выращиванием» знания. Хочется заметить, что не все компоненты старой и новой парадигмы вступают в противо-

¹⁰⁹ Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. - №11. – С.46-56.

речие между собой, здесь действует принцип сочетания традиций и инноваций в образовательном процессе.

Компонентный анализ парадигм представлен в таблице 14 по четырем блокам: «цели и задачи», «теория учения», «распределение ролей, отношения», «структура процесса, организация».

Таблица 14

Сравнительный анализ парадигмы обучения и парадигмы учения

Парадигма обучения	Парадигма учения
Цели и задачи	
Обучение	Конструирование учебных ситуаций
Трансляция знаний преподавателем	Открытие и конструирование знаний студентом
Проектирование учебных программ и курсов.	Создание развивающей образовательной среды
Улучшение качества преподавания.	Улучшение качества учения
Увеличение набора студентов, рост финансирования	Увеличение роста учебной активности и эффективности
Процесс учения	
Знания находятся «вовне»	Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта.
Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупницам»	Знания конструируют, создают и получают сами студенты
Обучение носит кумулятивный и линейный характер	Учение носит открытый, системообразующий характер
Подходит метафора «кладовая знаний»	Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде»
В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса	В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса
Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов	Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя не обязательно
Лекционная система и учение обособлены и находятся в противоречии	Образовательная среда и учение способствуют развитию друг друга
Распределение ролей, отношения	
Преподаватель — прежде всего передатчик информации	Преподаватель — менеджер образовательного процесса, создатель методов учения и образовательной среды
Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно	Преподаватели и студенты работают в одной команде
Линейное управление, независи-	Совместное управление, работа в

мость действий, авторитаризм	команде, партнерство
Структура процесса, организация	
Атомистическая: части предшествуют целому	Целостная: целое предшествует частям
Время — постоянно, учение - варьируется	Учение — постоянно, время — варьируется
Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время	Образовательная среда доступна для студента в любое время
Независимые кафедры и учебные курсы	Интеграция курсов, сотрудничество кафедр и факультетов
Оценка знаний в конце курса	Оценка знаний в начале, середине и конце курса
Оценки выставляются преподавателем	Внешняя оценка учения, взаимооценивание и самооценивание ученой деятельности студентов

Новая парадигма высшего образования, где центральными компонентом образовательного процесса становится академическая свобода студента, предполагает переход от коллективной к индивидуальной форме обучения. Таким образом, повышается ответственность самого студента за результаты учебной деятельности и возрастает роль самостоятельной работы студента, повышение его ответственности за результаты своей учебной деятельности. Это ставит преподавателя перед проблемой организации самостоятельной работы студентов по-новому, как одного из ключевых компонентов учения, и включает в себя следующие направления работы:

- переработка учебных планов и программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, включение тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных средств;
- оптимизация методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих эффективность труда преподавателей, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;
- совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой и кредитной системы, широкое внедрение компьютеризированного тестирования;
- совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

Основной задачей преподавателя становится организация учебной деятельности студента и конструирование образовательной среды. Деятельность преподавания и деятельность студента взаимосвязаны (в их основе лежит партнер-

ство), при этом преподаватель в целом выходит на сопровождение деятельности студента (см. Рис 4.).



Рис. 4. Взаимосвязь преподавания и учения при организации самостоятельной деятельности студента

Так, мы видим, что в условиях современного образования изменяются не только функции, но и роль педагога. «Новый преподаватель»¹¹⁰ модели российского образования – 2020, модели образования для экономики, основанной на знаниях, видится как исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, фасилитатор обучения – то есть он именно организует учение (см. Табл. 5.).

Таблица 15

Функционально-ролевая модель деятельности преподавателя вуза

Функции преподавателя	Роли преподавателя
Проектирования, мотивационная	Педагог, андрагог
Контрольно-диагностическая	Эксперт
Управленческая	Менеджер
Коммуникативная, организационная	Организатор
Рефлексивная (саморазвитие)	Личность

¹¹⁰ Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Международ. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 39 с.

Информационная, содержа- тельная	Ретранслятор знаний и опыта
Сопровождение, развитие	Наставник
Консультативная	Консультант
Социально-кооперативная	Член профессиональных сообществ
Маркетинговая	Маркетолог

В процессе организации работы студентов преподаватель вуза в различных ситуациях играет разные роли, что способствует решению многих проблем и увеличивает эффективность самостоятельной работы обучающихся.

Роли, которые выбирает преподаватель, зависят от стиля педагогической деятельности, мастерства и задач, которые являются приоритетными в каждой конкретной педагогической ситуации. Под ролью преподавателя ученые понимают «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации»¹¹¹.

Кратко охарактеризуем возможные роли преподавателей:

1. Преподаватель-модератор – наставник в процессе овладения участниками способами групповой работы. Функция модератора — помочь обучаемому «раскрепоститься», раскрыть внутренний потенциал и скрытые возможности обучающегося. В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих обучающегося к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей.

Модерация так же, как и другие виды сопровождения, имеет следующие характеристики: сосредоточена на конкретной проблеме; ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию; исключает формальный контроль и оценку; содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы; создает психологически комфортные условия для субъектов образовательной деятельности.

В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение и участников, и самого модератора. Ситуация модерации не предполагает традиционных форм работы: «подиума» (учительский стол и доска), «монолога» учителя, реципиентов (обучающиеся-слушатели) и т.п. Особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к сотрудничеству средствами визуальной риторики (например, заполняя и вывешивая на видное место модераторские карточки); задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает

¹¹¹ Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. С. 12.

обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана.

2. Преподаватель-фасилитатор (содействующий) руководствуется основной ценностью - интересами развития личности студента и не ставит себе жесткие конкретные цели. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к самим преподавателям, его личностным качествам и образованию: исследования в разных странах показали, что фасилитаторов не более десяти процентов от общего числа преподавателей и учителей. Появлением понятия «фасилитатор» мы обязаны гуманистической психологии. Единственно эффективным способом образовательного взаимодействия признается такой, при котором все его участники могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на собственное принятие, стремиться к взаимодействию и согласовывать свои позиции с другими посредством диалога.

3. Преподаватель-ментор оказывает помощь студентам при выполнении самостоятельных заданий, вводит их в реальные профессиональные сферы, помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой. Особенно актуальной становится позиция наставника – ментора – в условиях глобальной информатизации образования, использования современных электронных образовательных программ.

Слово «ментор» заимствовано из греческой мифологии и является синонимом слова «наставник». Одиссей, покидая Итаку, вверил своего сына, Телемаха, заботам старого друга по имени Ментор. Хотя сам Ментор достаточно стар и малоэффективен в этой истории, но богиня Афина часто являлась юному Телемаху в образе Ментора, когда ему было действительно трудно, и он нуждался в помощи. Этот греческий миф подтверждает, что наставники или менторы – это те, кто наставляет и советует, вдохновляет своим примером и словом. Сегодня это понятие широко используется в профессиональном образовании, при разработке программ повышения квалификации для молодых специалистов, при проведении тренингов.

4. Преподаватель-источник, преподаватель-тренер – служит источником информации, организует самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций, контролирует результаты.

5. Преподаватель-советник. Этот термин используется в индивидуальном обучении и в учебных ситуациях, когда заключается учебный контракт между преподавателем и студентом.

6. Преподаватель-мотиватор инструктирует и указывает альтернативные пути организации самостоятельной работы, корректирует процесс ее выполнения студентом, оказывает психологическую поддержку студенту, указывает пути достижения успеха в образовательной деятельности.

7. Преподаватель как эксперт-консультант – опытный специалист в психолого-педагогической сфере, наблюдает, при необходимости помогает советом, напоминает, совместно со студентами обсуждает и корректирует результаты их самостоятельной деятельности.

8. Преподаватель-тьютор - специалист, осуществляющий поддержку студента в выполнении различных видов самостоятельной работы в рамках учебного модуля или курса, являющимся ассистентом по предмету.

Отдельно хотелось бы отметить роли преподавателя в качестве эксперта-консультанта и тьютора, потому что для организации учебно-познавательной деятельности студентов они, на наш взгляд, имеет огромное значение, поскольку потенциально могут быть возведены в статус системы.

Консультирование – это особым образом организованное взаимодействие между преподавателем (профессионалом) и обучающимся, направленное на решение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность студента. Сущность подхода состоит в том, что традиционное изложение материала преподавателем заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предписать консультируемому, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения - научить студента «как учиться».

В теории и практике консультирования представлено несколько моделей консультационной деятельности. В зависимости от функций различают экспертное, проектное и процессное консультирование (см. Рис 5.).

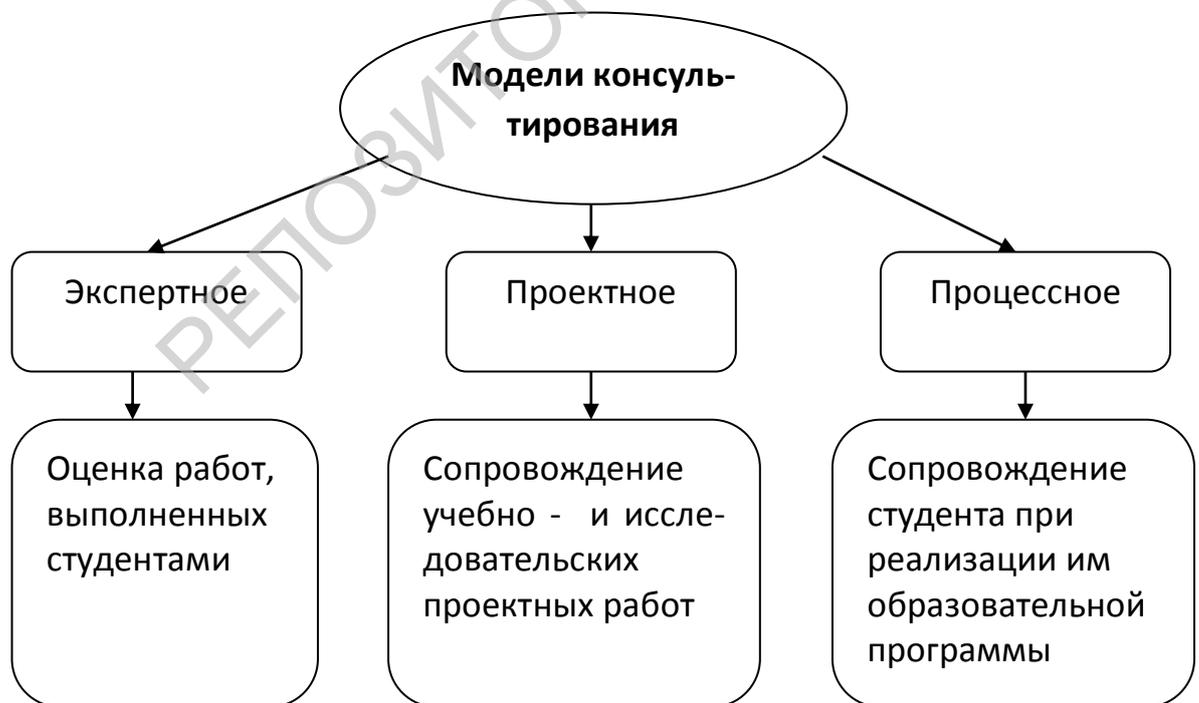


Рис 5. Модели консультирования

Направления академического консультирования студентов в образовательном процессе университета включают:

1) *адаптация в университете* (отсутствие знания об особенностях структуры университета, учебного процесса в университете; незнание прав и обязанностей студента, политики университета);

2) *самоорганизация в образовательном процессе* (проблемы, связанные с организацией времени; неготовность к решению проблем, возникающих в образовательном процессе университета);

3) *самостоятельная работа в университете* (проблемы, связанные с выполнением различного рода самостоятельных работ);

4) *выбор в образовательном процессе университета* (проблемы с планированием индивидуального образовательного маршрута, определением жизненных и профессиональных планов, постановкой цели, определения стратегий, осуществления выбора). При этом необходимо отметить отдельным пунктом проблемы, связанные с *коммуникацией*, которые прослеживаются во всех выявленных.

5) *общение в образовательном процессе университета.*

В поле ответственности академического консультанта входят:

- сопровождение проектирования индивидуального образовательного маршрута студента;

- помощь по разрешению проблемных ситуаций, возникающих у студентов в процессе обучения в университете;

- обсуждение и уточнение жизненных и профессиональных планов студентов;

- выявление желаний, познавательных потребностей, академических возможностей студента;

- информирование студентов об особенностях университетской жизни (политике университета, правилах нахождения в нем, особенностях организации образовательного процесса в университете, правах и обязанностях студентов, об университетских службах и т.д.);

- осуществление обратной связи (отслеживание посещения, обсуждение продвижений студентов, анализ возникших проблем, мешающих профессиональному развитию студентов);

- защита интересов студентов (поддержка при появлении проблем, сопровождение при их решении и представление интересов студента в университете и др.)

В процессе консультирования выделяется пять этапов (диагностический, поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный), на каждом из которых существуют свои цели и средства (см. Таблицу 16).

Этапы академического консультирования¹¹²

Этап/Шаг	Назначение этапа	Цель этапа	Педагогические средства
Диагностический	Выявление и фиксация факта, сигнала проблемности, затруднения (фиксация факта проблемы может быть осуществлена самим студентом, академическим консультантом благодаря получаемым данным, преподавателем-тьютором, лектором)	Создание условий для осознания студентом сути проблемы, проявление ценностей и собственных смыслов и для рассмотрения проблемы как нового источника для достижения успеха	Вербализация проблемы, совместная со студентом оценка проблемы с точки зрения ее значимости для студента, вопросы, помогающие достичь цель этапа
Поисковый	Поиск причин возникновения трудности (затруднения, проблемы, препятствия), взгляд на сложившуюся ситуацию со стороны и рассмотрение альтернативных вариантов ее решения	Оказание студенту поддержки в определении цели предстоящего выбора, помощь в выявлении причин, которые привели к затруднению, обсуждение альтернативных вариантов решения и возможных последствий	Отказ от оценочных и критических суждений, обсуждение способа достижения цели, вопросы, помогающие достичь цель этапа
Договорный	Проектирование действий (выработка пошагового плана действий) академического консультанта и студента	Открытое обсуждение возникающих проблем и совместный поиск решения, разделение функций и ответственности по решению проблемы на добровольной основе	Договор как тип отношений, выстроенный на добровольности, паритетности, взаимном уважении и ответственности,

¹¹² Чекалева, Н.В. Возможности службы академических консультантов в развитии профессиональной компетентности студентов. // Конференция от 25-26 октября 2012 года в РГПУ им. А.И.Герцена. Электронный режим доступа: <http://www.kpinfo.org/attachments/article/269/%D0%A7%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D.%D0%92..pdf>

			вопросы, помогающие достичь цель этапа
Деятельностный	Осуществление студентом намеченного пошагового плана	Создание условий для возможности представить результаты осуществляемых действий	Стимулирование деятельности студента по выполнению намеченного плана, вопросы, помогающие достичь цель этапа
Рефлексивный	Совместное со студентом обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности	Создание условий для анализа студентом своих действий, самооценки способа действий и достигнутого результата, осмысление возможных вариантов действий	Стимулирование самоанализа и рефлексии приобретенного опыта посредством вопросов вопросов.

Для организации эффективного/успешного академического консультирования академическому консультанту необходимо:

- создавать благоприятный климат для разрешения академических проблем студентов;
- выстроить со студентом отношения, основанные на взаимодействии, сотрудничестве, сделать акцент на пользе, которую получает студент от академического консультирования в университете
- быть в курсе инфраструктуры университета, его служб, особенностей организации учебного процесса (правил приема в магистратуру, регистрации на курс (дисциплину), требований, которые должны соответствовать студенты на определенном этапе их обучения, планирования индивидуального образовательного маршрута, исходя из жизненных и профессиональных планов и др.);
- нести ответственность за оказанную консультацию;
- инициировать субъект-субъектные отношения со студентом, способствуя актуализации субъектной позиции студента;
- содействовать совместной деятельности со студентом для разрешения возникающих затруднений в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута;
- опираться на субъектный опыт студента;
- стимулировать студентов к самостоятельной деятельности/ создавать условия для самостоятельного принятия решения студентом;
- обеспечивать студентов необходимой информацией;

- индивидуально подходить к каждому студенту (нет одинаковых людей, точно так же, как нет одинаковых решений);
- при необходимости обращаться в другие службы университета;
- знать то, как личные проблемы студента могут повлиять на его академические достижения (при этом важно отметить, академический консультант не заменяет психолога);
- относиться с пониманием к трудностям в обучении и личным проблемам студента (выслушивать студента, стараться помочь разрешить существующую проблему, общение со студентом должно носить конфиденциальный характер).

В процессе поиска путей организации образовательной деятельности студентов возможно создание «Службы академического консультирования (академической поддержки) студентов» для обеспечения качества образовательных программ через организованную деятельность тьюторов академических консультантов и кураторов образовательных программ. Данная система позволит студенту спроектировать полноценный индивидуальный образовательный маршрут, а также обращаться за помощью к академическому консультанту.

Второе перспективное направление – **тьюторство**. Тьюторство понимается как осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой студентов, так и форма воспитательной работы; при этом тьюторство предполагает индивидуальный подход к личности студента, и помощь студенту со стороны педагога. Можно выделить три стратегии тьюторства (см. Рис. 6):

- тьюторство как поддержка (путь решения проблемы субъектности в образовании). Под поддержкой понимается особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта при решении проблемы.
- тьюторство как сопровождение (сопровождение реализации образовательной программы, УИРС, НИРС и проектных работ студентов);
- тьюторство как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения - сопровождение личностного развития).

Рис.6. Стратегии тьюторства



Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность тьютора, как и консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого студента. Разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности. Общение с тьюторами может осуществляться через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции.

Задачи тьютора: помочь обучающимся получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы студента; давать обратную связь по выполненным заданиям; проводить групповые тьюториалы; консультировать и поддерживать студента; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставить возможность связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций.

В обязанности тьютора входят:

- ориентация студентов в содержании предметной области, выходящем за рамки систематического обучения или стандарта, но включенном в сферу индивидуальных интересов студента;
 - контроль выполнения студентом учебных заданий;
 - проверка (или частичная проверка, например, предварительная) письменных работ;
 - консультирование по проблематике учебного курса;
 - работа с малыми группами студентов, выполняющих определенные (например, групповые) задания;
 - рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий;
 - систематизация, классификация информационной базы педагогического опыта предметной области и рекомендации студентам по ее использованию.

Таким образом, принимая на себя ту или иную роль, преподаватель остается на позиции сопровождения, которое позволяет обучаться новому поведению, способствует развитию личности и ответственности студента. Это не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности студента, по сути - это взаимодействие (общение) между преподавателем и студентом, это процесс, который выполняется вместе со студентом, а не вместо него.

Среди разработанных в последние годы за рубежом классификаций **стилей педагогического общения** представляет интерес типология профессиональных

позиций преподавателей, предложенная американским психологом М. Талон¹¹³.

Модель I - «Сократ». Это преподаватель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между обучаемыми, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а студент, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - «Менеджер». Стиль, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности группы, поощрением инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым студентом смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в аудитории пронизана духом корпоративности. Студенты в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагогу отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Однако М. Талон указывает на то, что в основе данной типологизации лежит выбор педагога, основывающийся на собственных потребностях, а не потребностях обучаемых.

Анализ современной педагогической и социальной ситуации в мировом образовательном процессе убеждает, что важнейшая роль преподавателя заключается в обеспечении поддержки развития и «самостоятельного конструирования» личности студента в условиях демократизации и гуманизации общества, при которых происходит максимальное сочетание личностных, общественных и госу-

¹¹³ Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы.
http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65635b2bc68a4c43b88521206d26_0.html

дарственных интересов¹¹⁴. В контексте учебного процесса роль преподавателя можно сравнить с ролью «со-творца», в его непосредственном, живом контакте со студентами по формированию как академических знаний, так и личностных особенностей. При сохранении некоторых классических функций и ролей преподавателя, в новой информационной образовательной среде на первый план выходят функция педагогической поддержки (сопровождение и координация индивидуального образовательного маршрута, представление различных вариантов деятельности студента в информационной образовательной среде); ориентирующая функция (развитие умения обучающихся ориентироваться в мировом информационном пространстве, осваивать современные информационные процессы: поиск, хранение, использование и передачу информации); и развивающая функция (развитие творческого мышления, творческих способностей, рефлексивно-оценочного отношения к окружающему миру)¹¹⁵.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

¹¹⁴ *Исаева, Т.Е.* Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе. // Народное образование. Педагогика, № 1, 2003.

¹¹⁵ *Романова, О. В.* Функции преподавателя и студента в информационной образовательной среде вуза // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1006-1011

ГЛАВА 4. РЕЗУЛЬТАТЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

4.1. Разработка диагностического инструментария для выявления представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Методика разработки и применения бланка экспертной оценки профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы

Бланк экспертной оценки (см. Приложение № 1) включает в себя инструкцию экспертам, характеристики профессиональных качеств преподавателя высшей школы, сгруппированных по основным сферам его деятельности (преподавание, научные исследования, личностно-профессиональное саморазвитие, социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация), и четырехмерную шкалу (от 0 до 3) оценки степени их значимости.

Характеристики формулировались в ориентации на модельное представление преподавателя высшей школы XXI века, отраженное в научных публикациях, а также существующие на сегодняшний день отечественные и зарубежные списки компетенций преподавателя высшей школы. Предложенные в бланке группы качеств представляют собой открытые списки с тем, чтобы дать возможность экспертам их дополнить, если, на их взгляд, какое-то важное качество не указано.

Требования к отбору экспертов:

- высокая компетентность в оцениваемой сфере;
- наличие ученой степени доктора или кандидата наук;
- стаж педагогической работы в вузе не менее 5 лет;
- активное участие в подготовке кадров высшей квалификации;
- профессиональная и когнитивная мобильность;
- направленность на личностно-профессиональное саморазвитие;
- креативность;
- положительное отношение к экспертизе.

После формирования выборки экспертов им предлагается оценить по степени значимости от 0 (не имеет особой значимости) до 3 (имеет очень высокую значимость) профессиональные качества преподавателя высшей школы, поставив в соответствующей клетке крестик («х»).

Обработка полученных данных заключается в вычислении среднего для всей выборки экспертов значения по каждому оцененному качеству. После этого выстраиваются ранжированные ряды качеств в каждой подгруппе от наиболее значимого к менее значимому. В результате можно дать качественную характеристику идеального, по мнению экспертов, преподавателя высшей школы.

Количественная оценка степени одобрения экспертами представленных в бланке качеств осуществляется на основе вычисления кумулятивного индекса по формуле:

$$G_k = (P + N + L + S) / 4,$$

где P – индекс экспертной оценки по критерию преподавательской деятельности;

N – индекс экспертной оценки по критерию научно-исследовательской деятельности;

L – индекс экспертной оценки по критерию личностно-профессионального саморазвития;

S – индекс экспертной оценки по критерию социально-профессионального взаимодействия.

Значение каждого из частных индексов, а также кумулятивного индекса G_k измеряется в интервале от 0 до 1.

Частные индексы (P , N , L , S) рассчитываются на основе разработанного А.В. Усовой метода поэлементного анализа по формуле:

$$A = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n \cdot N}$$

где $A \in \{\overline{P, N, L, S}\}$;

n_i – полнота проявления соответствующего параметра (индекса);

n – максимальное значение параметра;

N – количество респондентов, участвовавших в экспертизе.

Например, в экспертизе участвовали 15 человек. Тогда кумулятивный индекс по первому критерию P (преподавательская деятельность) можно вычислить следующим образом:

1) вычисляется максимально возможное количество баллов по данному критерию ($9 \cdot 3 = 27$);

2) это число умножается на число экспертов ($27 \cdot 15 = 405$);

3) складываются все реально взятые из бланков суммарные баллы по этому критерию (например, получится число 256);

4) 256 делится на 405;

5) так, индекс P будет равен 0.6.

Степень одобрения экспертами предложенного списка качеств считается высокой, если кумулятивный индекс составляет $G_k > 0.7$. Если кумулятивный индекс ниже, как в нашем примере, то список профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы нуждается в коррективах.

Методика разработки и применения анкеты для студентов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Выявление видения основных характеристик образа идеального преподавателя высшей школы студентами проводилось с помощью специально разработанной анкеты (см. Приложение № 2, 3), которую можно условно разделить на 2 части.

Первая содержит два открытых вопроса, целью которых является выяснение субъективного образа идеального преподавателя у студентов. Предполагается, что каждый студент имеет собственный образ идеального преподавателя и, соответственно, определенные ожидания от взаимодействия с ним на профессиональном и личностном уровне.

Открытые вопросы анкеты способствуют рефлексии уже имеющегося опыта взаимодействия с преподавателями высшей школы, актуализации индивидуального образа идеального преподавателя и соотнесения образа с имеющимся реальным опытом.

Предполагается, что ответы на открытые вопросы будут краткими, содержащими ключевые характеристики.

Вторая часть анкеты представляет собой закрытый список профессиональных характеристик преподавателя, которые необходимо оценить по 3-х балльной шкале, где 0 означает почти полное отсутствие предлагаемой характеристики, а 3 - максимальную степень ее выраженности. Респондентам необходимо оценить каждую характеристику, используя предложенную шкалу, в соответствии с их персональным представлением о необходимой степени ее выраженности у «идеального» преподавателя. Необходимо отметить, что выделенные в данном пункте анкеты характеристики носят профессиональный характер.

В последнем пункте анкеты респондентов просят ранжировать ряд профессионально-личностных качеств преподавателя, назначая ранг 1 наиболее значимому из них. В случае если важные, по мнению респондентов, качества не указаны в предложенном списке, они могут дописать собственные и включить их в общий ряд ранжирования.

Вопросы и задания второй части анкеты содержательно разделены в соответствии с четырьмя основными профессиональными сферами деятельности преподавателя: преподавательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, личностно-профессиональное саморазвитие, социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация.

Вопросы 1-15 относятся к преподавательской деятельности.

Вопросы 16-21 – к научно-исследовательской деятельности.

Вопросы 22-30 – к социально-профессиональному взаимодействию.

Ряд профессионально-личностных качеств относится к сфере личностно-профессионального саморазвития.

Методика разработки и применения анкеты для преподавателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Выявление представлений преподавателей об идеальном преподавателе высшей школы проводится с помощью специально разработанной анкеты (см. Приложение № 4). При составлении анкеты учитывались следующие основные виды деятельности преподавателя высшей школы:

- преподавательская;
- научно-исследовательская;

- профессионально-личностного саморазвития;
- социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация.

Вопросы анкеты структурированы в четыре блока, выделенных в соответствии с данными сферами деятельности преподавателя. *Первый блок* вопросов охватывает профессиональные компетенции преподавателя высшей школы, непосредственно связанные с преподаванием: обучение, воспитание студентов, развитие их творческого потенциала и т.д. *Второй блок* связан с компетенциями преподавателя как субъекта, ведущего активный научный поиск в сфере науки, к которой относится преподаваемая дисциплина, в сфере образовательного процесса. В *третий блок* включены компетенции, обеспечивающие саморазвитие и самосовершенствование, инновационную деятельность преподавателя, повышение его профессиональной квалификации. *Четвертый блок* вопросов касается компетенций преподавателя, связанных с организацией социально-профессионального взаимодействия и коммуникации, с обязанностями преподавателя как члена педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза. В данный блок также включены вопросы о том, какие личностные качества педагога соответствуют идеальному представлению о педагоге высшей школы.

Дополнительные вопросы анкеты позволяют узнать мнение респондентов о «лучшем возрасте» для преподавательской профессии, о том, какое «лицо» (женское или мужское) имеет идеальный преподаватель, а также предоставляют краткую информацию о респондентах (пол, возраст, стаж работы в высшей школе, преподаваемые дисциплины, наличие ученой степени, должность).

При проведении исследования респондентам предлагается оценить каждое из представленных в анкете утверждений в соответствии со степенью значимости для них тех или иных профессиональных компетенций по четырехбалльной шкале (0 – минимальная актуальность, 3 – максимальная актуальность) и обвести кружком подходящий вариант ответа. В случае, если нужного варианта респондент не обнаруживает или у него имеется свой вариант, в анкете предусмотрена возможность кратко изложить свой ответ в графе «другое». В анкету также включены открытые вопросы и вопросы, предусматривающие выбор одного или нескольких вариантов ответа из списка предложенных.

После заполнения анкеты по каждому пункту подсчитывается процент респондентов, оценивших степень актуальности той или иной профессиональной компетенции как высокую, среднюю, невысокую или низкую соответственно. Далее по каждому уровню (степени значимости) подсчитывается среднее значение, позволяющее сделать выводы о степени значимости профессиональных компетенций преподавателя высшей школы по выборке в целом.

Полученные результаты позволят проранжировать компетенции, которые отмечены большинством респондентов как наиболее значимые, и разработать профессиональный профиль преподавателя вуза XXI века.

Методика разработки и применения опросного листа для работодателей по выявлению их ожиданий относительно работников высшей школы

Методика разработки и применения опросного листа для работодателей по выявлению их ожиданий относительно педагогических работников высшей школы (см. Приложение № 5) основывается на следующих принципах:

- конкретность, что означает максимальную четкость поставленных вопросов, с тем, чтобы ни вопросы, ни возможные ответы не допускали множественной интерпретации,
- необходимость и достаточность информации, что означает, что информация в ответах должна быть ориентирована на заданные критерии,
- значимость показателей/критериев оценки.

Для успешного выполнения всех видов деятельности, преподавателю необходимо обладать определенными компетенциями. При их выборе мы опирались на квалификационные требования к преподавателю высшей школы, представленные в выпуске 28 ЭКСДС, а также на исследования белорусских и зарубежных авторов.

Опросный лист имеет следующую структуру:

1. обращение к респондентам с разъяснением целей проведения опроса и характера информации, которую требуется представить;
2. группы утверждений, представленных в виде характеристик, распределенных по группам, соответствующих основным сферам деятельности преподавателя высшей школы (преподавание, научные исследования, личностно-профессиональное саморазвитие, социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация) и четырехмерную шкалу (от 0 до 3) оценки степени их значимости.

Для обеспечения открытости опроса включен специальный пункт, в котором респондентам предоставляется возможность высказывать собственное мнение по предложенным вопросам.

Для обеспечения качества опроса предполагается его проведение среди работодателей учреждений образования различного уровня.

Основным требованием к отбору работодателей является занимаемая ими должность – заведующего кафедрой, декана факультета, руководителя (заместителя руководителя) учреждения высшего образования, руководителя (заместителя руководителя) учреждения дополнительного образования взрослых;

После формирования выборки работодателей им предлагается оценить по степени значимости от 0 (не имеет особой значимости) до 3 (имеет очень высокую значимость) профессиональные качества преподавателя высшей школы, выбрав балл и отметив его значком «0» или перечеркнув «х».

Обработка полученных данных заключается в вычислении среднего для всей выборки работодателей значения по каждому оцененному качеству. После этого выстраиваются ранжированные ряды качеств в каждой подгруппе от наиболее значимого к менее значимому. В результате можно дать качественную

характеристику идеального, по мнению работодателей, преподавателя высшей школы.

Количественная оценка степени одобрения работодателями представленных в бланке качеств осуществляется на основе вычисления кумулятивного индекса по формуле:

$$G_k = (P + N + L + S) / 4,$$

где P – индекс оценки по критерию преподавательской деятельности;

N – индекс оценки по критерию научно-исследовательской деятельности;

L – индекс оценки по критерию личностно-профессионального саморазвития;

S – индекс оценки по критерию социально-профессионального взаимодействия.

Значение каждого из частных индексов, а также кумулятивного индекса G_k измеряется в интервале от 0 до 1.

Частные индексы (P , N , L , S) рассчитываются на основе разработанного А.В. Усовой метода поэлементного анализа по формуле:

$$A = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{n \cdot N}$$

где $A \in \{\overline{P}, \overline{N}, \overline{L}, \overline{S}\}$;

n_i – полнота проявления соответствующего параметра (индекса);

n – максимальное значение параметра;

N – количество респондентов, участвовавших в экспертизе.

Степень одобрения работодателями предложенного списка качеств считается высокой, если кумулятивный индекс составляет $G_k > 0.7$. Если кумулятивный индекс ниже, как в нашем примере, то список профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы нуждается в коррективах.

4.2. Сравнительный анализ результатов опроса экспертов в области педагогического образования по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Исследование по выявлению экспертного мнения об идеальном преподавателе высшей школы проводилось в октябре-ноябре 2013 года на базе учреждений высшего образования Республики Беларусь (БГПУ, РИВШ – г. Минск) и Российской Федерации (ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, РГПУ им. А.И. Герцена – г. Санкт-Петербург).

Формирование выборки экспертов осуществлялось с учетом следующих требований:

– высокая компетентность в сфере педагогической деятельности в высшей школе;

- наличие ученой степени доктора или кандидата наук;
- стаж педагогической работы в вузе не менее 5 лет;
- активное участие в подготовке кадров высшей квалификации;
- профессиональная и когнитивная мобильность;
- направленность на личностно-профессиональное саморазвитие;
- креативность;
- положительное отношение к экспертизе.

В качестве экспертов выступили члены советов по защите диссертаций, являющиеся специалистами в области теории и методики профессионального педагогического образования; сотрудники Института педагогического образования и образования взрослых РАО, разрабатывающие проблемы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы; методисты высшей школы, обеспечивающие сопровождение личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы; профессора и доценты системы дополнительного педагогического образования, реализующие образовательные программы по специальности 1-08 01 74 «Современные технологии университетского образования» с присвоением квалификации «Преподаватель высшей школы». Общее количество опрошенных экспертов составило 74 человека.

Экспертам была предложена анкета с закрытыми вопросами в 4 подразделах, в которых они оценивали профессионально значимые качества преподавателя высшей школы в сфере преподавательской деятельности (9 вопросов), научно-исследовательской деятельности (9 вопросов), личностно-профессионального саморазвития (9 вопросов) и социально-профессионального взаимодействия, коммуникации (11 вопросов).

Эксперты должны были оценить по степени значимости от 0 (не имеет особой значимости) до 3 (имеет очень высокую значимость) профессиональные качества преподавателя высшей школы, поставив в соответствующей клетке крестик («х»). Также им было предложено, по желанию, расширить ряд, дописав название этого качества (качеств) в отведенном месте в каждом подразделе бланка.

Оценка экспертами значимости качеств преподавательской деятельности преподавателя высшей школы

Оценке подлежали следующие качества:

- 1.Способен разработать программу и учебно-методическое обеспечение (УМК) дисциплины.
2. Выстраивает дидактически целесообразную структуру занятий.
- 3.Владеет традиционными и инновационными формами организации учебного процесса.
- 4.Применяет дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий, в том числе Интернета.

5. Строит эффективные презентации, управляет вниманием и групповыми процессами.

6. Применяет методы и технологии активного обучения.

7. Практикует внимательное и активное слушание, строит конструктивные и эффективные отношения с обучающимися.

8. Умеет стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся, создавать атмосферу, в которой студенты стремятся к академическим достижениям.

9. Применяет разнообразные формы и методы контроля учебного процесса.

Результаты статистической обработки полученных при опросе белорусских и российских экспертов данных представлены ниже на рисунках (рис. 4, 5).



Рисунок 7 - Величины экспертных оценок качеств преподавательской деятельности

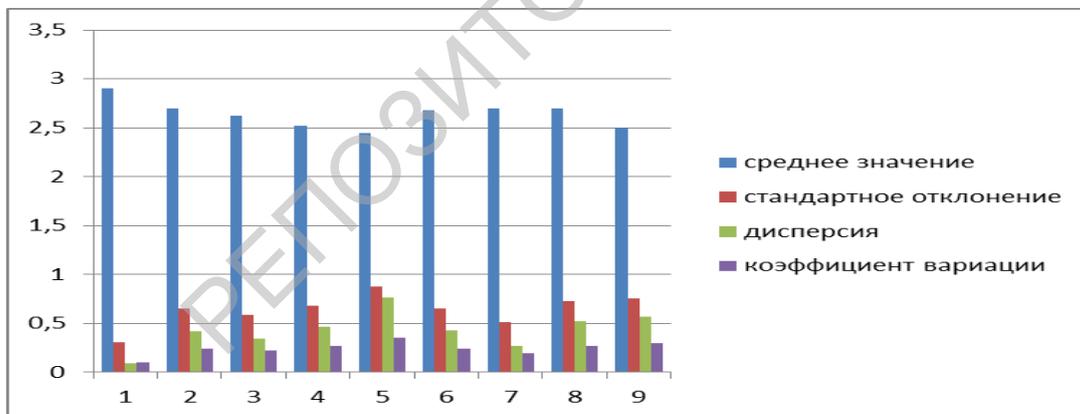


Рисунок 8 - Среднее значение оценок российскими экспертами компетенций в преподавательской деятельности

Данные диаграмм на рисунках 7, 8 (РБ / РФ) свидетельствуют о том, что белорусские и российские эксперты наиболее значимыми качествами преподавательской деятельности считают способность разрабатывать программу и учебно-методическое обеспечение (УМК) дисциплины (2,7/2,9), а также стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся, создавать атмосферу, в которой студенты стремятся к академическим достижениям (2,85/2,7). При этом значимость умения преподавателя стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся на академические достижения белорусские эксперты ставят на первое

место, тогда как российские большее значение придают способности разрабатывать программу и УМК дисциплины.

Равно высоко белорусскими и российскими экспертами оцениваются умение выстраивать дидактически целесообразную структуру занятий (2,1/2,7), внимательно и активно слушать, строить конструктивные и эффективные взаимоотношения с обучающимися (2,4/2,7), применять методы и технологии активного обучения (2,3/2,6), дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий (2,1/2,5), разнообразные формы и методы контроля учебного процесса (2,4/2,5).

Наименьшее значение белорусские эксперты придают владению традиционными и инновационными формами организации учебного процесса, умению строить эффективные презентации, управлять вниманием и групповыми процессами во время них (1,7). На фоне общих высоких оценок российскими экспертами всех названных качеств преподавательской деятельности наименьшее значение также получило умение строить эффективные презентации и управлять вниманием во время них (2,4).

Степень одобрения экспертами предложенного списка качеств является высокой, поскольку кумулятивный индекс составил $G_k > 0,8$.

Оценка экспертами значимости компетенций в научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы

Оценке подлежали следующие качества:

1. Активно участвует в подготовке и выполнении научных, научно-технических программ, отдельных проектов.
2. Развивает определенное научное направление.
3. Результаты исследований использует в образовательном процессе.
4. Участвует в подготовке и аттестации кадров высшей научной квалификации.
5. Имеет свою научную школу.
6. Результаты исследований апробирует на международных конференциях, конгрессах, симпозиумах и т.п.
7. Владеет навыками академического письма на международном уровне.
8. Имеет высокую публикационную активность.
9. Имеет научные публикации в изданиях с высоким международным рейтингом.

Анализ полученных в исследовании результатов позволяет констатировать, что значимость научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы как белорусскими, так и российскими экспертами оценивается несколько ниже, чем другие сферы его активности, о чем свидетельствуют данные диаграмм на рисунках 6, 7.

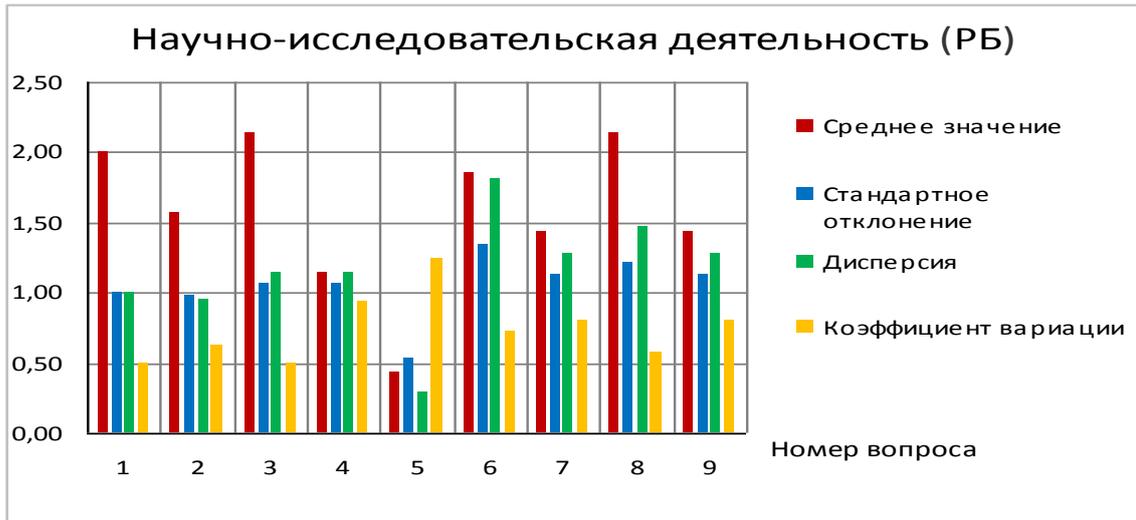


Рисунок 10 - Величины экспертных оценок качеств научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы

Наиболее высокие оценки у экспертов получили такие качества преподавателя высшей школы, как активное участие в подготовке и выполнении научных проектов в области образования (2,0/2,4), использование результатов исследований в образовательном процессе (2,1/2,4), высокая публикационная активность (2,1/2,1). Среднее значение придается апробации результатов исследований на конференциях (1,85/2,2), развитию определенного научного направления (1,6/2,2). У российских экспертов среднее значение получила также публикационная активность преподавателей в изданиях с высоким международным рейтингом (2,2), тогда как белорусскими экспертами это качество недооценивается (1,4). Наименьшее значение у белорусских и российских экспертов имеют такие факторы как наличие у преподавателя своей научной школы и участие в подготовке кадров высшей научной квалификации (1,1/1,8).

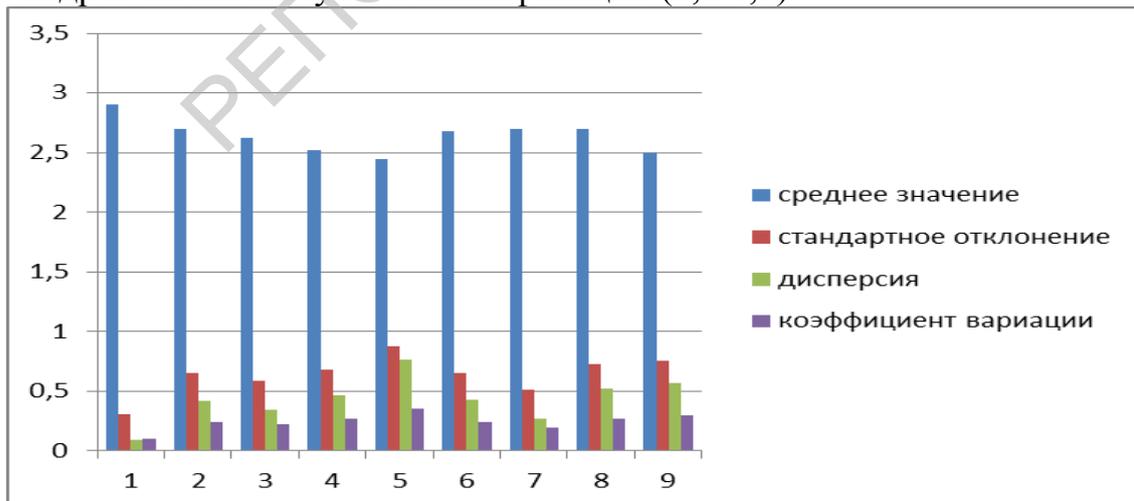


Рисунок 11 - Оценка российскими экспертами качеств научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы

В свободной форме эксперты написали, что для научно-исследовательской деятельности преподавателя важно следить за последними исследованиями в своей области и использовать это в преподавании.

Степень одобрения белорусскими и российскими экспертами предложенного списка качеств является средней, поскольку кумулятивный индекс составил $G_k > 0,7$.

Оценка экспертами значимости компетенций в области профессионально-личностного развития

Оценке подлежали следующие личностно-профессиональные качества:

1. Является автономным обучающимся на протяжении всей жизни.
2. Владеет навыками построения профессиональной карьеры.
3. Ищет обратную связь в научно-педагогической деятельности, признает ошибки, необходимость конструктивных изменений.
4. Работает над профессиональным самосовершенствованием, способен ассимилировать новые навыки самостоятельно.
5. Является активным участником различных форм повышения квалификации, образовательных семинаров, тренингов и др.
6. Владеет тайм-менеджментом, использует свое время эффективно и результативно, концентрирует усилия на приоритетах, умеет работать сразу над несколькими задачами.
7. Владеет компетенциями здоровьесбережения.
8. Имеет широкий спектр интересов, хобби, предпочитаемую сферу творческого самовыражения.
9. Имеет свой стиль и шарм, которые настраивают других позитивно по отношению к нему.

Результаты статистической обработки полученных при опросе белорусских и российских экспертов данных представлены ниже на диаграммах (рис. 12, 13).

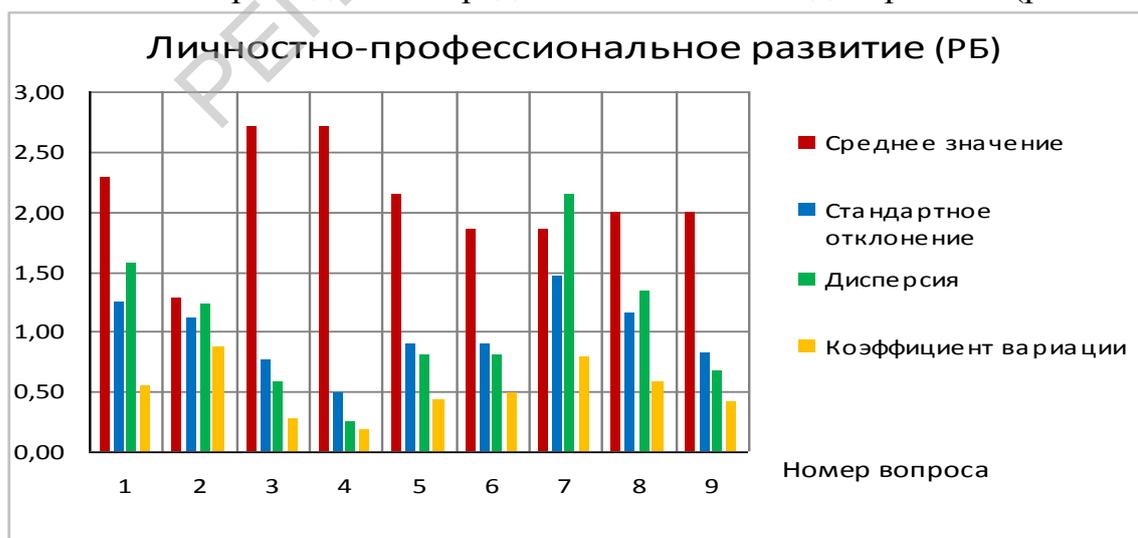


Рисунок 12 - Величины экспертных оценок качеств, определяющих личностно-профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы

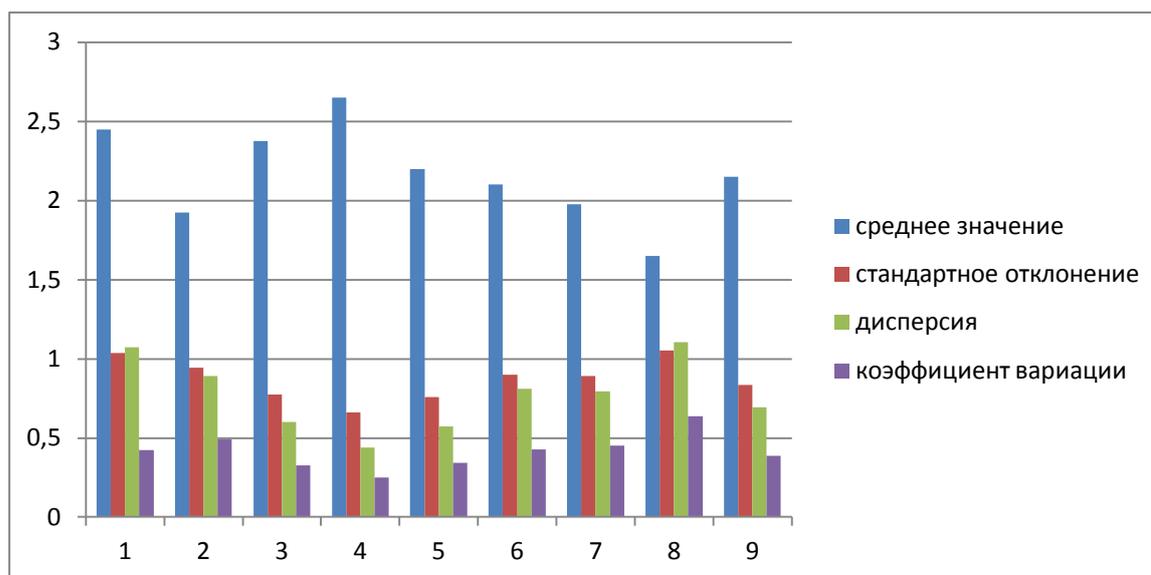


Рисунок 13 - Оценка российскими экспертами качеств, определяющих личностно-профессиональное саморазвитие преподавателя высшей школы

По данным исследования у белорусских и российских экспертов наибольшие значения получили такие качества как поиск обратной связи в научно-педагогической деятельности, признание ошибок, необходимости конструктивных изменений (2,7/2,4) и профессиональное самосовершенствование, способность ассимилировать новые навыки самостоятельно (2,7/2,65). Одинаково высокие оценки получили также качества «Является автономным обучающимся на протяжении всей жизни» (2,3/2,45) и «Является активным участником различных форм повышения квалификации, образовательных семинаров, тренингов» (2,2/2,2). Как среднестатистическое оценено наличие своего стиля и шарма, которые настраивают других позитивно по отношению к преподавателю (2,0/2,15). Наименьшее значение у российских экспертов получено по качеству «Имеет широкий спектр интересов, хобби, предпочитаемую сферу творческого самовыражения» (1,65). У белорусских – «Владеет тайм-менеджментом, использует свое время эффективно и результативно, концентрирует усилия на приоритетах, умеет работать сразу над несколькими задачами» (1,8) и «Владеет компетенциями здоровьесбережения» (1,85). Владению преподавателем высшей школы навыками построения профессиональной карьеры белорусскими и российскими экспертами не придается особого значения (1,3/1,9).

Степень одобрения белорусскими и российскими экспертами предложенного списка качеств является высокой ($G_k > 0,8$).

Оценка экспертами качеств социально-профессионального взаимодействия, коммуникации преподавателя высшей школы

Оценке подлежали следующие социально-профессиональные качества:

1. Имеет сформированную ценностно-смысловую ориентацию в мире, в социально-гражданской сфере.

2. Имеет имидж честного человека, обладает доверием окружающих.
3. Комфортен и легок в коммуникации, дипломатичен и тактичен в напряженных ситуациях.
4. Демонстрирует адекватную эмпатию по отношению к радостям и неприятностям других людей.
5. Проявляет искреннюю заботу о людях, интерес к их академическим и не академическим проблемам, готов оказать помощь.
6. Признает ценность разнообразия, способствует созданию климата инклюзивности, где разнообразные идеи интегрируются и свободно сосуществуют.
7. Владеет навыками сотрудничества, работы в команде.
8. Владеет иностранным языком на уровне, достаточном для сотрудничества в межкультурном образовательном пространстве.
9. Участвует в организации и осуществлении проектной деятельности, в том числе международной, по усовершенствованию образовательной практики.
10. Использует различные формы и способы коммуникации с коллегами в качестве источника профессионального роста.
11. Профессионально мобилен, легко адаптируется к изменяющимся условиям образовательной среды в межкультурном образовательном пространстве.

Ниже на диаграммах (рис. 10, 11) представлены результаты статистической обработки полученных данных.

Результаты исследования позволяют констатировать, что наибольшее значение для социально-профессионального взаимодействия, коммуникации преподавателя высшей школы белорусские и российские эксперты придают владению навыками работы в сотрудничестве, в команде (2,7/2,47), комфортности и легкости в общении, дипломатичности и тактичности в напряженных ситуациях (2,7), проявлению искренней заботы о людях, интереса к их проблемам, готовности оказать помощь (2,6/2,37), имиджу честного человека, заслуживающего доверия окружающих (2,4/2,47).



Рисунок 14 - Величины экспертных оценок качеств социально-профессионального взаимодействия и коммуникации преподавателя высшей школы

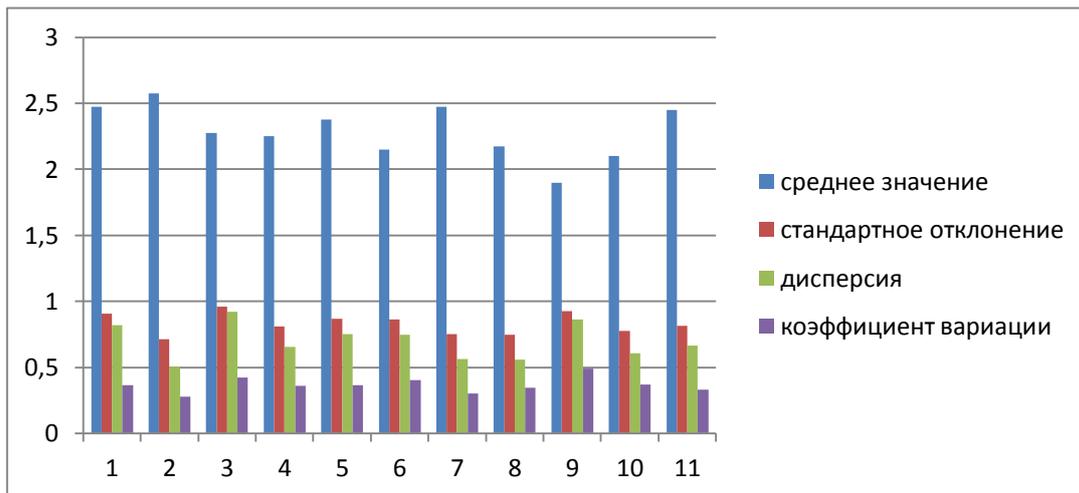


Рисунок 15 - Оценка российскими экспертами качеств социально-профессионального взаимодействия, коммуникации преподавателя высшей школы

Одинаково высокие оценки получили также такие качества как сформированная ценностно-смысловая ориентация в мире, в социально-гражданской сфере (2,1/2,47), признание ценности разнообразия и способность создавать климат инклюзивности, где разнообразные идеи интегрируются и свободно сосуществуют (2,3/2,15), а также профессиональная мобильность, легкость адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды в межкультурном образовательном пространстве (2,1/2,45).

Как среднестатистическое белорусскими и российскими экспертами оценено участие преподавателя высшей школы в организации и осуществлении проектной деятельности, в том числе международной, по усовершенствованию образовательной практики (1,85/1,9). Владению иностранными языками на уровне, достаточном для сотрудничества в межкультурном образовательном пространстве, белорусские эксперты также не придают особого значения (1,85), тогда как российские эксперты оценивают это качество несколько выше (2,175).

В свободной форме эксперты написали, что для социально-профессионального взаимодействия, коммуникации преподавателя высшей школы важно иметь авторитет в целом.

Степень одобрения белорусскими и российскими экспертами предложенного списка качеств является высокой ($G_k > 0,8$).

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство белорусских и российских экспертов в качестве наиболее значимых выделяют одни и те же характеристики преподавателя высшей школы, что позволяет охарактеризовать его в целом как специалиста, имеющего сформированную ценностно-смысловую ориентацию в мире и профессиональной деятельности и способного: разработать учебно-методическое обеспечение своей дисциплины; мотивировать обучающихся на академические достижения;

дидактически оправданно строить содержание и структуру занятий, выбирать адекватные формы и методы; реализовывать свой научно-исследовательский интерес для обогащения содержания учебной дисциплины и создания необходимой образовательной среды; непрерывно саморазвиваться, ассимилировать новые навыки самостоятельно; использовать различные способы и формы коммуникации с коллегами в качестве источника профессионального роста, признавать ценность разнообразия и создавать климат инклюзивности; быть мобильным, легко адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды в межкультурном образовательном пространстве.

2. Оценки экспертами профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы по среднему значению достаточно высоки. Самыми большими показателями являются «Способен разработать программу и учебно-методическое обеспечение (УМК) дисциплины» (2,9) и «Умеет стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся, создавать атмосферу, в которой студенты стремятся к академическим достижениям» (2,85). Наименьшие показатели получены по параметрам «Имеет широкий спектр интересов, хобби, предпочитаемую сферу творческого самовыражения» (1,65) и «Развивает определенное научное направление» (1,6). По мнению экспертов преподавателю высшей школы необязательно иметь свою научную школу и участвовать в подготовке кадров высшей квалификации, владеть навыками построения профессиональной карьеры и компетенциями здоровьесбережения.

3. Полученные данные позволили проранжировать выделенные экспертами профессионально значимые качества и составить перечень представлений о преподавателе высшей школы XXI века.

в сфере преподавательской деятельности:

- разрабатывает программу и учебно-методическое обеспечение (УМК) дисциплины;
- стимулирует и поддерживает мотивацию обучающихся, создает атмосферу, в которой студенты стремятся к академическим достижениям;
- выстраивает дидактически целесообразную структуру занятий;
- внимательно и активно слушает, строит конструктивные и эффективные взаимоотношения с обучающимися;
- применяет методы и технологии активного обучения;
- использует дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий;
- применяет разнообразные формы и методы контроля учебного процесса

в сфере научно-исследовательской деятельности:

- активно участвует в подготовке и выполнении научных проектов в области образования;
- использует результаты исследований в образовательном процессе;
- имеет высокую публикационную активность, в том числе в изданиях с высоким международным рейтингом;
- представляет результаты своих исследований на конференциях;

- следит за последними исследованиями в своей области и использует это в преподавании.

в сфере профессионально-личностного саморазвития:

- ищет обратную связь в научно-педагогической деятельности, признает ошибки, необходимость конструктивных изменений;
- является автономным обучающимся на протяжении всей жизни, работает над профессиональным самосовершенствованием, способен ассимилировать новые навыки самостоятельно;
- является активным участником различных форм повышения квалификации, образовательных семинаров, тренингов;
- имеет свой стиль и шарм, которые настраивают других позитивно по отношению к нему;
- владеет тайм-менеджментом, использует свое время эффективно и результативно, концентрирует усилия на приоритетах;
- владеет компетенциями здоровьесбережения.

в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации:

- владеет навыками работы в сотрудничестве, в команде;
- комфортен и легок в общении, дипломатичен и тактичен в напряженных ситуациях;
- проявляет искреннюю заботу о людях, готовность оказать помощь;
- имеет имидж честного человека, заслуживающего доверия окружающих;
- имеет сформированную ценностно-смысловую ориентацию в мире, в социально-гражданской сфере;
- признает ценность разнообразия и способен создавать климат инклюзивности, где разнообразные идеи интегрируются и свободно сосуществуют;
- профессионально мобилен, легко адаптируется к изменяющимся условиям образовательной среды в межкультурном образовательном пространстве;
- владеет иностранными языками на уровне, достаточном для сотрудничества в межкультурном образовательном пространстве.

4.3. Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

В октябре-ноябре 2013 года в Санкт-Петербурге, Петрозаводске, Великом Новгороде (Россия) и Минске (Беларусь) было проведено анкетирование студентов различных ВУЗов и факультетов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы. Количество студентов прошедших анкетирование в России – 296 человек. Среди них 87 первокурсников, 78 студентов 2 курса, 20 студентов 3 курса, 64 студента 4 курса, 34 студента 5 курса и 13 аспирантов (рис.16).

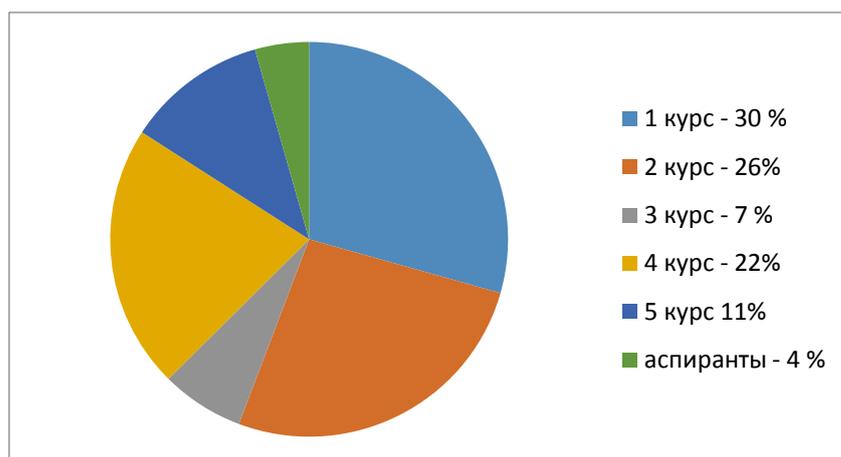


Рисунок 16 - Характеристика выборки российских студентов по курсу обучения

Количество прошедших анкетирование в Беларуси – 240 человек. Из них 1 курс – 39 человек, 2 курс – 57 человек, 3 курс – 63 человека, 4 курс – 45 человек, 5 курс – 36 человек (рис. 17).

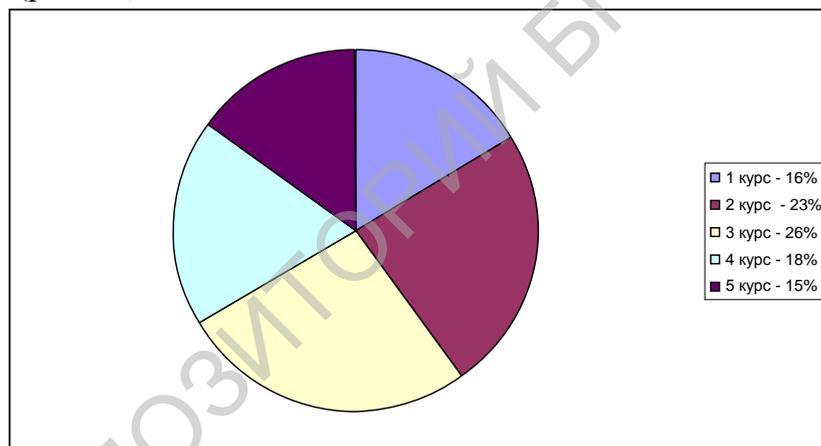


Рисунок 17 - Характеристика выборки белорусских студентов по курсу обучения

На первый вопрос «Встречали ли вы идеального преподавателя?» 90% российских респондентов ответили положительно, и только 10 % опрошенных сказали, что такого преподавателя они не встречали.

Среди белорусских студентов только 15% ответили положительно, а 85% ответили отрицательно.

Первая часть анкеты содержит два открытых вопроса, целью которых является выяснение субъективного образа идеального преподавателя у студентов. Предполагается, что каждый студент имеет собственный образ идеального преподавателя и, соответственно, определенные ожидания от взаимодействия с ним на профессиональном и личностном уровне.

Открытые вопросы анкеты способствуют рефлексии уже имеющегося опыта взаимодействия с преподавателями высшей школы, актуализации индивидуального образа идеального преподавателя, и соотнесения образа с имеющимся реальным опытом. Анализ ответов на открытые вопросы будет представлен ниже.

Вторая часть анкеты представляет собой закрытый список профессиональных характеристик преподавателя, которые необходимо было оценить по 3-х бальной шкале, где 0 означает почти полное отсутствие предлагаемой характеристики, а 3 - максимальную степень ее выраженности. Респондентам необходимо было оценить каждую характеристику, используя предложенную шкалу, в соответствии с их персональным представлением о необходимой степени ее выраженности у «идеального» преподавателя. Необходимо отметить, что выделенные в данном пункте анкеты характеристики носят профессиональный характер.

По данным опроса российских студентов наиболее значимым пунктом оказалось умение преподавателя логично и ясно донести до аудитории материал, и наименее значимым - наличие у преподавателей зарубежных публикаций. Так же значимыми для студентов оказались такие пункты как владение предметом в совершенстве, умение вызвать и поддержать интерес к предмету, умение повышать мотивацию к дальнейшему образованию, и объективность к оценке знаний студентов. Наибольшее противоречие, и самый большой разброс в ответах вызвали два пункта это: «использует интернет технологии для информирования студентов о программах семинаров, домашних заданиях, контрольных работах и т.д.», «создает атмосферу сотрудничества и развивает командный дух», на графике представленном ниже видно, что в этих вариантах ответа наиболее высокая дисперсия. Наименьший разброс показаний имеет второй пункт графика – «логично, ясно доступно и интересно излагает».



Рисунок 18 - Данные описательной статистики оценки профессионально значимых качеств идеального преподавателя российскими студентами

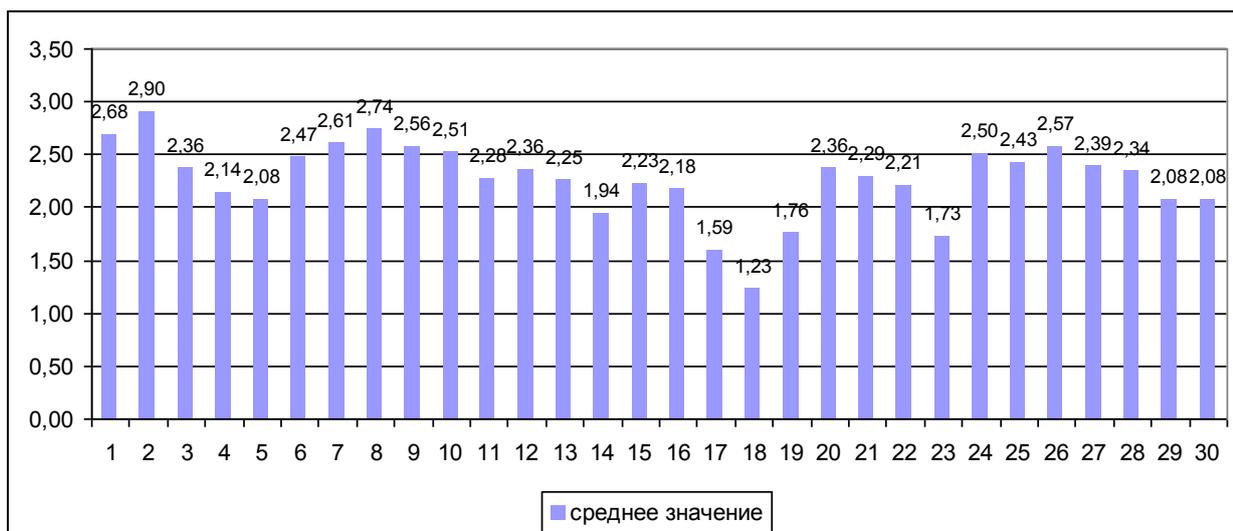


Рисунок 19 - Показатели среднего значения оценки профессионально значимых качеств идеального преподавателя российскими студентами

В соответствии с показателями средних значений, можно выделить *10 характеристик идеального преподавателя, являющихся наиболее значимыми для российских студентов* (список составлен в порядке убывания; на 10 месте находятся 3 характеристики с одинаковым средним значением):

1. Логично, ясно, доступно и интересно излагает материал.
2. Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету.
3. Владеет предметом в совершенстве.
4. Заинтересован в успехах студентов.
5. Демонстрирует объективность в оценке знаний студентов.
6. Демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения материала.
7. Воспринимает студента как равного партнёра по общению, имеющего право на собственное мнение и собственное решение.
8. Не делает различий между студентами (демонстрирует единые требования для всех).
9. Умеет организовать процесс обучения в нестандартной форме.
10. Доступен для консультаций по научным вопросам, готов поделиться знаниями; выстраивает связи между преподаваемым предметом и другими дисциплинами; способствует созданию целостного понимания профессии.

Среди белорусских студентов наиболее значимыми выбраны следующие профессиональные характеристики: «Демонстрирует объективность в оценке знаний студентов» и «Логично, ясно, доступно, интересно излагает материал». Также значимыми названы «Строгий, но справедливый по отношению к студентам» и «Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету».

Наименее значимыми отмечены такие характеристики, как: «Имеет научные публикации за рубежом», «Имеет научную степень», «Использует интернет технологии для информирования студентов о программах семинаров, домашних заданиях и т.д.».

Самый высокий показатель дисперсии отмечается по пунктам «Имеет научные публикации за рубежом» и «Имеет научную степень», что свидетельствует о неоднородности ответов. Нельзя с уверенностью утверждать, что студенты в большинстве согласны с тем, что научная степень и публикационная активность преподавателя за рубежом не имеют большого значения для его профессионализма.

Наименьший разброс наблюдается по пункту «Демонстрирует объективность к оценке знаний студентов».

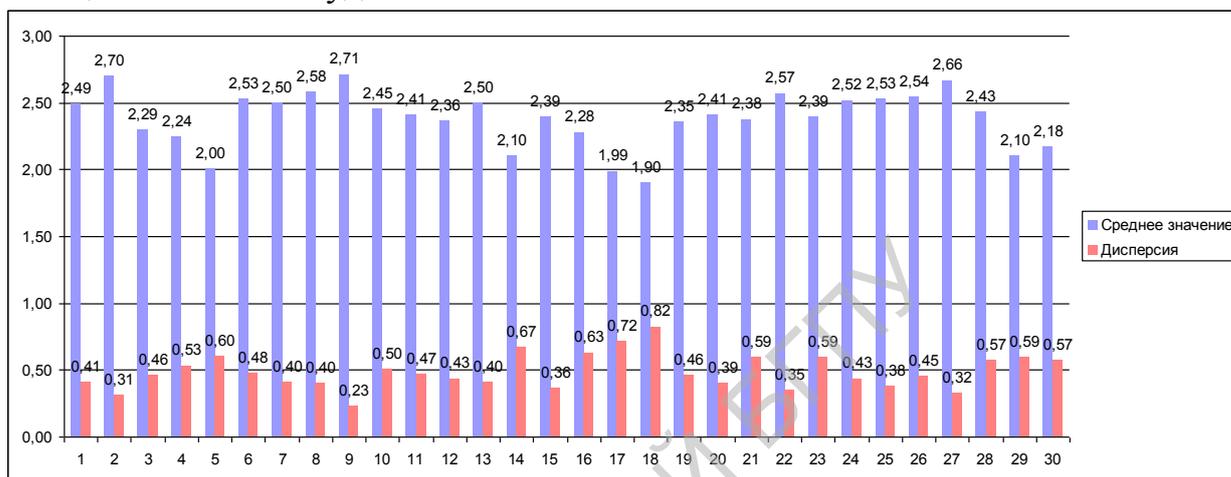


Рисунок 20 - Показатели среднего значения и дисперсии оценки профессионально значимых качеств идеального преподавателя белорусскими студентами.

В соответствии с показателями средних значений, можно выделить 10 характеристик идеального преподавателя, являющихся наиболее значимыми для белорусских студентов (в порядке убывания):

1. Демонстрирует объективность в оценке знаний студентов.
2. Логично, ясно, доступно и интересно излагает материал.
3. Строгий, но справедливый со студентами.
4. Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету.
5. Имеет свой стиль, соответствующий возрасту, статусу и индивидуальным особенностям.
6. Заинтересован в успехах студентов.
7. Доверяет студентам.
8. Не делает различий между студентами (демонстрирует единые требования для всех).
9. Владеет предметом в совершенстве.
10. Демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения материала.

В последнем задании студентам предлагалось сделать ранжирование личностно-профессиональных качеств педагога, где первый ранг (1) получило то качество, наличие которого студент считал обязательным у «идеального преподавателя».

На первом месте по важности согласно оценке российских студентов оказались такие качества как справедливость, интеллектуальность и широкий кругозор. Все три позиции занимают в среднем 7 место в ранжировании от 1 до 20. Последнее место занимают такие качества как обязательность (в среднем 12 место), гибкость (в среднем 11 место) и отсутствие страха показать незнание в каком-то вопросе (в среднем 11 место). На диаграмме 6 видно, что наиболее высокая дисперсия наблюдается у таких качеств как чувство юмора, увлеченность профессией, и стремления к постоянному самосовершенствованию. Студенты также высоко оценили такие качества как внимательность к людям, терпение и увлеченность профессией (8 место в среднем).

Ответы студентов на открытые вопросы анкеты не входят в противоречие с результатами ранжирования и оценки профессиональных качеств современного преподавателя высшей школы. В большинстве ответов встречается такие формулировки как «Владеет предметом в совершенстве», «Доступно и понятно излагает материал», «Интересно объясняет» и т.д. 64% студентов, так или иначе, указали на эти качества современного идеального преподавателя.

Согласно результатам ранжирования профессионально-личностных качеств преподавателя белорусскими студентами в качестве наиболее значимых отмечены: стремление к постоянному самосовершенствованию, увлеченность профессией, широкий кругозор и эрудиция, справедливость, интеллектуальность. При этом такое качество как «широкий кругозор и эрудиция» имеет самый высокий показатель дисперсии (51,90), что является свидетельством большого разброса мнений по данному качеству. Самый небольшой показатель дисперсии зафиксирован по такому качеству как «справедливость» (14,98).

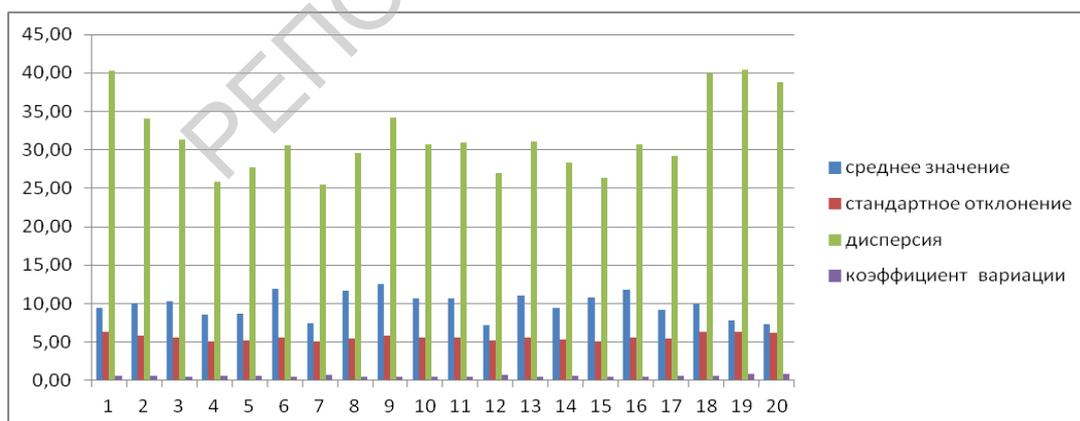


Рисунок 21 - Данные описательной статистики оценки профессионально-личностных качеств идеального преподавателя российскими студентами.



Рисунок 22 - Показатели среднего значения оценки профессионально-личностных качеств идеального преподавателя российскими студентами.

Это коррелирует с результатами оценки характеристик идеального преподавателя, описанными выше, согласно которым объективность оценки достижений студентов и единые требования ко всем являются наиболее важными.

Такие качества как гибкость, обязательность, отсутствие страха показать незнание в каком-то вопросе в ранжировании по значимости занимают последние места.

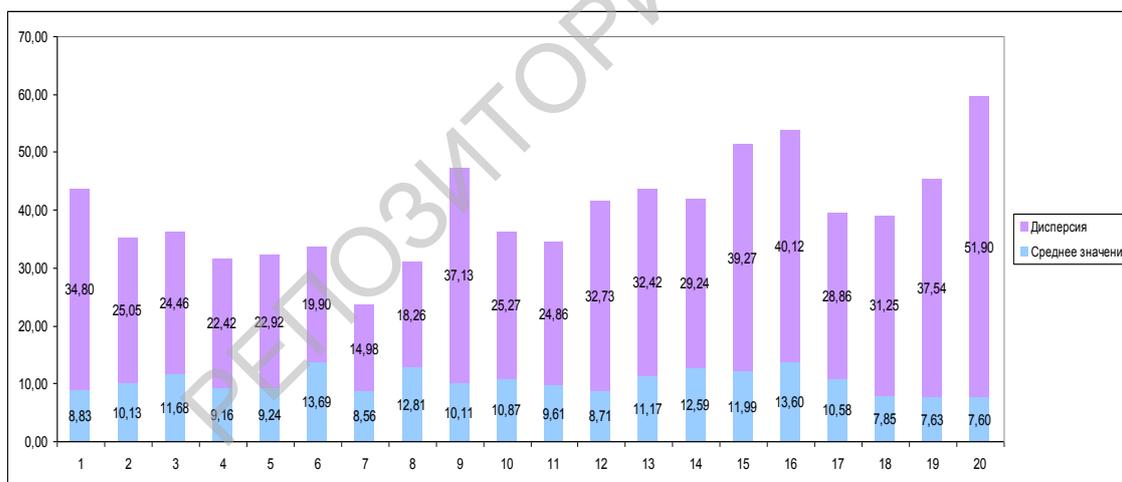


Рисунок 23 - Показатели среднего значения и дисперсии оценки профессионально-личностных качеств идеального преподавателя белорусскими студентами.

На графиках ниже визуальное представлено сравнение средних значений и дисперсии в оценке профессионально-личностных качеств, а также значимых характеристик идеального преподавателя в целом двумя выборками респондентов.

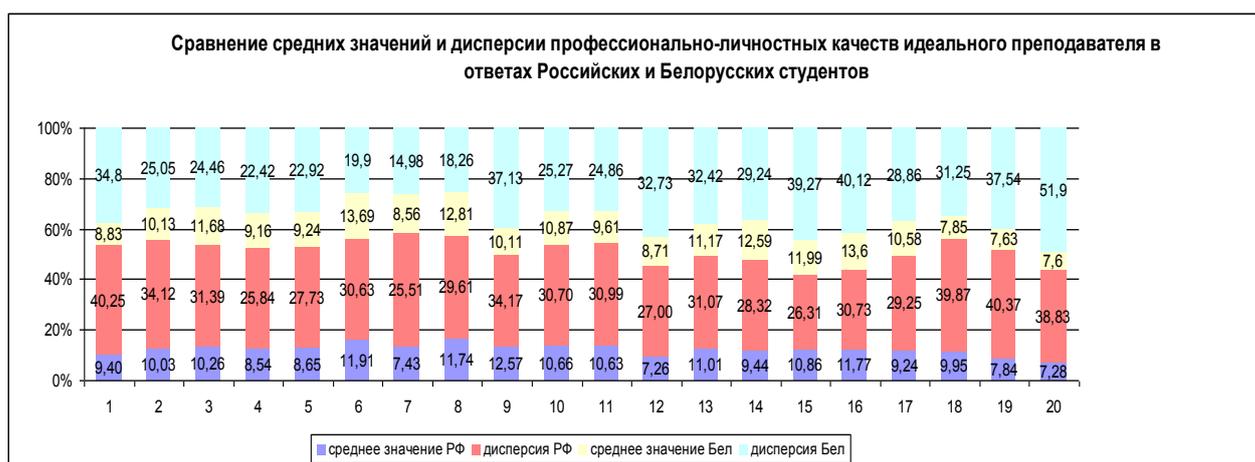


Рисунок 24 - Показатели среднего значения и дисперсии ранжирования профессионально-личностных качеств идеального преподавателя белорусскими и российскими студентами.

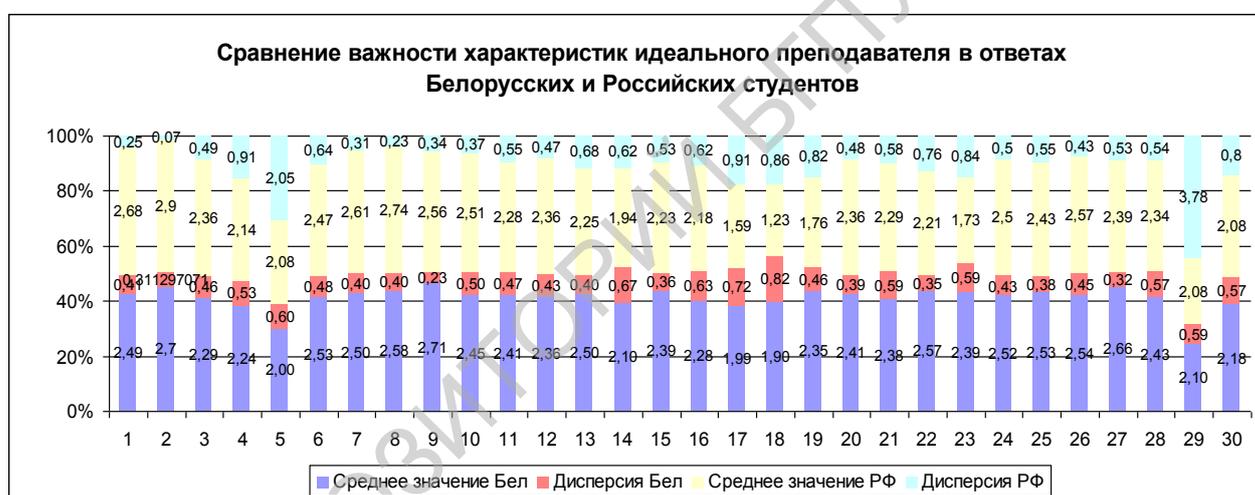


Рисунок 25 - Показатели среднего значения и дисперсии оценки профессиональных качеств идеального преподавателя белорусскими и российскими студентами.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что наиболее важными *профессиональными характеристиками*, получившими высокие показатели в обеих выборках, являются следующие: логично, ясно, доступно и интересно излагает материал; умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету; владеет предметом в совершенстве; заинтересован в успехах студентов; демонстрирует объективность в оценке знаний студентов; не делает различий между студентами (демонстрирует единые требования для всех). Эти характеристики являются общими, связаны, в основном, со знанием преподавателем предмета, умением его просто и интересно излагать, поддерживать интерес аудитории и объективно оценивать знания студентов.

Среди *профессионально-личностных качеств* преподавателя наиболее значимыми в обеих выборках отмечены: увлеченность профессией, широкий кругозор и эрудиция, справедливость, интеллектуальность, чувство юмора, внимательность к людям.

Вопросы и задания второй части анкеты были содержательно разделены в соответствии с четырьмя основными профессиональными сферами деятельности преподавателя: преподавательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, личностно-профессиональное саморазвитие, социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация.

Вопросы анкеты под номерами 1-15 относятся к преподавательской деятельности.

Вопросы 16-21 – к научно-исследовательской деятельности

Вопросы 22-30 – к социально-профессиональному взаимодействию.

Ряд профессионально-личностных качеств относится к сфере личностно-профессионального саморазвития.

В соответствии с этим, перечень ожиданий и требований белорусских и российских студентов к преподавателю высшей школы XXI века выглядит следующим образом:

Требования к преподавательской деятельности

Логично, ясно, доступно и интересно излагает материал.

Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету.

Владеет предметом в совершенстве.

Демонстрирует объективность в оценке знаний студентов.

Не делает различий между студентами (демонстрирует единые требования для всех).

Требования к социально-профессиональному взаимодействию

Заинтересован в успехах студентов.

Ожидания от сферы личностно профессионального развития

Увлеченность профессией.

Широкий кругозор и эрудиция.

Справедливость.

Интеллектуальность.

Чувство юмора.

Внимательность к людям.

Следует отметить, что мнения по поводу требований к научно-исследовательской деятельности преподавателя не совпали в выборке российских и белорусских студентов, поэтому не могут быть отражены в общем перечне требований, характерным для двух стран.

4.3. Сравнительный анализ результатов анкетирования слушателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

В ноябре 2013 года в г. Минске (БГПУ им. М.Танка) и в г. Санкт-Петербурге было проведено исследование по выявлению представлений об идеальном преподавателе высшей школы среди слушателей, осваивающих образовательные программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование. В опросе приняло участие 98 слушателей (45 слушателей с белорусской стороны и 49 – с российской стороны). Им было

предложено оценить степень значимости профессиональных компетенций, необходимых преподавателю высшей школы по четыре-балльной шкале (0 – не имеет особой значимости, 3 – имеет очень высокую значимость).

Результаты опроса слушателей (г. Минск), исходя из общего количества набранных баллов самыми важными качествами преподавателя высшей школы, позволяют выделить: знание преподаваемого предмета (130 баллов), способность создать атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества (128 баллов), умение доступно излагать материал (127 баллов), внимательность к вопросам, поднимаемым слушателями и знакомство слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины (126 баллов), умение связывать теорию с практикой (124 балла).

Наименее важной характеристикой идеального преподавателя высшей школы, по мнению участников опроса, являются: обращение внимания слушателей на различные концепции по изучаемой теме (107 баллов), информирование о структуре и содержании учебной дисциплины (110 баллов), умение преподнести учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств, вовлекать слушателей в дискуссии и поощрять их участие в них и проведение внеаудиторных занятий (консультаций) со слушателями (111 баллов).

Сравнение по среднему значению параметра подтверждает сделанный вывод о важности для преподавателя знания преподаваемого предмета (2,89) и создание атмосферы взаимопонимания (2,84). Чуть менее значимы: доступность изложения материала (2,82), внимательность к вопросам, поднимаемым слушателями и знакомство слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины (2,8), связь теории с практикой (2,76). Минимальное значение в рейтинге получило обращение внимания слушателей на различные концепции по изучаемой теме (2,38), а вместе с ним и информирование о структуре и содержании учебной дисциплины (2,44), умение преподнести учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств, вовлекать слушателей в дискуссии и поощрять их участие в них и проведение внеаудиторных занятий (консультаций) со слушателями (2,47) (рис. 26; табл. 17).

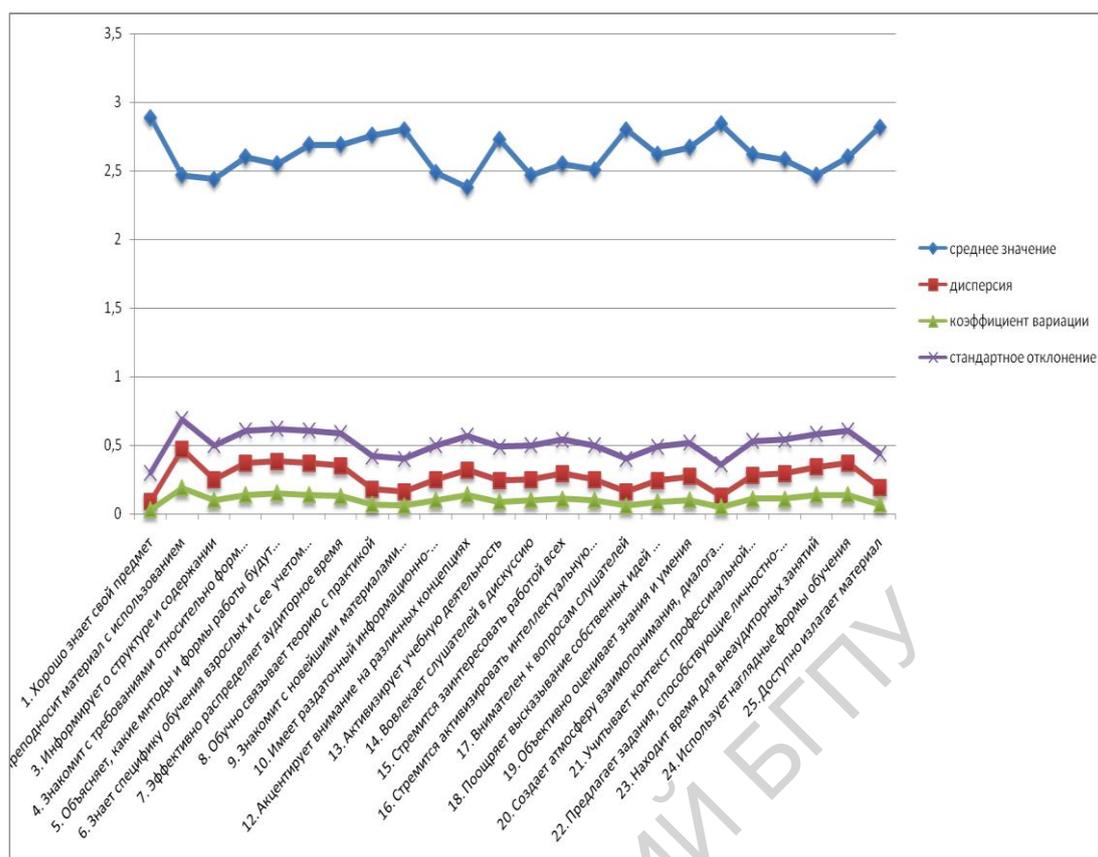


Рисунок 26 – Результаты сравнения полученных показателей компетенций по среднему значению (г.Минск)

Таблица 17
Результаты опроса слушателей: сравнение полученных показателей по компетенциям по среднему значению (г.Минск)

Параметры	Ответы				Общ. кол-во баллов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		среднее значение	дисперсия	коэффициент вариации	стандартное отклонение
1. Хорошо знает свой предмет.	40	5	0	0	130	2,89	0,09	0,03	0,3
2. Преподносит учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств.	25	17	2	1	111	2,47	0,47	0,19	0,69

Параметры	Ответы				Общ. кол- во бал- лов	Статистические показате- ли			
	3	2	1	0		ср ед не е зн ач ен ие	дис пер сия	коэф эффи фици ци- ент ва- риа- ции	ста нда ртн ое от- кло не ние
3. На первых занятиях информирует о структуре и содержании учебной дисциплины.	20	25	0	0	110	2,44	0,25	0,1	0,5
4. В начале изучения учебной дисциплины знакомит с требованиями относительно форм контроля.	29	15	0	1	117	2,6	0,37	0,14	0,61
5. На первых занятиях ясно объясняет, какие методы и формы работы будут использоваться (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т.д.).	28	14	3	0	115	2,5 5	0,38	0,15	0,62
6. Знает специфику обучения взрослых и с ее учетом строит учебный процесс.	33	10	2	0	121	2,6 9	0,37	0,14	0,61
7. Эффективно распределяет аудиторное время; успевает рассмотреть все заявленные для изучения вопросы.	34	8	3	0	121	2,6 9	0,35	0,13	0,59
8. Обычно связывает теорию с практикой.	3 4	1 1	0	0	124	2,76	0,18	0,07	0,42
9. Знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины.	3 6	9	0	0	126	2,8	0,16	0,06	0,4

Параметры	Ответы				Общ. кол- во бал- лов	Статистические показате- ли			
	3	2	1	0		ср ед не е зн ач ен ие	дис пер сия	коэф эффи ци ци- ент ва- риа- ции	ста нда ртн ое от- кло не ние
10. Имеет раздаточный информационно-аналитический материал по данной дисциплине.	2 2	2 3	0	0	112	2,49	0,25	0,1	0,5
12. Акцентирует внимание слушателей на различных концепциях по изучаемой теме.	1 9	2 4	2	0	107	2,38	0,32	0,14	0,57
13. Использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей.	3 4	1 0	1	0	123	2,73	0,24	0,09	0,49
14. Вовлекает слушателей в дискуссии и поощряет участие в них.	2 1	2 4	0	0	111	2,47	0,25	0,1	0,5
15. Стремится заинтересовать слушателей аудиторной работой всех.	6	8			115	2,55	0,29	0,11	0,54
16. Стремится активизировать интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск слушателей.	3	2			113	2,51	0,25	0,1	0,5
17. Внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них.	6				126	2,8	0,16	0,06	0,4
18. Поощряет слушателей высказывать собственные идеи и мнения.	28	17	0	0	118	2,62	0,24	0,09	0,49
19. Объективно оценивает знания и умения слу-	31	13	1	0	120	2,67	0,27	0,1	0,52

Параметры	Ответы				Общ. кол- во бал- лов	Статистические показате- ли			
	3	2	1	0		ср ед не е зн ач ен ие	дис пер сия	коэф эффи ци ци- ент ва- риа- ции	ста нда ртн ое от- кло не- ние
шателей.									
20. Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества.	38	7	0	0	128	2,84	0,13	0,05	0,36
21. При построении содержания учебной дисциплины учитывает контекст профессиональной деятельности слушателей.	29	15	1	0	118	2,62	0,28	0,11	0,53
22. Предлагает для самостоятельной работы задания, способствующие реальному личностно-профессиональному росту.	27	17	1	0	116	2,58	0,29	0,11	0,54
23. Находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со слушателями.	23	20	2	0	111	2,47	0,34	0,14	0,58
24. Использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).	29	15	0	1	117	2,6	0,37	0,14	0,61
25. Доступно излагает материал.	38				127	2,82	0,19	0,07	0,44

При рассмотрении результатов опроса слушателей (г.Санкт-Петербург), исходя из общего количества набранных баллов, самыми важными качествами преподавателя высшей школы являются способности доступно излагать материал (144 балла); умение объективно оценивать знания и умения слушателей (138 баллов), умение связывать теорию с практикой (137 баллов), внимательность к

вопросам, поднимаемым слушателями (135 баллов) и способность создать атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества (132 балла). Наименее важной характеристикой идеального преподавателя высшей школы стали: наличие времени для бесед и других видов внеаудиторных занятий со слушателями (104 балла), хорошее знание своего предмета (108 баллов), обращение внимания на современные тенденции (110 баллов).

Сравнение по среднему значению параметра подтверждает сделанный вывод о важности для преподавателя знания преподаваемого предмета (2,89) и создание атмосферы взаимопонимания (2,84). Чуть менее значимы: доступность изложения материала (2,82), внимательность к вопросам, поднимаемым слушателями и знакомство слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины (2,8), связь теории с практикой (2,76). Минимальное значение в рейтинге получило обращение внимания слушателей на различные концепции по изучаемой теме (2,38), а вместе с ним и информирование о структуре и содержании учебной дисциплины (2,44), умение преподнести учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств, вовлекать слушателей в дискуссии и поощрять их участие в них и проведение внеаудиторных занятий (консультаций) со слушателями (2,47) (рис. 27; табл. 18).

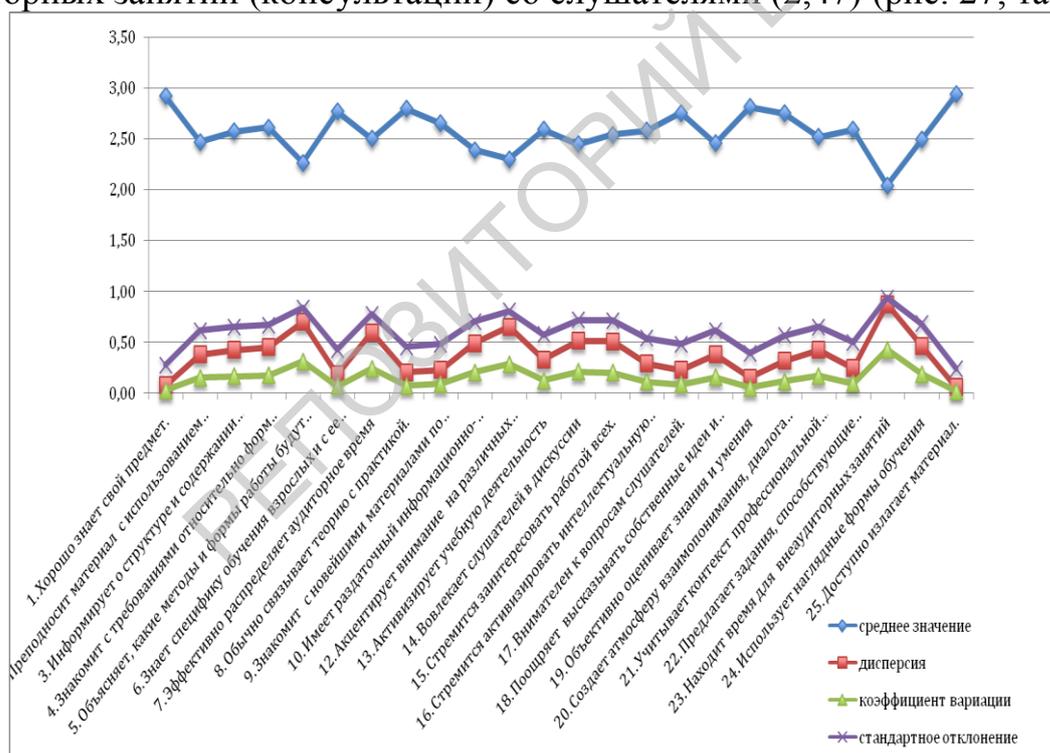


Рисунок 27 – Результаты сравнения полученных показателей компетенций по среднему значению (г.Санкт-Петербург)

Таблица 18

Результаты опроса слушателей: сравнение полученных показателей по компетенциям по среднему значению (г.Санкт-Петербург)

Параметры	Ответы	Общ.	Статистические показатели
-----------	--------	------	---------------------------

	3	2	1	0	ко- л- во бал- лов	сре- дн- ее зна- че- ни- е	дис- пер- сия	ко- эф- фи- ци- ент ва- ри- аци и	стан- дарт- ное от- кло- не- ние
1. Хорошо знает свой предмет.	3 4	3	0	0	10 8	2,9 2	0,08	0,03	0,28
2. Преподносит учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств.	26	20	3	0	121	2,47	0,38	0,15	0,62
3. На первых занятиях информирует о структуре и содержании учебной дисциплины.	31	12	4	0	121	2,57	0,42	0,16	0,65
4. В начале изучения учебной дисциплины знакомит с требованиями относительно форм контроля.	34	12	2	1	129	2,61	0,45	0,17	0,67
5. На первых занятиях ясно объясняет, какие методы и формы работы будут использоваться (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т.д.).	23	18	6	2	113	2,27	0,7	0,31	0,84
6. Знает специфику обучения взрослых и с ее учетом строит учебный процесс.	3 6	1 1	0	0	130	2,77	0,18	0,07	0,43
7. Эффективно распределяет аудиторное время; успевает рассмотреть все заявленные для изучения вопросы.	3 1	1 1	5	1	121	2,5	0,6	0,24	0,77
8. Обычно связывает теорию с практикой.	4 0	8	1	0	137	2,8	0,21	0,07	0,46

Параметры	Ответы				Об- щ. ко- ло- во бал- лов	Статистические показате- ли			
	3	2	1	0		сре- дн- ее зна- че- ни- е	дис- пер- сия	ко- эф- фи- ци- ент ва- ри- аци и	стан- дарт- ное от- кло- не- ние
9. Знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися дисциплины.	32	17	0	0	130	2,65	0,23	0,09	0,48
10. Имеет раздаточный информационно-аналитический материал по данной дисциплине.	25	18	6	0	117	2,39	0,49	0,21	0,7
12. Акцентирует внимание слушателей на различных концепциях по изучаемой теме.	22	19	4	2	110	2,3	0,65	0,28	0,81
13. Использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей.	31	16	2	0	127	2,59	0,33	0,13	0,57
14. Вовлекает слушателей в дискуссии и поощряет участие в них.	25	20			117	2,45	0,51	0,21	0,72
15. Стремится заинтересовать слушателей аудиторной работой всех.	31	13	3	1	123	2,54	0,51	0,2	0,71
16. Стремится активизировать интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск слушателей.	29	18	1	0	124	2,58	0,29	0,11	0,54
17. Внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них.	38	10	1	0	135	2,76	0,23	0,08	0,48

Параметры	Ответы				Об- щ. ко- ло- во бал- лов	Статистические показате- ли			
	3	2	1	0		сре- дн- ее зна- че- ни- е	дис- пер- сия	ко- эф- фи- ци- ент ва- ри- аци и	стан- дарт- ное от- кло- не- ние
18. Поощряет слушателей высказывать собственные идеи и мнения.	25	20	3	0	118	2,46	0,38	0,16	0,62
19. Объективно оценивает знания и умения слушателей.	40	9	0	0	138	2,82	0,15	0,05	0,39
20. Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества.	39	6	3	0	132	2,75	0,32	0,12	0,56
21. При построении содержания учебной дисциплины учитывает контекст профессиональной деятельности слушателей.	29	15	4	0	121	2,52	0,43	0,17	0,65
22. Предлагает для самостоятельной работы задания, способствующие реальному личностно-профессиональному росту.	29	20			127	2,59	0,25	0,1	0,5
23. Находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со слушателями.	18	19	8	4	104	2,04	0,87	0,43	0,93
24. Использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).	29	15	5	0	122	2,49	0,46	0,19	0,68
25. Доступно излагает материал.	4 6	3	0	0	144	2,94	0,06	0,02	0,24

Сравнительный анализ результатов опроса слушателей позволяет сделать вывод о том, что компетенциями преподавателя высшей школы распределены следующим образом (табл. 19).

Таблица 19

Сравнительный анализ результатов опроса слушателей

Компетенции	Среднее количество баллов (г. Минск)	Среднее количество баллов (г. Санкт-Петербург)	Среднее значение
1. Хорошо знает свой предмет.	130	108	119
2. Преподносит учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств.	111	121	116
3. На первых занятиях информирует о структуре и содержании учебной дисциплины.	110	121	115,5
4. В начале изучения учебной дисциплины знакомит с требованиями относительно форм контроля.	117	129	123
5. На первых занятиях ясно объясняет, какие методы и формы работы будут использоваться (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т.д.).	115	113	114
6. Знает специфику обучения взрослых и с ее учетом строит учебный процесс.	121	130	125,5
7. Эффективно распределяет аудиторное время; успевает рассмотреть все заявленные для изучения вопросы.	121	121	121
8. Обычно связывает теорию с практикой.	124	137	130,5
9. Знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины.	126	130	128
10. Имеет раздаточный информационно-аналитический материал по данной дисциплине.	112	117	114,5
12. Акцентирует внимание слушателей на различных концепциях по изучаемой теме.	107	110	108,5
13. Использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей.	123	127	124
14. Вовлекает слушателей в дискуссии и поощряет участие в них.	111	117	114

15. Стремится заинтересовать слушателей аудиторной работой всех.	115	123	119
16. Стремится активизировать интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск слушателей.	113	124	118,5
17. Внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них.	126	135	130,5
18. Поощряет слушателей высказывать собственные идеи и мнения.	118	118	118
19. Объективно оценивает знания и умения слушателей.	120	138	129
20. Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества.	128	132	130
21. При построении содержания учебной дисциплины учитывает контекст профессиональной деятельности слушателей.	118	121	119,5
22. Предлагает для самостоятельной работы задания, способствующие реальному личностно-профессиональному росту.	116	127	121,5
23. Находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со слушателями.	111	104	107,5
24. Использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).	117	122	119,5
25. Доступно излагает материал.	127	144	135,5

Таким образом, иерархию требования и ожиданий работодателей к преподавателю высшей школы XXI века можно представить в иерархии компетенций следующим образом: доступно излагает материал (135,5), связывает теорию с практикой (130,5), внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них (130,5), создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества (130), объективно оценивает знания и умения слушателя (129), знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины (128), знает специфику обучения взрослых и с ее учетом строит учебный процесс (125,5), использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей (124).

4.4. Сравнительный анализ результатов опроса преподавателей белорусских и российских вузов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Выявление представлений преподавателей об идеальном преподавателе высшей школы проводилось с помощью специально разработанной анкеты. В анкетировании принимало участие 153 преподавателя учреждений высшего об-

разования Республики Беларусь (г. Минск) и Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, г. Великий Новгород):

- от белорусской стороны: 86 респондентов в возрасте от 29 до 70 лет;
- от российской стороны: 67 респондентов в возрасте от 24 до 72 лет.

Средний возраст респондентов: 46 лет с коэффициентом вариации в 20,5% (РБ) и 44 года с коэффициентом вариации в 25% (РФ), что позволяет говорить о достаточно однородной возрастной группе. Среднее значение преподавательского стажа составило 19 лет (РБ) и 16 лет (РФ). Коэффициент вариации (59,5 % и 62 % соответственно) позволяет признать значительную неоднородность группы по значению преподавательского стажа.

Также следует отметить значительное преобладание женщин в обеих опрашиваемых группах: 74 против 12, что составляет 86% (РБ) и 57 против 10, что составляет 85% (РФ). Такой дисбаланс является характерным для преподавательского сообщества в целом.

Респондентам было предложено ответить на вопросы анкеты, структурированные в четыре блока. Данные блоки выделены в соответствии с основными видами деятельности преподавателя высшей школы: преподавательская деятельность; научно-исследовательская деятельность; профессионально-личностное саморазвитие; социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация.

Респондентам предлагалось оценить каждое из представленных в анкете утверждений в соответствии со степенью значимости для них тех или иных профессиональных компетенций по четырехбалльной шкале (0 – минимальная актуальность, 3 – максимальная актуальность) и обвести кружком подходящий вариант ответа.

1. Компетенции в сфере преподавательской деятельности

Исходя из данных диаграмм (рис. 28 и 29) (РБ / РФ), можно сделать вывод, что для преподавателей и Беларуси, и России наиболее значимой компетенцией в сфере преподавательской деятельности является хорошее знание преподаваемого предмета (3,0 / 2,93). На втором месте оказалось хорошее умение ясно и доступно излагать материал, разъяснять сложные места (2,95 / 2,90), на ем - умение выделять главные моменты, обобщать материал (2,93 / 2,85).

Далее в списке приоритетов преподаватели расположили такие компетенции, как: умение соблюдать логическую последовательность в изложении, умение вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету, умение объективно оценивать знания и умения студентов, умение задавать вопросы и побуждать к дискуссии. В середине списка оказались умение организовывать самостоятельную работу студентов, умение формулировать цели учебной дисциплины и занятия, культура речи, четкость дикции, нормальный темп изложения, стремление ориентировать на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности.

По мнению белорусских преподавателей, наименее значимыми из предложенных компетенций являются: владение индивидуальными, парными и групповыми формами организации учебного процесса (2,44), умение находить индиви-

дуальный подход к каждому обучающемуся (2,44), знание и использование информационно-коммуникационных технологий (2,30).

Преподаватели России в конце списка также расположили такие компетенции, как знание и использование информационно-коммуникационных технологий (2,46), умение находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся (2,42) и знание структуры и умение разрабатывать учебную программу дисциплины (2,40).

2. Компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности

Во втором блоке анкеты, как видно из данных диаграмм (рис. 30 и 31) (РБ / РФ), наиболее важной компетенцией является владение методами научных исследований и организации научно исследовательской работы (2,72 / 2,58). В тройке лидирующих качеств оказались также: умение использовать результаты исследований в образовательном процессе (2,65 / 2,57); владение навыками академического письма, необходимыми для подготовки разных типов научных текстов, (2,60 / 2,57).

Далее респонденты расположили следующие компетенции: умение презентовать результаты своего научного исследования на международных и республиканских научно-методических мероприятиях, умение вести научный диалог с представителями разных научных школ на международных семинарах, симпозиумах, конференциях; знание норм представления результатов научно-исследовательской работы (в письменной и устной форме). Последние три места, по мнению и белорусских, и российских преподавателей, поделили компетенции: владение информационными технологиями основами применения компьютерной техники в научно-исследовательском процессе (2,40 / 2,37), готовность осуществлять международное сотрудничество в совместных исследовательских программах (2,23 / 2,13) и умение готовить заявки на международные гранты (1,86 / 1,87).

3. Компетенции в сфере профессионально-личностного саморазвития

По мнению преподавателей и Беларуси, и России, в сфере профессионально-личностного саморазвития (рис. 32 и 33) наиболее важной является способность обучаться на протяжении всей жизни (2,84/2,87). Белорусские респонденты на первое место также поместили умение креативно мыслить, творческий подход к делу (2,84/2,81). На третьем месте оказалось умение создавать продукт собственного интеллектуального труда (2,81/2,66); на четвертом - интерес к педагогическим инновациям (2,65/2,60), на пятом - умение внедрять методические разработки, педагогические новшества (2,47/2,57).

Белорусские преподаватели оценили значимость таких компетенций, как владение навыками тайм-менеджмента и владение навыками стресс-менеджмента, здоровьесберегающими технологиями ниже, чем их российские коллеги. Последнее место в предпочтениях обеих групп респондентов занимает стремление к реализации карьерных устремлений: аттестация, участие в профессиональных конкурсах, методической работе, курсах повышения квалификации (2,12 / 2,12).

4. Компетенции в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации

Как следует из данных диаграмм (рис. 34 и 35) (РБ / РФ), в четвертом блоке преподаватели и Беларуси, и России в качестве самой значимой компетенции отметили проявление уважительного отношения к студентам (2,88/ 2,88). Такая компетенция, как умение следить за реакцией аудитории заняла второе место у российских преподавателей (2,76) и третье у белорусских (2,72). На второе место белорусские респонденты поставили способность стимулировать самообразование, развивать творческие способности и личностные качества студентов (2,77), у российских коллег данная компетенция занимает пятую позицию. На третье место преподаватели российских вузов поставили способность оказывать поддержку и одобрение студентам и коллегам (2,72), по результатам опроса белорусских преподавателей данной компетенции присвоен лишь девятый ранг.

В середине списка расположились следующие компетенции: способность разрешать конфликты, умение располагать к себе манерой поведения, внешним видом, умение снимать напряжение и усталость аудитории и хорошие организаторские способности. Последние места между собой поделили следующие компетенции: стремление к участию в жизни педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза (2,23 / 2,30) и владение деловым профессионально-ориентированным иностранным языком (2,05 / 2,39).

В анкету также были включены открытые вопросы и вопросы, предусматривающие выбор одного или нескольких вариантов ответа из списка предложенных. Так, респондентам было предложено выбрать пять личностных качеств, которые они ценят в преподавателе высшей школы больше всего. Результаты ответов преподавателей обеих групп отражены в диаграммах (рис. 36, 37). По мнению белорусских и российских респондентов «пятерка» ценных личностных качеств выглядит следующим образом (таблица 21).

Респондентов также просили перечислить качества, которые их больше всего раздражают в преподавателе. Среди таких качеств большинством преподавателей указаны: профессиональная некомпетентность, бестактность, высокомерие, безграмотность, неискренность, конфликтность, предвзятость, безответственность, несобранность, неряшливость, раздражительность, грубость и др.

Таблица 21

Личностные качества, наиболее ценимые респондентами в преподавателе

<i>Беларусь</i>		<i>Россия</i>
Ответственность	1	Ответственность
Интеллигентность	2	Порядочность Чувство юмора
Справедливость	3	Интеллигентность
Порядочность	4	Справедливость
Тактичность Коммуникабельность	5	Тактичность

Портрет «идеального преподавателя» может быть дополнен ответами респондентов на вопросы о поле и возрасте преподавателя высшей школы. Опрос показал, что большинство респондентов из Беларуси считают, что пол преподавателя, работающего в вузе, не имеет значения (72 %); такого же мнения придерживаются 50 % опрошенных россиян. 21 % преподавателей белорусских вузов и 29 % преподавателей российских вузов ответили, что лучший преподаватель – это мужчина, и только 7 % (РБ) и 13 % (РФ) - женщина.

Около 73,8 % белорусских преподавателей и 81,8 % российских считают, что возраст идеального преподавателя должен быть от 35 до 55 лет, возраст «старше 55 лет» отметили 13,1 % / 5,6 % опрошенных, «от 25 до 35 лет» - 3,3 % / 7 %. Почти 10 % респондентов из Беларуси и 5,6 % из России ответили, что возраст не имеет значения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рис. 28- Компетенции в сфере преподавательской деятельности (РБ)

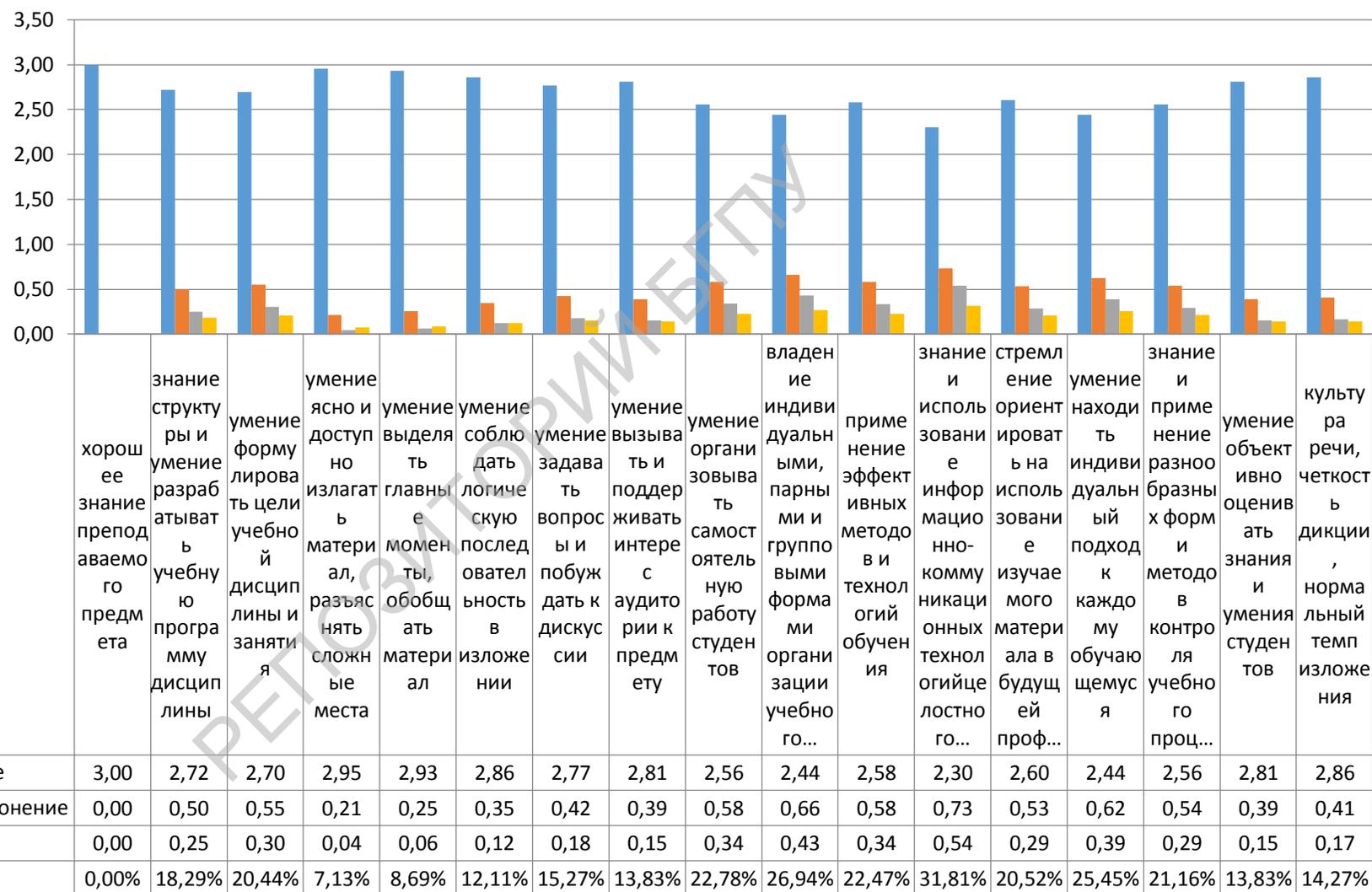


Рис. 29 - Компетенции в сфере преподавательской деятельности (РФ)

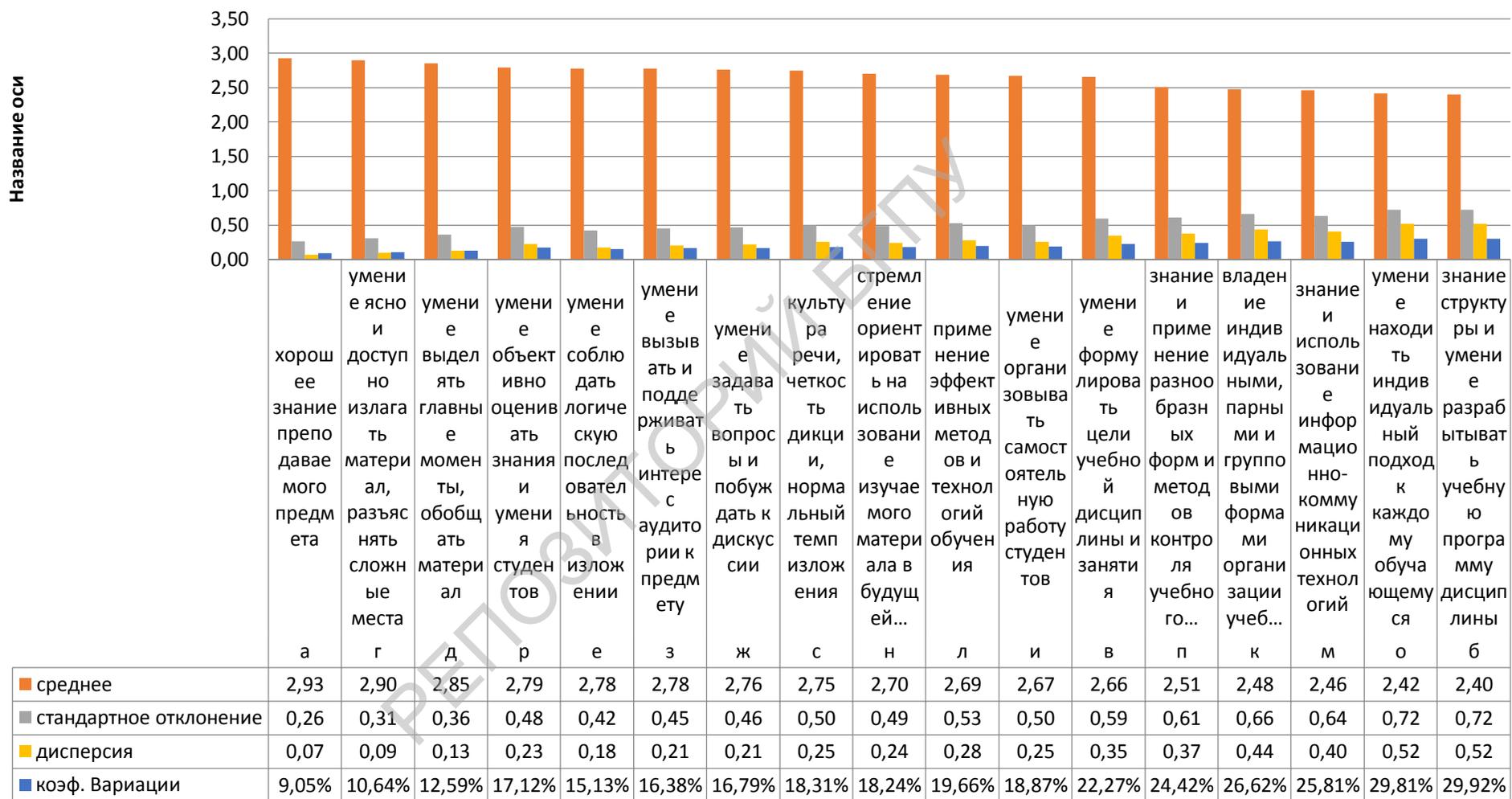


Рис. 30 - Компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности (РБ)

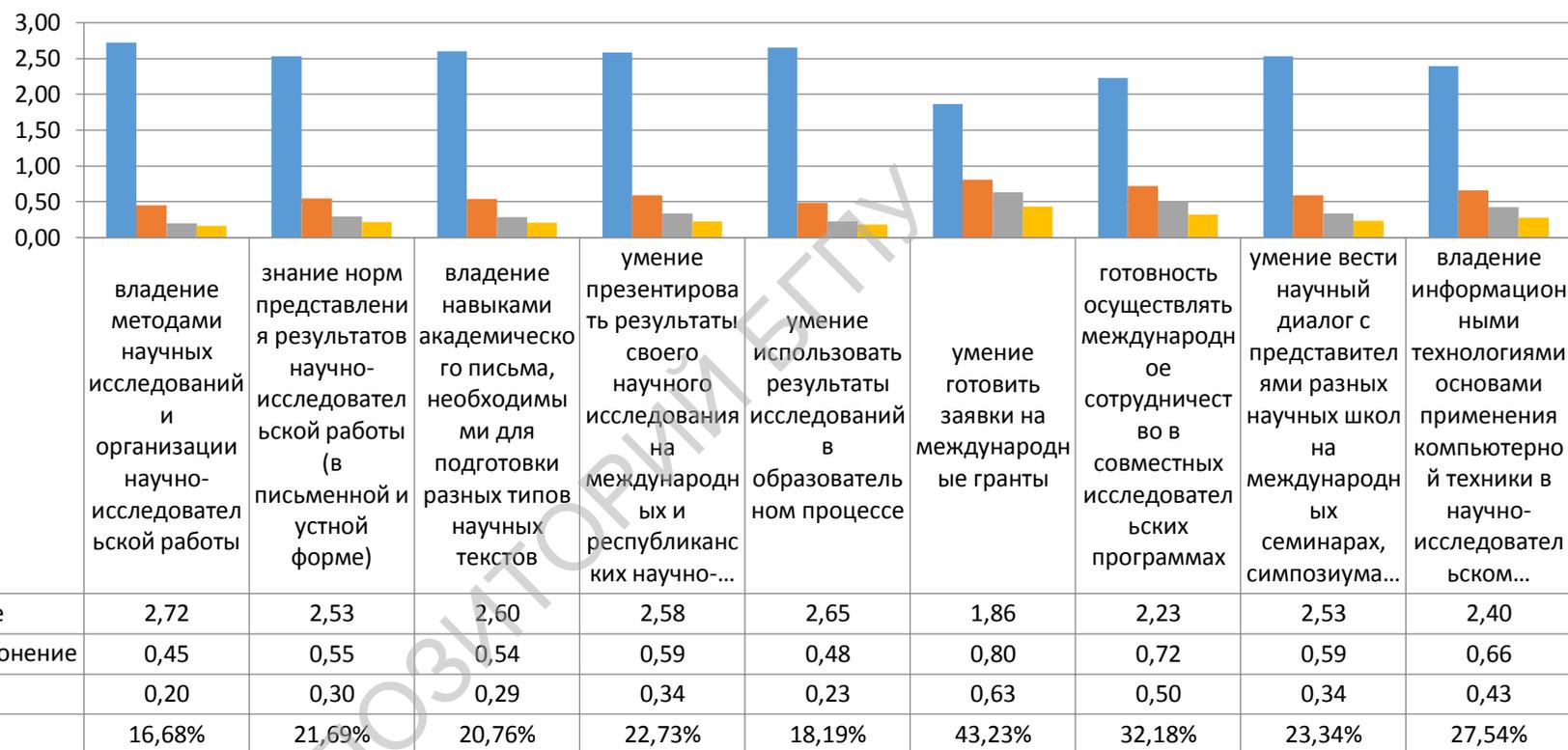


Рис 31- Компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности (РФ)

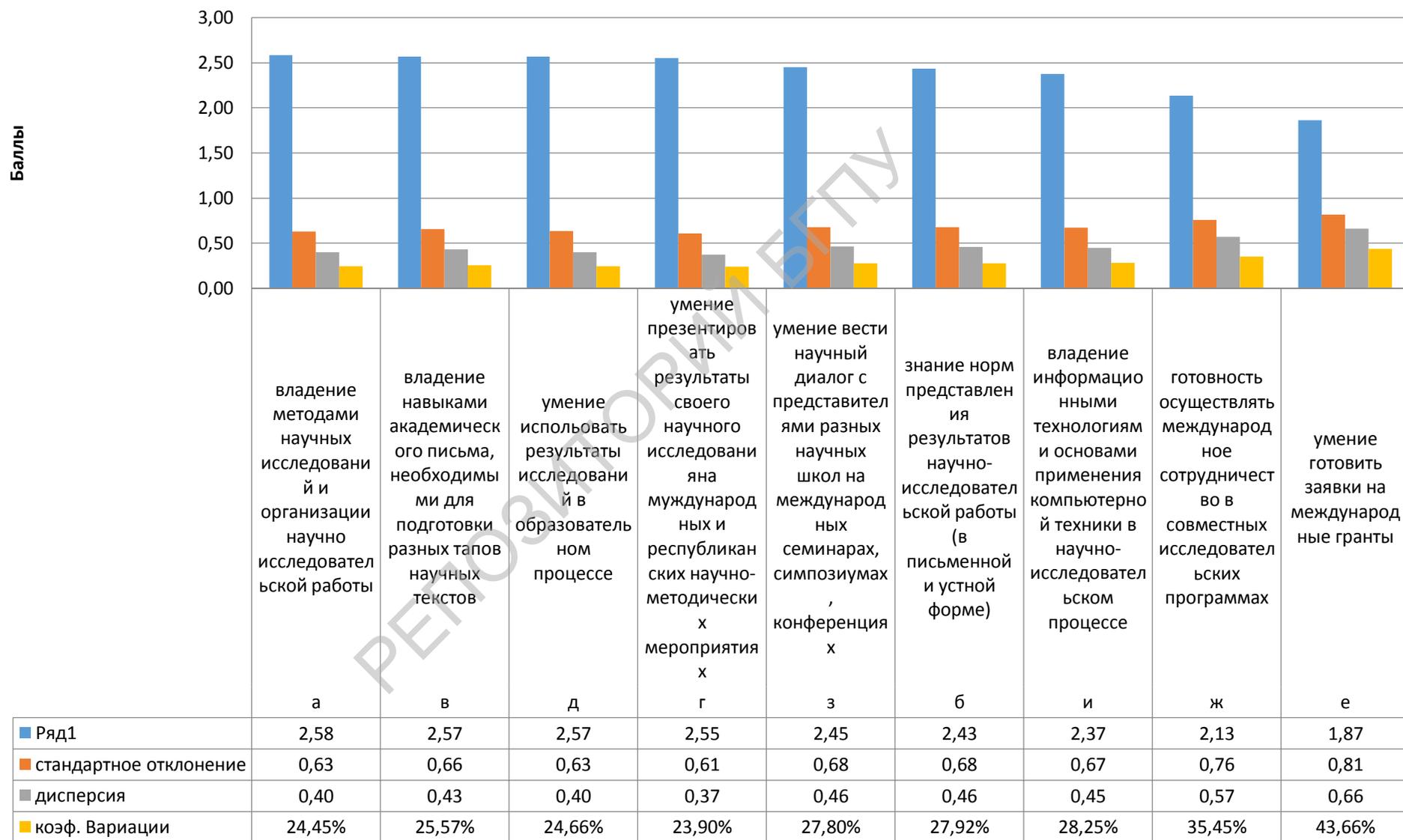


Рис. 32- Компетенции в сфере профессионально-личностного саморазвития (РБ)

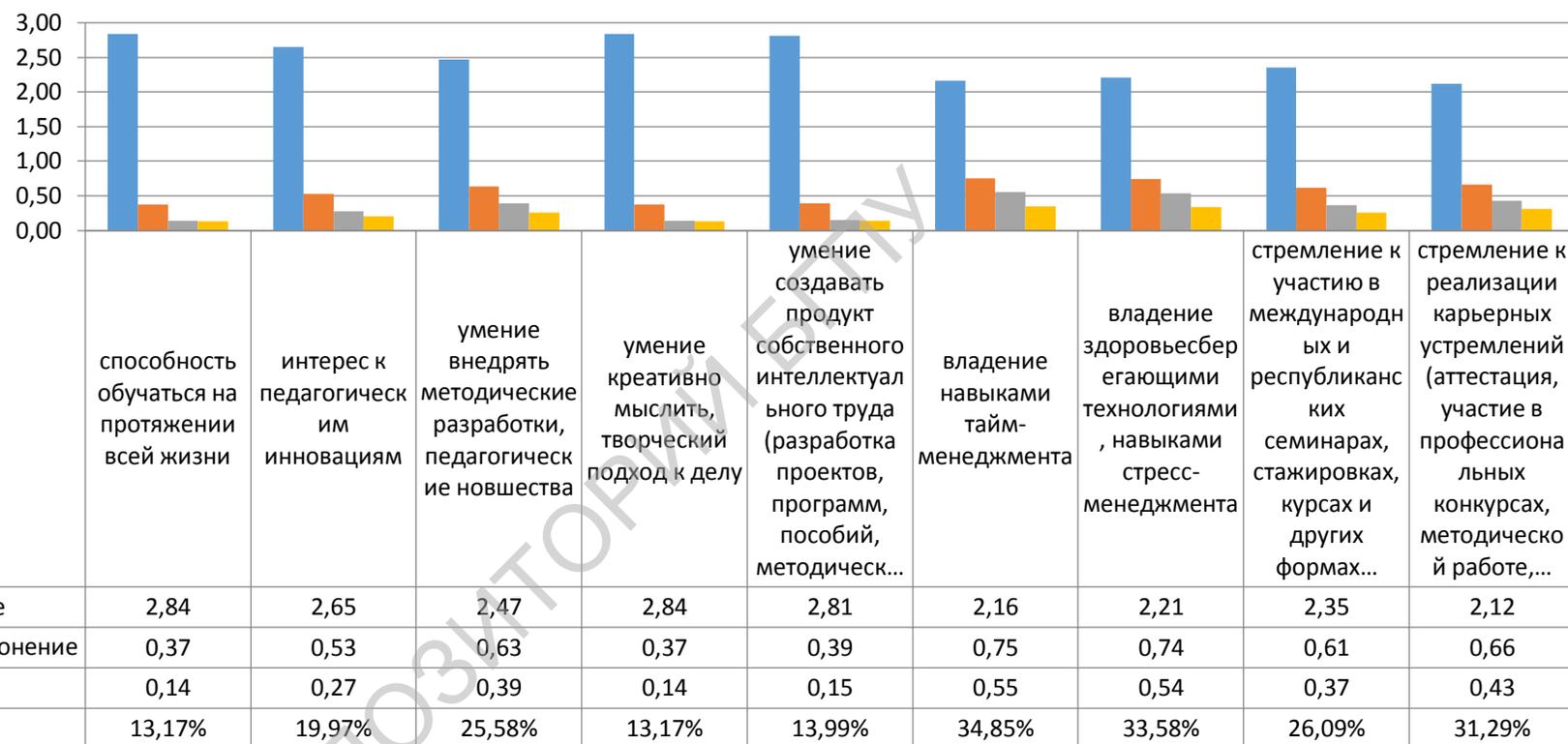


Рис. 34. - Компетенции в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации (РБ)

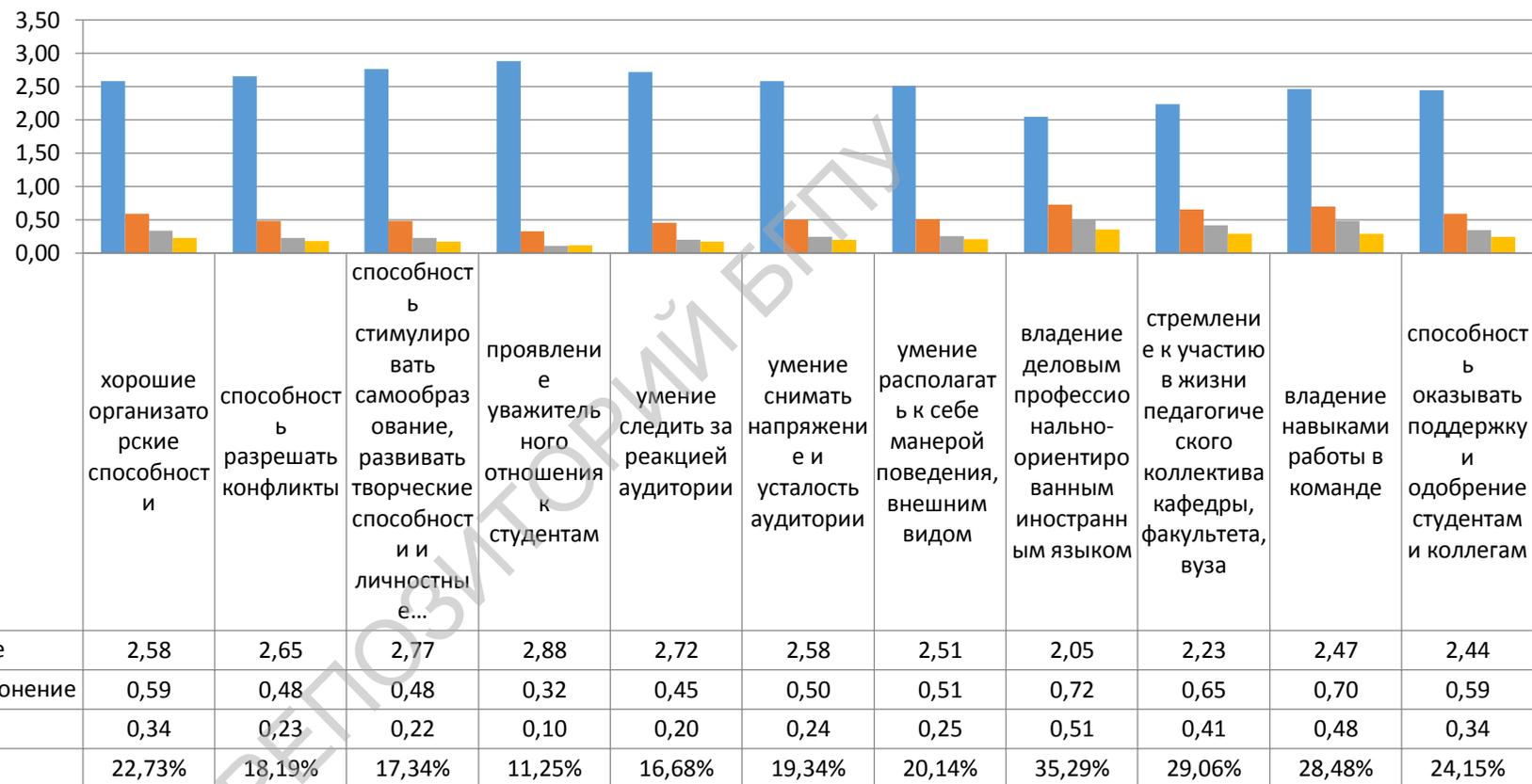


Рис. 35- Компетенция в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации

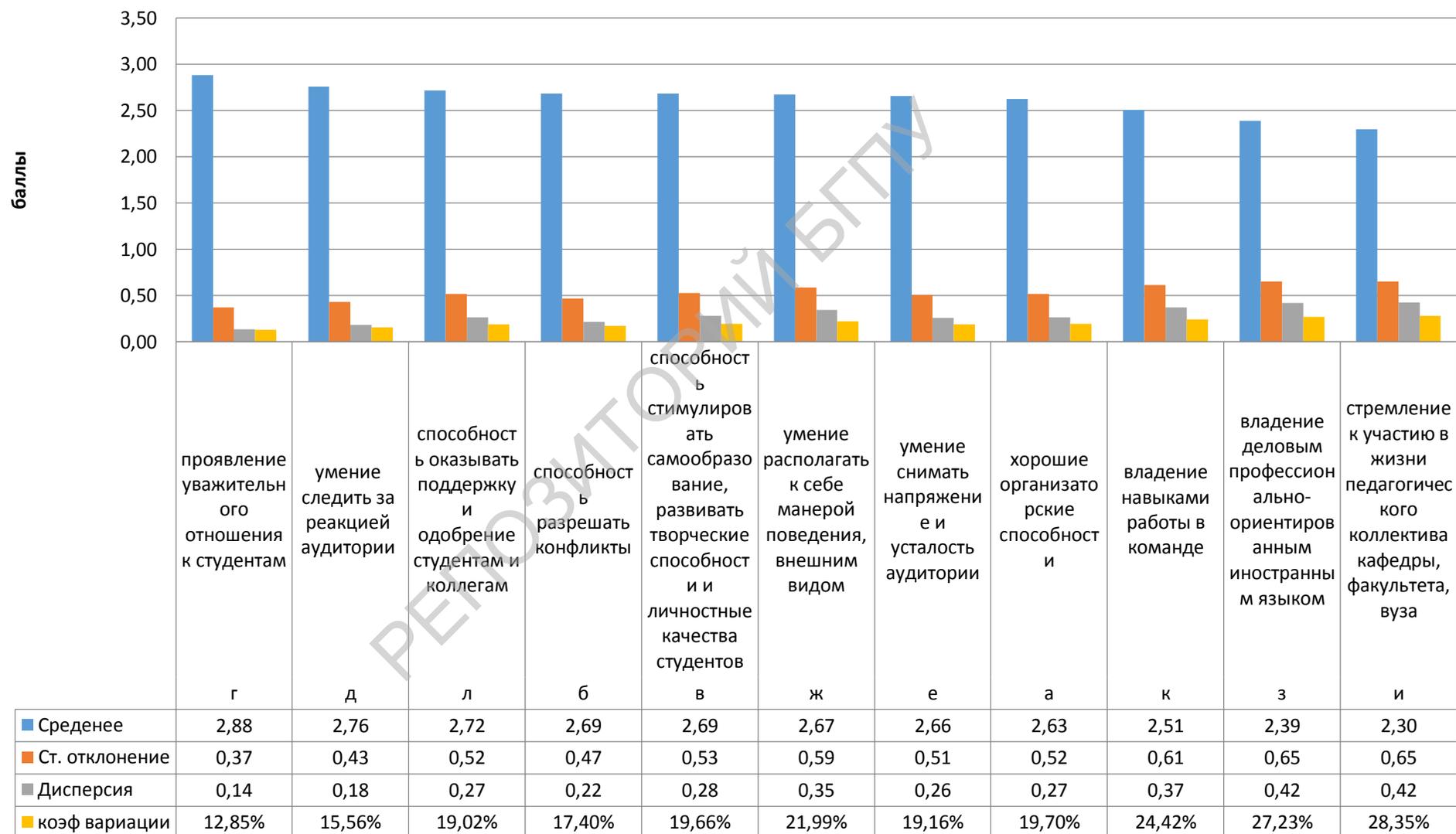
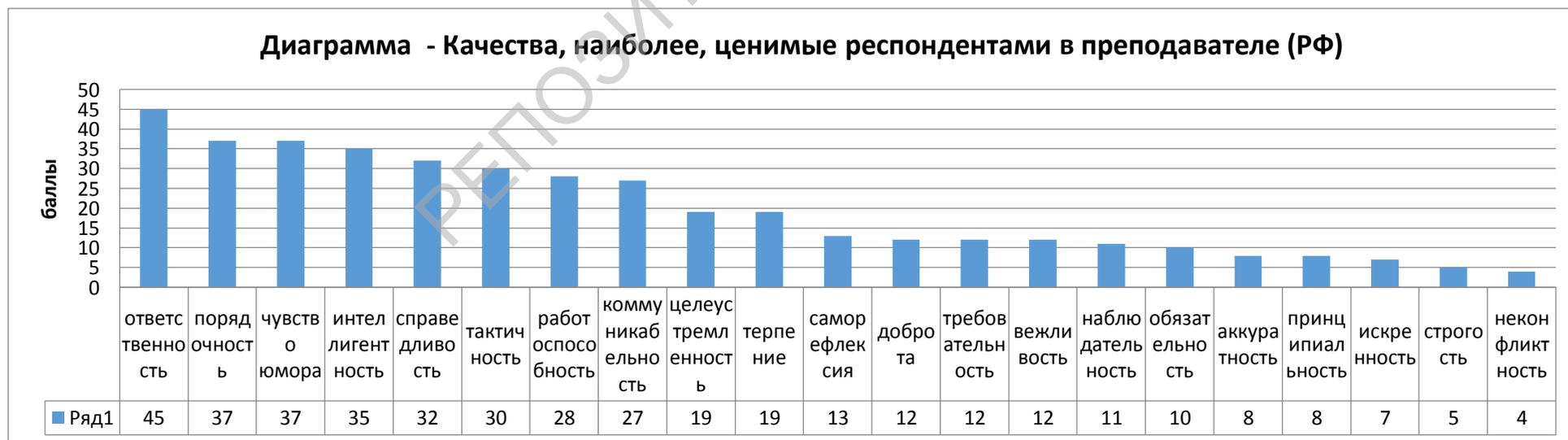


Рис. 36, 37 – Компетенции в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации (РФ)



Сравнительный анализ и обобщение результатов анкетирования, проведенного в учреждениях высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации, позволяют сделать следующие выводы:

1. Профессиональные компетенции, отмеченные большинством респондентов Беларуси и России как наиболее значимые, занимают одинаково высокие ранги по всем четырем сферам деятельности. Сравнение личностных качеств, выбранных преподавателями из предложенного списка, также показало, что респонденты обеих групп выделяют в качестве наиболее ценных одни и те же качества. «Портрет» идеального преподавателя высшей школы, по мнению респондентов, выглядит так: преподаватель высшей школы - это человек (мужчина или женщина) от 35 до 55 лет, обладающий определенными профессиональными компетенциями в разных сферах деятельности и такими личностными качествами, как ответственность, интеллигентность, порядочность, справедливость и тактичность.

В этой связи можно констатировать, что представления преподавателей белорусских и российских вузов об идеальном преподавателе высшей школы в целом совпадают.

2. Полученные результаты позволили проанализировать профессиональные компетенции, которые отмечены большинством респондентов Беларуси и России как наиболее значимые, и составить перечень представлений о преподавателе высшей школы XXI века. В этот список включаются следующие компетенции:

- *в сфере преподавательской деятельности:*

- знание преподаваемого предмета;
- умение ясно и доступно излагать материал, разъяснять сложные места;
- умение выделять главные моменты, обобщать материал;
- умение вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету;
- умение объективно оценивать знания и умения студентов;
- умение задавать вопросы и побуждать к дискуссии;
- умение организовывать самостоятельную работу студентов;
- культура речи, четкость дикции, нормальный темп изложения;
- стремление ориентировать на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности;

- *в сфере научно-исследовательской деятельности:*

- владение методами научных исследований и организации научно-исследовательской работы;

- умение использовать результаты исследований в образовательном процессе;

- владение навыками академического письма, необходимыми для подготовки разных типов научных текстов;

- умение презентировать результаты своего научного исследования на международных и республиканских научно-методических мероприятиях;

- умение вести научный диалог с представителями разных научных школ на международных семинарах, симпозиумах, конференциях;

знание норм представления результатов научно-исследовательской работы (в письменной и устной форме);

- *в сфере профессионально-личностного саморазвития:*

способность обучаться на протяжении всей жизни;

умение креативно мыслить, творческий подход к делу;

умение создавать продукт собственного интеллектуального труда;

интерес к педагогическим инновациям;

умение внедрять методические разработки, педагогические новшества;

- *в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации:*

проявление уважительного отношения к студентам;

умение следить за реакцией аудитории;

способность стимулировать самообразование, развивать творческие способности и личностные качества студентов;

способность оказывать поддержку и одобрение студентам и коллегам;

способность разрешать конфликты;

умение располагать к себе манерой поведения, внешним видом;

умение снимать напряжение и усталость аудитории;

хорошие организаторские способности.

Данный перечень представлений о преподавателе высшей школы XXI века является основой для разработки профессионального профиля современного преподавателя высшей школы России и Беларуси, включающего поуровневое описание групп компетенций и индикаторов их измерения.

4.5 Анализ результатов опроса работодателей с целью выявления их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Исследование по выявлению представлений об идеальном преподавателе высшей школы среди работодателей проводилось в октябре-ноябре 2013 года в г.Минске. В опросе приняли участие 52 руководителя структурных подразделений учреждений высшего образования, учреждений дополнительного образования взрослых (деканы, заведующие кафедрами). В рамках проведения опроса было предложено ознакомиться с критериями компетентности преподавателя высшей школы и определить степень значимости данных критериев для себя как работодателя по четырехбалльной шкале (0 – наименьшая значимость, 3 – наибольшая значимость). При рассмотрении результатов опроса, исходя из общего количества набранных баллов (4384) можно сделать вывод о том, что для руководителей наиболее значимыми являются компетенции в области преподавания (1121 балл) и в области социально-профессионального взаимодействия и коммуникации (1105 баллов). Наименее значимыми определены компетенции в области научно-исследовательской деятельности и компетенции в области личностно-профессионального саморазвития (1073 балла). Сделанный вывод подтверждает сравнение по среднему значению: группа компетенций в области

преподавания (2,69) и в области социально-профессионального взаимодействия и коммуникации (2,66). Наименьшую значимость в рейтинге представляет группа компетенций в области личностно-профессионального саморазвития (2,58) (табл. 22; рис. 38).

Таблица 22

Результаты сравнения полученных показателей по группам компетенций по среднему значению

Параметры	Ответы				Общ. кол-во баллов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		среднее значение	дисперсия	коэффициент вариации	стандартное отклонение
1. Компетенции в области преподавания	294	117	5	0	1121	2,69	0,24	0,09	0,49
2. Компетенции в области научно-исследовательской деятельности	257	155	4	0	1085	2,61	0,26	0,1	0,51
3. Компетенции в области личностно-профессионального развития	249	159	8	0	1073	2,58	0,28	0,11	0,53
4. Компетенции в области социально-профессионального взаимодействия, коммуникации	279	131	6	0	1105	2,66	0,25	0,1	0,5

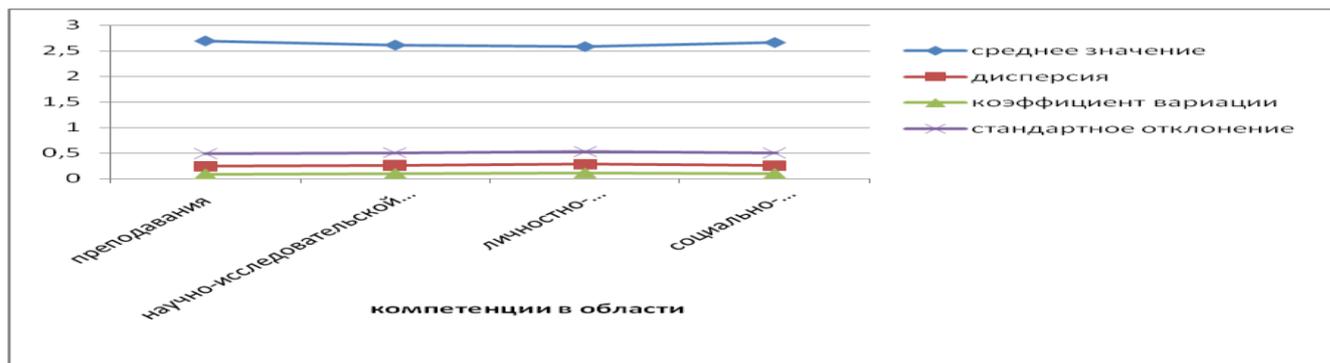


Рис.38 – Результаты сравнения полученных показателей по группам компетенций по среднему значению

Анализ результатов опроса показал, что наиболее значимой компетенцией преподавателя высшей школы, по мнению работодателей, является владение учебным материалом дисциплины (152 балла). Чуть менее значимыми определены следующие компетенции: обладание развитыми речевыми способностями, владение культурой речи и основами психологии публичного выступления (150 баллов) и управление собственным личностным и профессиональным развитием (145 баллов). Наименее значимыми компетенциями, которыми должен владеть преподаватель высшей школы, по мнению работодателей, стали владение современными средствами связи (126 баллов), способность работать в научном коллективе (128 баллов), развитые перцептивные способности, проявление когнитивной мобильности и способность планировать, организовывать и координировать самостоятельную работу студентов (по 129 баллов) (табл. 23; рис. 39).

Сравнение по среднему значению параметра подтверждает сделанный вывод о значимости для работодателей наличия у преподавателя высшей школы таких компетенций, как владение учебным материалом дисциплины (2,92). Чуть менее значимыми являются следующие компетенции: обладание развитыми речевыми способностями, владение культурой речи и основами психологии публичного выступления (2,88) и управление собственным личностным и профессиональным развитием (2,79). Минимальное значение в рейтинге отведено таким компетенциям: владение современными средствами связи (2,42), способность работать в научном коллективе (2,46), развитые перцептивные способности, проявление когнитивной мобильности и способность планировать, организовывать и координировать самостоятельную работу студентов (по 2,48).

Результаты сравнения полученных показателей по компетенциям по
среднему значению

Критерии	Ответы				Общ. кол-во баллов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		сред- нее зна- чение	дис- пер- сия	коэф- фи- циент вари- ации	ста нд арт но е от- кл он е н и е
Компетенции в области преподавания:									
1. Владеет учебным материалом учебной дисциплины	48	4	0	0	152	2,92	0,07	0,02	0,26
2. Самостоятельно разрабатывает учебную программу дисциплины	37	15	0	0	141	2,71	0,21	0,08	0,46
3. Структурировано излагает учебный материал	38	14	0	0	142	2,73	0,2	0,07	0,45
4. Знает и соблюдает дидактические и методические требования к структуре и логике учебного занятия	40	12	0	0	144	2,77	0,18	0,06	0,42
5. Использует различные методы обучения, в том числе и интерактивные методы	36	16	0	0	140	2,69	0,21	0,08	0,46
6. Использует информационные технологии в преподавании	29	23	0	0	133	2,56	0,25	0,1	0,5
7. Планирует, организует и координирует самостоятельную работу сту-	28	21	3	0	129	2,48	0,37	0,15	0,61

Критерии	Ответы				Общ · кол- во бал- лов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		сред- нее зна- чение	дис- пер- сия	коэф- фи- циент вари- ации	ста нд арт но е от- кл он е н и е
дентов									
8. Осуществляет контроль за освоением обучающимися учебного материала	38	12	2	0	140	2,69	0,29	0,11	0,54
Компетенции в области научно-исследовательской деятельности:									
1.Проявляет интерес к научно-исследовательской работе	40	11	1	0	143	2,75	0,23	0,08	0,48
2.Осуществляет целеполагание и планирование собственной исследовательской деятельности	28	24	0	0	132	2,54	0,25	0,1	0,5
3.Владеет основами методологии научно-го исследования	35	17	0	0	139	2,67	0,22	0,08	0,47
4.Способен работать в научном коллективе	26	24	2	0	128	2,46	0,33	0,13	0,57
5.Активно принимает участие в исследовательской работе структурного подразделения, в котором работает	31	21	0	0	135	2,6	0,24	0,09	0,49
6.Владеет методикой описания результатов научно-	34	18	0	0	138	2,65	0,23	0,09	0,48

Критерии	Ответы				Общ. кол-во баллов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		среднее значение	дисперсия	коэффициент вариации	стандартное отклонение
исследовательской деятельности									
7. Осуществляет апробацию результатов научно-исследовательской деятельности	32	20	0	0	136	2,62	0,24	0,09	0,49
8. Внедряет результаты научно-исследовательской работы, привлекает студентов	31	20	1	0	134	2,58	0,28	0,11	0,53
Компетенции в области личностно-профессионального саморазвития:									
1. Соблюдает принцип «образование через всю жизнь»	39	13	0	0	143	2,75	0,19	0,07	0,44
2. Управляет собственным личностным и профессиональным развитием. «Открыт» к обучению, занимается самообразованием, повышением квалификации	41	11	0	0	145	2,79	0,17	0,06	0,41
3. Проявляет когнитивную мобильность	28	21	3	0	129	2,48	0,37	0,15	0,61
4. Владеет навыками управления времени в личных и профессио-	7	4			30	2,5	0,29	0,12	0,54

Критерии	Ответы				Общ. кол-во баллов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		среднее значение	дисперсия	коэффициент вариации	стандартное отклонение
нальных целях									
5. Владеет навыками здоровьесбережения и профилактики профессионального выгорания	30	20	2	0	132	2,54	0,33	0,13	0,57
6. Умеет прогнозировать	27	24	1	0	130	2,5	0,29	0,12	0,54
7. Постоянно работает над созданием и развитием собственного имиджа	27	24	1	0	130	2,5	0,29	0,12	0,54
8. Четко следует поставленным целям в личностном и профессиональном саморазвитии. Проявляет ассертивность	30	22	0	0	134	2,58	0,24	0,09	0,49
Компетенции в области социально-профессионального взаимодействия, коммуникации:									
1. Коммуникабелен, эмоционально стабилен	8	4			42	2,73	0,2	0,07	0,45
2. Обладает развитыми речевыми способностями, владеет культурой речи и основами психологии публичного выступления	6				50	2,88	0,1	0,04	0,32

Критерии	Ответы				Общ · кол- во бал- лов	Статистические показатели			
	3	2	1	0		сред- нее зна- чение	дис- пер- сия	коэф- фи- циент вари- ации	ста нд арт но е от- кл он е н и е
3. Доброжелателен, проявляет эмпатию и инклюзивную толерантность	0	1			43	2,75	0,23	0,08	0,48
4. Имеет развитые перцептивные способности (психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний и др.)	7	3			29	2,48	0,28	0,11	0,53
5. Владеет умениями избегать и разрешать конфликтные ситуации	7	5			41	2,71	0,21	0,08	0,46
6. Владеет методами эмоционально-волевого воздействия на личность и коллектив обучающихся	9	2			42	2,73	0,24	0,09	0,49
7. Владеет навыками работы в команде и методами командообразования	8	4			32	2,54	0,25	0,1	0,5
8. Владеет современными средствами связи (мобильная связь, Skype и др.)	4	6			26	2,42	0,32	0,13	0,57

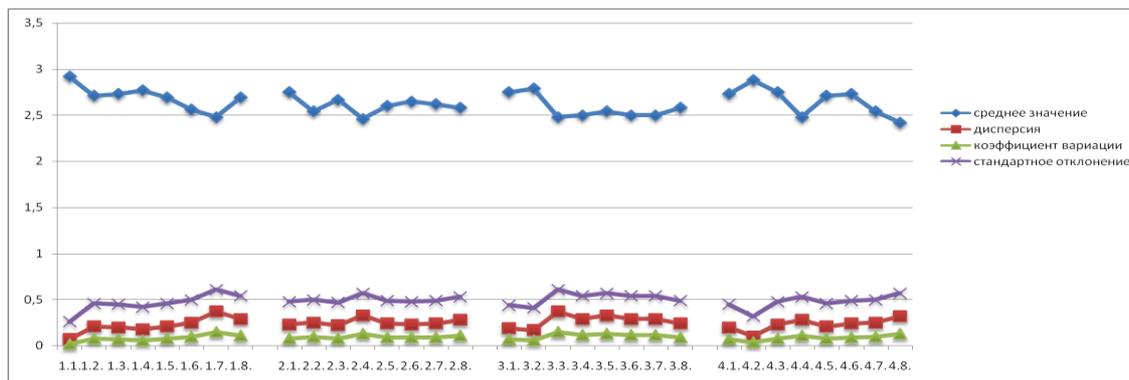


Рисунок 39 – Результаты сравнения полученных показателей по компетенциям по среднему значению

Таким образом, иерархию требования и ожиданий работодателей к преподавателю высшей школы XXI века можно представить в иерархии компетенций следующим образом: преподаватель владеет учебным материалом дисциплины, знает и соблюдает дидактические и методические требования к структуре и логике учебного занятия, структурировано излагает учебный материал, осуществляет контроль за освоением обучающимися учебного материала; проявляет интерес к научно-исследовательской работе, владеет основами методологии научного исследования; управляет собственным личностным и профессиональным развитием, владеет навыками здоровьесбережения и профилактики профессионального выгорания; обладает развитыми речевыми способностями, владеет культурой речи и основами психологии публичного выступления, владеет методами эмоционально-волевого воздействия на личность и коллектив обучающихся.

4.6. Структура профессионального профиля преподавателя высшей школы

Одним из ключевых условий согласования подходов к психолого-педагогической подготовке преподавателей высшей школы является создание профессионального профиля, соответствующего современным запросам университетского образования.

Профиль выполняет роль инструмента, содействующего преподавателям в развитии профессиональных навыков и умений; является диагностическим инструментом работодателя при приеме на работу, а также инструментом идентификации потенциальных точек профессионального самосовершенствования преподавателя.

Профиль компетентностей преподавателя высшей школы был создан на основе результатов сравнительного анализа представлений об идеальном

преподавателе высшей школы экспертов, работодателей, преподавателей и студентов вузов Республики Беларусь и Российской Федерации.

Исследование позволило выделить ряд способностей, умений, личностных свойств, считающихся значимыми как белорусскими, так и российскими респондентами. В результате анализа и обобщения данные способности, умения и личностные свойства были объединены в список компетентностей и распределены согласно основным сферам деятельности преподавателя.

Преподавательская деятельность:

Владение содержанием дисциплины.
 Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины.
 Целеполагание на диагностической основе.
 Мотивирование студентов.
 Организация учебно-познавательной деятельности студентов.
 Педагогическое оценивание и рефлексия.

Научно-исследовательская деятельность:

Включенность в научно-исследовательскую деятельность.
 Использование результатов исследований в образовательном процессе.
 Публикационная активность.

Профессионально-личностное саморазвитие:

Обучение на протяжении всей жизни.
 Профессиональная мобильность.
 Инновационный поиск.

Социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация:

Управление конфликтами.
 Фасилитация.
 Профессиональная коммуникация.
 Командообразование.

Выделенные общепедагогические компетенции положены в основу проектирования профиля преподавателя высшей школы.

Таким образом, профиль разделен на четыре сегмента, соответствующих сферам преподавательской деятельности (научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, профессионально-личностное саморазвитие и социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация) и включает 16 компетентностей (рис. 40).

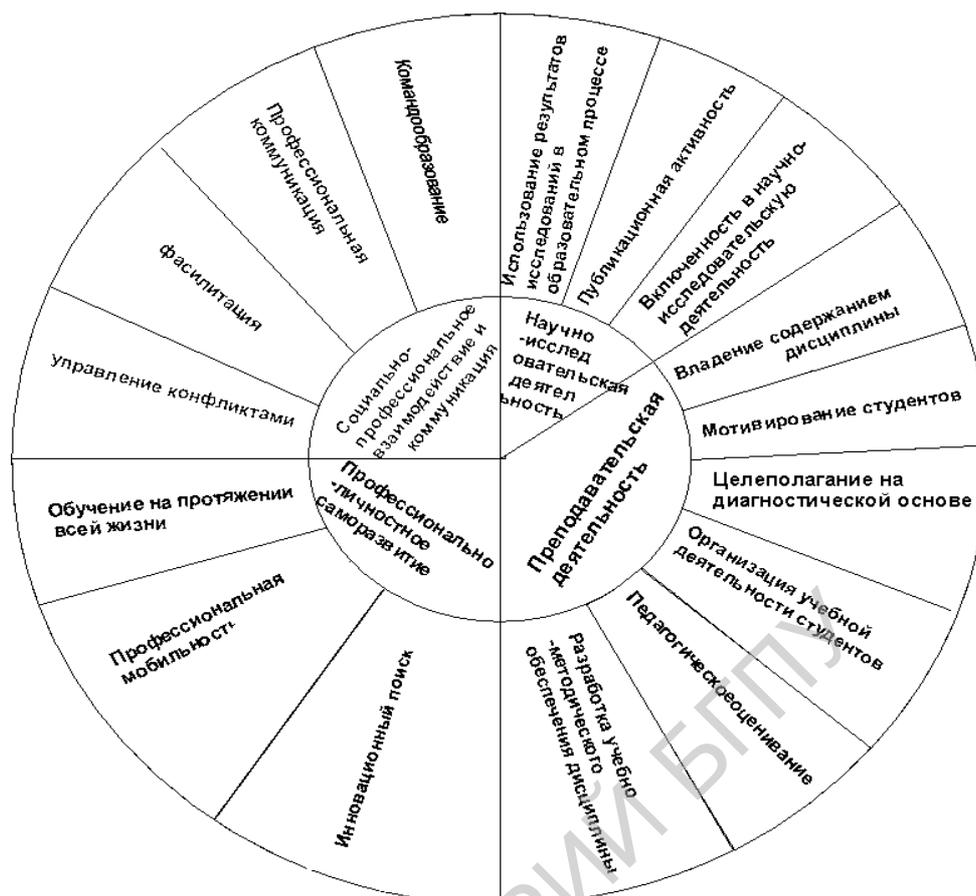


Рис. 40 – Профессиональный профиль преподавателя высшей школы

Для выделения компонентов структуры описания компетентностей был использован компетентностный профиль преподавателей вузов, разработанный корпорацией Microsoft, и широко использующийся в США с 2006 года¹¹⁶. Выделенные в нем компоненты структуры являются удобными и достаточными с точки зрения практикоориентированности профиля.

В ходе исследования также был выделен ряд значимых профессионально-личностных качеств преподавателя: увлеченность профессией, широкий кругозор и эрудиция, ответственность, интеллигентность, порядочность, справедливость, тактичность, интеллектуальность, чувство юмора и внимательность к людям. Профессиональный профиль преподавателя высшей школы состоит из следующих компонентов:

Уровневое описание компетентности. Компетентности описываются как способности, умения и качества, которыми должен обладать преподаватель, чтобы достичь успеха в профессиональной деятельности и помочь организации достичь успеха. В зависимости от должности и функциональных обязанностей может требоваться различное сочетание необходимых компе-

¹¹⁶ Microsoft in Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.microsoft.com/education/en-us/training/competencies/pages/default.aspx>

тентностей и уровня их развития. Поуровневое описание является основой для диагностики степени развития компетентностей как работодателями, так и самим преподавателем. Для работодателей поуровневое описание дает возможность более точно оценить, насколько претендент на должность соответствует ожиданиям, а преподаватель с помощью данного описания может планировать индивидуальный маршрут профессионального развития и необходимые шаги повышения квалификации.

Примеры вопросов для интервью при приеме на работу позволяют разработать структуру собеседования и сформировать достаточно полное представление о степени развития всех компетентностей предлагаемого профиля у претендента. **Таблица для оценки компетентности** облегчает процедуру собеседования и оценки.

Индикаторы проявления некомпетентности, вопросы для саморазвития, советы для саморазвития, рекомендуемая литература позволяют разработать личный план профессионального развития. Для этого преподавателю необходимо описать выполняемые им обязанности и необходимые для этого компетентности в соответствии с требуемым уровнем их развития; оценить имеющийся на данный момент уровень развития компетентностей и разрыв между имеющимся и необходимым. Такая оценка дает возможность понять, какие компетентности на данный момент развиты на достаточном, а какие на недостаточном уровне, и разработать план своего профессионального саморазвития.

РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ГЛАВА 5. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

В постиндустриальном мире вместо парадигмы «образование для себя» приходит тезис «образование для всех». В этих условиях требования к компетентности специалистов определяют работодатели. Современное общество нуждается в людях, которые готовы качественно работать, проявляют высокую адаптивность и инициативу, готовы к новым задачам и нововведениям, лично заинтересованы в повышении эффективности труда, в перспективном планировании и в наличии планов на будущее, а также готовы брать на себя личную ответственность и исправлять ошибки.

Реализация компетентностного подхода в образовании предполагает кардинальную перестройку процесса обучения студентов, создается принципиально иная педагогическая система, сочетающая в себе реализацию разнообразных моделей действия студентов, направленная на развитие их профессионального и личностного опыта, общекультурных и профессиональных компетенций, что требует проектирования современных систем оценки достигнутых студентами компетенций, поскольку компетенции выступают основным образовательным результатом подготовки студентов.

Введение и реализация компетентностного подхода в образовании ставит перед преподавателем высшей школы новые задачи: а именно разработка новых рабочих программ, разработка новых оценочных средств, конструирование занятий в формате компетентностного подхода, которые позволяют:

- формировать у обучающихся требуемые образовательной программой общекультурные и профессиональные компетенции,
- проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций.

При этом необходимо учитывать тесную взаимосвязь двух сторон учебного процесса – образовательных технологий (путей и способов выработки компетенций) и методов оценки степени их сформированности (соответствующие оценочные средства).

Истоки компетентностного подхода

Каковы истоки и чем была вызвана необходимость компетентностного подхода в образовании? Исследования, каких ученых внесли значительный вклад в становление и развитие этого подхода? Обобщая исследования по данной проблеме, И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода:

Первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970 – 1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родном языке, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отече-

ственные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции.

Третий этап (1990 – 2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании¹¹⁷. Рассмотрим их более подробно.

В период с 1960 по 1970 г. происходит введение в «научный аппарат» понятия «компетенция» (Н.Хомский, Р.Уайт) и создаются предпосылки разграничения понятий компетенция и компетентность, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д.Хаймс).

В период с 1970 по 1990г. понятия «компетенция» и «компетентность» начинают использоваться в «теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

В 1984 году Дж. Равен в книге «Компетентность в современном обществе»¹¹⁸ провел исследование взглядов, ожиданий и видов компетентности, необходимых на работе и в повседневной жизни и классифицировал качества, в формировании которых нуждаются люди, следующим образом:

1. *Человеческие ресурсы; виды компетентности, связанные с системой ценностей*, такие как: инициатива, лидерство, склонность к анализу работы организаций и общества в целом и способность использовать свои выводы при выборе стратегии собственного поведения.

2. *Восприятия и ожидания, связанные у людей со способом функционирования общества и со своей собственной ролью в этой структуре*: восприятие людьми самих себя, их способ анализа работы организаций, своей роли в них и роли других людей, адекватные представления об организационном климате, который способствует инновациям, ответственности и развитию, а не ведет к стагнации, и способность управлять своим поведением в соответствии со своими представлениями и ориентирами.

3. *Адекватное понимание смысла целого ряда терминов, описывающих отношения между людьми внутри организаций*, таких, как лидерство, принятие решения, демократия, равенство, ответственность, подотчетность и делегирование ответственности. Отсутствие адекватного понимания этих терминов ведет к росту ограничений и стагнации.

Д.Равен провел также анализ видов компетентности, необходимых для эффективного преподавания. Эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников, на деле демонстрировать свои собственные предпочтения и системы ценностей и глубоко личные способы мышления и переживания, приводящие к достижению поставленных целей, а также обладают способностью понимать и успешно

¹¹⁷ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.

¹¹⁸ Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. /Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с. с.73-74.

воздействовать на внешние по отношению к школе социальные факторы, которые обычно ограничивают возможности работы.

В своей работе Д.Равен приводит и данные исследования Шнейдер, Клемп и Кастендик (1981), которые также исследовали качества, необходимые учителям для эффективной работы. Они обнаружили, что ключевым фактором, который отличает эффективно работающих преподавателей колледжа от их менее эффективно работающих коллег является способность сочетать центрированность — отзывчивость на нужды, интересы и увлечения студентов — с *директивностью*, т. е. способностью придавать обучению смысл и целенаправленность.

В исследовании Прайс, Тейлор с соавт. (1971) даны отличительные качества успешно практикующих врачей. Оценочные характеристики врачей были получены посредством опроса пациентов, коллег, медсестер и администраторов, а также на основе наблюдений и биографических анкет. С помощью факторного анализа этих результатов было выделено 25 независимых способов, которыми врач может реализовать свое мастерство: несколько разновидностей наблюдения; способность сотрудничать с медперсоналом (например, медсестрами); финансовый успех; вклад в работу медицинских организаций; академические достижения и вклад в работу общественных организаций, не имеющих отношения к медицине.

Прайс, Тейлор выявили, что различные группы людей желают видеть в своем лечащем враче разные качества. Так, люди с низким социально-экономическим статусом хотели бы, чтобы врач был решительным и властным, тогда как люди с высшим образованием чаще, чем другие, выражали желание, чтобы врач уделял внимание их эмоциональным и психосоматическим расстройствам и обсуждал с ними их болезнь и методы лечения (стоит отметить, что сами врачи редко считают важной какую-либо из этих характеристик).

В своем исследовании Д.Равен¹¹⁹ доказывает, что компетентное поведение зависит от:

1) мотивации и способности включаться в деятельность высокого уровня, например, проявлять инициативу, брать на себя ответственность, анализировать работу организаций или политических систем;

2) готовности включаться в субъективно значимые действия, например, стремиться повлиять на происходящее в своей организации или на направление движения общества;

3) готовности и способности содействовать климату поддержки и поощрения тех, кто пытается вводить новшества или ищет способы более эффективной работы;

4) адекватного понимания того, как функционируют организация и общество, где человек живет и работает, и адекватного восприятия собственной роли и роли других людей в организации и в обществе в целом;

¹¹⁹ Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. /Пер. с англ. — М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с, с.150.

5) адекватного представления о ряде понятий, связанных с управлением организациями. В число таких понятий входят: риск, эффективность, лидерство, ответственность, подотчетность, коммуникация, равенство, участие, благосостояние и демократия.

Третий этап исследования компетентности начинается с 1990 года и характеризуется вхождением данного понятия как научной категории в России применительно к образованию.

Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется также появлением международных документов. В материалах ЮНЕСКО и рекомендациях Совета Европы очерчивается круг ключевых компетенций, которые должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям.

Предложенное в европейском проекте TUNING понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Этот проект выделяет основные направления современных подходов к обучению:

- определение наборов общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов (уровней) обучения – бакалавров и магистров, их формирование является приоритетным направлением совместных усилий стран-участниц Болонского процесса;
- гармонизация учебных планов с точки зрения структуры, программ и собственно методов обучения;
- выработка общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускник должен уметь делать по завершении обучения;
- компетентностный подход, заключающийся в сохранении гибкости и автономии в архитектуре учебных планов;
- определение специальных компетенций выпускников обоих уровней по семи направлениям подготовки: бизнес-администрирование и менеджмент, образовательные науки, геология, история, математика, физика и химия;
- разработка методологии анализа общих элементов в специальных областях подготовки (табл. 24).

Таблица 24

Основные элементы компетенции

№	Элемент	Описание
---	---------	----------

1.	Алгоритм (технология) эффективной деятельности	Последовательность «шагов» обучения и их оптимальный характер для достижения запланированного результата для различного уровня и качества обучения.
2.	Теоретические знания	Систематизированная информация о выполняемой деятельности, условиях этой деятельности, ее объектах и субъектах, необходимая для осознанного формирования навыков и вариативного применения алгоритмов эффективной деятельности.
3.	Психологические установки	Понимание смысла осуществляемой деятельности, позитивное отношение к ней, уверенность в своих силах, интегративными характеристиками компетенции являются мотивация и цель.
4.	Умения и навыки	Набор «программ», позволяющих эффективно реализовать алгоритм эффективной деятельности.
5.	Личностные профессиональные качества	Обеспечивают качество, а зачастую и саму возможность реализации выполняемых действий. От умений и навыков отличаются относительной специфичностью: хорошая память позволяет человеку быстро и прочно запоминать различную информацию; отличный слух; физические возможности и др. При этом они не обеспечивают наличие конкретной информации, если обучающийся с этой информацией никогда ранее не сталкивался.
6.	Профессиональный опыт	Обеспечивает стабильность и экономичность реализации выбранного алгоритма действий, особенно в сложных условиях (на фоне усталости, при наличии помех, после долгих перерывов и т.д.).

Нам представляется, что настоящее время мы уже вошли в *четвертый этап развития* компетентностного подхода, который связан с новым пониманием компетентности, ее связи с личностным и профессиональным развитием обучающегося. Нельзя работать в дихотомии – или развитие компетенций или личностное и профессиональное развитие, необходимо преодолеть это противоречие. Нам очень близка следующая позиция.

Framework for Qualification of the ENEA определяет: компетенции специалистов – подтвержденная способность использовать знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в рабочей или учебной ситуации в профессиональном и (или) личностном развитии.

Хочется верить, что такое понимание позволит сделать новый шаг не только в исследовании компетентностного подхода, но и в образовательной практике.

Компетенции и компетентность: определение понятий, признаки, структура

Перевод слова *competentia* (лат. - принадлежность по праву), компетенцию можно понимать как характеристику обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области. А перевод слова *competens* (лат.- принадлежащий, соответствующий, способный) позволяет нам определить понятие: «компетентный – как знающий, сведущий в определенной области специалист, имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо, имеющий право решать вопросы как подведомственные».

Рассмотрим трактовку понятий «компетентность», «компетенция» в исследованиях ученых. Характерно, что эти понятия исследуют лингвисты, управленцы, психологи, философы, педагоги и т.д. Т.е.можно утверждать, что это проблема междисциплинарная.

Термин «компетенции» вошел в широкое употребление из генеративной грамматики Хомского, в которой компетенцией обозначается когнитивная система правил, с помощью которых генерируются речевые действия.

По мнению Н.Хомского, существует «фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции»¹²⁰. Но именно «употребление» - есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление связано с мышлением, навыками и т.д., т.е. связано с личностью говорящего и опытом его общения.

Джон Равен¹²¹ утверждает, что природа компетентности такова, что она может проявляться только в единстве с ценностями человека, то есть при условии личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Равен понимает под компетентностью некоторый набор качеств, включающий в себя также знания и опыт человека, который не может быть оценен вне контекста индивидуальных ценностных приоритетов. Соответственно и развитие компетентности не может состояться, если деятельность человека не соответствует его ценностям. Дж. Равен определяет 37 мотивированных способностей (ценностей) или видов компетентностей:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;

¹²⁰ Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.,1972. С.9.

¹²¹ Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. /Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъектной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Стив Уиддет и Сара Холлифорд (S. Whiddett, S. Hollyforde, 2003)¹²² рассматривают два подхода к определению понятия «компетенция»:

Американский подход или личностный, берущий начало из практики рекрутмента и профотбора, направлен на выявление поведенческих харак-

¹²² Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. - М., 2003, 218с.

теристик компетенции. Основной вопрос, решаемый в рамках этого подхода: какие личностные черты определяют успешные действия (superior performance)?

В этом случае компетенция - основополагающий поведенческий аспект или характеристика, которая может проявляться в эффективном и/или успешном действии, и зависящая от контекста действия, организационных факторов и факторов среды, а также характеристик профессиональной деятельности.

Сторонником этого подхода является Ричард Уильямс. Он рассматривает компетенцию как основную характеристику личности и подразумевает под ней «основополагающую характеристику человека, которая обуславливает причинно-следственную связь с критериями эффективности и/или высокого качества выполнения в рамках его работы или в определенной ситуации». Автор относит к компетентности мотивы, характерные черты, представления о себе, оценки и ценности, объем знаний, когнитивные или поведенческие навыки. Они выступают достаточными основаниями для того, чтобы отделить превосходных исполнителей от обыкновенных или же эффективную деятельность от неэффективной¹²³.

Ряд исследователей рассматривает профессиональную компетентность как характеристику личности (Г.Э.Белицкая, Л.И.Берестова, А.П.Алексеева, Н.С.Шаблыгина, и др.).

С точки зрения личностного подхода к изучению профессиональной компетентности исследователи оценивают знания и умения, мотивационный компонент, а также профессионально- значимые личностные качества. Методами исследования являются наблюдения и диагностика профессионально-значимых личностных качеств специалиста.

С точки зрения личностного подхода профессиональную компетентность изучают А.П.Алексеева и Н.С.Шаблыгина. Авторы считают, что «профессиональная компетентность – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию»¹²⁴.

Английский подход или деятельностный направлен на выявление главных элементов деятельности, которые должны быть выполнены, чтобы считать результат достигнутым, удовлетворяющим заданным требованиям. Английский подход к проблеме компетенций появился как ответ на неудовлетворительную подготовку менеджеров в 80-х годах и отразился в появлении ряда стандартов (например, Национальный Совет по Профессиональной Квалификации).

¹²³ Уильямс Р. Управление деятельностью служащих.- СПб.,: Питер, 2003., с.118, 302с.

¹²⁴ Алексеева, Л.П., Шаблыгина, Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности». – М.: НИИ ВО, 1994.

Сторонником данного подхода является Скотт Пери, один из авторитетных специалистов в области управления персоналом. Он считает, что «компетенция – это набор взаимосвязанных знаний, умений и способностей, необходимых для выполнения основной части работы и которые: могут быть оценены с точки зрения эффективности; могут сравниваться с предварительно разработанными стандартами; могут совершенствоваться путем обучения»¹²⁵.

Зарубежные ученые Хедури Ф., Kleiman D., Hunt S.¹²⁶ рассматривают профессиональную компетентность с точки зрения когнитивного подхода и строят модель компетентности, содержащую несколько уровней:

- 1) компетентность как способность к интеграции знаний и навыков с их использованием в условиях изменяющихся требований внешней среды;
- 2) концептуальная компетентность - понимание теоретических основ профессиональной деятельности;
- 3) компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- 4) компетентность в конкретных сферах деятельности.

Сходной точки зрения придерживаются американские специалисты в области профессионального образования. Компетентность определяется ими как сочетание шести ее составляющих:

- концептуальной - понимание теоретических основ профессиональной деятельности;
- инструментальной - владение базовыми профессиональными умениями;
- интегративной - способность сочетать теорию и практику при решении профессиональных проблем;
- контекстуальной - понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность;
- адаптивной - умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым;
- коммуникативной - умение эффективно использовать письменные и устные средства в межличностной коммуникации.

В Российской образовательной традиции преподаватель высшей школы при осуществлении образовательного процесса привык апеллировать к такой категории как знание. В компетентностном подходе в рамках когнитивного направления принципиальное значение имеет понимание особого типа организации знания. По мнению М.А. Холодной¹²⁷, знания подобного рода отвечают следующим требованиям:

- разнообразии (множество разных знаний о разном);

¹²⁵ «Рынок капитала» №10, октябрь 2001г.

¹²⁶ Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности. // Сознание личности в кризисном обществе. – М, 1995. С.45.

¹²⁷ Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, М: Барс, 1997. С. 300-301.

- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и в том варианте, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения сознаются как самые важные, решающие для ее понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, “что”), но и процедурным знанием (знанием о том, “как”);
- наличие знания о собственном знании.

Подчеркивая важность интеллектуальной составляющей компетентности, М.А. Холодная определяет интеллектуальную компетентность как «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области (в том числе и в экстремальных условиях)»¹²⁸.

С точки зрения когнитивного подхода рассматривает компетентность и М.А. Чошанов¹²⁹. В своих исследованиях он указывает на то, что:

- термин «компетентность» выражает одним словом значение триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами;
- термин «компетентность» наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста;
- компетентного специалиста отличает способность из множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, т.е. обладать критическим мышлением;
- компетентного специалиста характеризует постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время в данных условиях, т.е. способность к актуальному выполнению деятельности;

¹²⁸ Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, М: Барс, 1997.С.300.

¹²⁹ Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160с.

- понятие «компетентность» включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умения) компоненты: компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, т.е. обладать методом (знания + умения) решения.

М.А.Чошанов считает, что «формула компетентности» может выглядеть следующим образом: «компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления».

Данную точку зрения поддерживают Д.И.Иванова, К.Р.Митрофанов, О.В.Соколова. Они считают, что содержание понятия «компетентность» включает в себя такие существенные признаки, как: мобильность знания, гибкость и критичность мышления¹³⁰. Именно эти качества отличают компетентного специалиста, они лежат в основе способности быстро ориентироваться в сложных условиях профессиональной и социальной жизни, самостоятельно и ответственно принимать решения, быть открытым новому, рефлексировать, проявлять инициативу, включаться в инновации, а в результате обеспечивают готовность к деятельности в новых динамичных социокультурных и профессиональных условиях, к оперативному решению профессиональных и жизненных проблем.

А.М.Новиков, рассматривая понятие «компетентность», подчеркивает его «внепрофессиональный или надпрофессиональный характер». При этом ученый называет целый ряд качеств личности, необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество, умения пользования компьютером, базами и банками данных¹³¹.

Таким образом, компетентность рассматривается как способность, как совокупность качеств личности, позволяющих решать проблемы, основой для которых являются знания и умения.

Актуальным для понимания сущности компетенций является вопрос об их признаках. Мы считаем, что удачно определили характерные признаки ключевых компетентностей авторы стратегии модернизации¹³²:

- они многофункциональны, т.е. позволяют решать многие проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни в различных ситуациях;

¹³⁰ Иванова, Д.И., Митрофанов, К.Р., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101с.

¹³¹ Новиков, А.М. Профессиональное образование России/ Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.

¹³² Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования/ Под ред. А.А. Пинского. - М.: Мир книги, 2001. С.14- 16.

- надпредметны и междисциплинарны, т.е. применимы не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере, и др.;
- требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;
- многомерны, т.е. включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Еще одним важным вопросом, требующим понимания для решения преподавателем Высшей школы практической задачи, а именно задачи структурирования компетенции для ее формирования и оценивания выступает вопрос о структуре компетенции.

Структура компетенций

В своей работе Д.Равен¹³³ доказывает, что компетентность состоит из большого числа компонентов, некоторые относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной и волевой. Важным является то, что эти компоненты компетентности могут в значительной степени заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. Чем *больше* таких компонентов вовлекает человек в процесс достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность, что он этих Целей добьется.

Структура компетентности по Д.Равену:

Когнитивные:

- продумывать, чего предстоит достичь и как этого достичь,
- предвидеть препятствия на пути к цели и принимать меры для их преодоления,
- следить за результатами предпринятых действий и использовать их для размышления о природе и обстоятельствах происходящего,
- выявлять и стараться разрешить ценностные конфликты,
- соотносить свои действия со своей ролью,
- согласовывать свои действия с образом «я».

Аффективные:

- переключать эмоции на выполняемую задачу,
- выбирать интересные задачи и не пытаться убедить себя в непривлекательности задач, которые необходимо выполнить,
- предвосхищать радость от успеха и разочарование от неудачи.

Волевые:

- прикладывать дополнительные усилия для снижения степени риска, связанного с выполняемой деятельностью,
- обеспечить необходимые ресурсы,
- производить переоценку материальных и людских ресурсов, рас-

¹³³ Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 2002. С.253-254.

смаатривая возможности их использования,

- устанавливать отношения сотрудничества с другими людьми,
- направлять энергию других людей на достижение поставленной цепи,
- проявлять настойчивость, преодолевая трудности.

В работах А.К.Марковой, в которых в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального рассмотрения анализируется структура компетентности учителя. А.К.Маркова в структуре компетентности выделяет следующие блоки:

- 1) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

При этом необходимо отметить фиксированную в 2003 г.¹³⁴ трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой:

- а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя;
- б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления;
- в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и
- г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации

Сделаем выводы. Таким образом, в науке существует личностный, деятельностный и когнитивный подходы к пониманию понятия компетенция. Деятельностный подход направлен на изучение характеристик деятельности и их выполнении, личностный подход направлен на целостное изучение поведения специалиста, проявление его мотиваций, личностных характеристик, когнитивный подход исследует важность знаний, мыслительных процессов для принятия профессиональных решений.

Анализ позиций разных авторов и изученных исследований позволяет сформулировать признаки компетенций:

- большинство исследователей определяют компетенцию как ситуативную категорию, поскольку она выражается в готовности к деятельности в конкретных профессиональных ситуациях,
- компетенция не может рассматриваться вне конкретных реальных условий деятельности, что требует одновременной мобилизации ценностных ориентаций, знаний, умений, способов поведения, опыта в условиях конкретной деятельности.

¹³⁴ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.

На основании описанных признаков, можно заметить, что понятие «компетенция» является интегративным, является инструментом описания эффективности освоения и реализации конкретного типа (вида) деятельности, и поведенческих проявлений личности.

Несмотря на еще не устоявшуюся терминологию компетенций и компетентностей, исследователи приходят к выводу о деятельностной основе компетенций. Наиболее точно, с нашей точки зрения, эту идею выразил Э.Ф.Зеер, утверждающий, что компетенции выступают знаниями в действии, интегративными деятельностными конструктами, включенными в реальную ситуацию¹³⁵.

К вопросу о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность»

Очевидно, чтобы ответить на этот вопрос необходимо обратиться к происхождению этих слов.

Слово компетенция происходит от латинского *competentio* и от *compete* – добиваюсь, соответствую, подхожу. Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Под компетенцией понимают формально описанные требования личностных, профессиональных и т.п. качеств сотрудников.

Совокупность компетенций, наличие знания и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют компетентностью (от английского *competence*).

В русском языке к понятию «компетенция» ближе слово ведать (сведущий человек) – знать, уметь, управлять.

Ученые по-разному определяют соотношение понятий «компетенция» и «компетентность». Эти понятия либо отождествляются, либо дифференцируются. В рамках отождествления этих понятий авторы В.А. Болотов, В.В.Сериков и др. подчеркивают практическую направленность компетенций, выдвигая мысль о том, что компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике¹³⁶.

Однако, мы считаем, что следует проводить различие между понятиями «компетентность» и «компетенция».

Э.Ф. Зеер под компетенцией понимает круг прав, обязанностей, область профессиональных задач, на которые распространяются необходимые полномочия; компетенция специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции. Э.Ф.Зеер, Э.Сыманюк обобщили исследования, проводи-

¹³⁵ Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых// Психологическая наука и образование. - 2004. - №3.-с.5-11.

¹³⁶ Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. №10, 2003.

мые в Западной Европе по проблеме ключевых конструкторов, и выявили, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструкторов показывает, что один из них относится к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества).

По мнению этих же авторов компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества¹³⁷.

С.Е. Шишов рассматривает компетенцию как «возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы».¹³⁸

Бермус А.Г. разводит понятия компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».¹³⁹

Сделаем выводы. Отличие понятия «компетенция» состоит в том, что она предполагает взаимосвязанные качества личности (ЗУН + способы деятельности) по отношению к определенному кругу предметов, а также направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер - самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Понятие «компетентность» еще более емкое и значимое, чем «компетенция», т. к. выражает степень владения, об-

¹³⁷ Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. -23-30 с.

¹³⁸ Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования// Стандарты и мониторинг в образовании. -1999.-№2-С.30-34.С.30

¹³⁹ Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Код доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

ладания человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Поиск оснований для определения видов компетенций

Компетентностный подход лежит в основе формирования единого механизма соотнесения академических степеней и квалификаций, полученных в результате освоения образовательных программ разных стран (Европейская рамка квалификаций, ЕРК).

ЕРК утверждена Европейским Советом 14 февраля 2008 г. и призвана способствовать мобильности и обучению в течение всей жизни. ЕРК отходит от таких понятий как тип учебного заведения, продолжительность обучения, делая упор на результаты обучения. В соответствии с рекомендациями Европейского парламента все страны – члены ЕЭС в ближайшее время создадут Национальные рамки квалификаций (НРК) и соотнесут свои темы квалификаций с ЕРК. Начиная с 2012 г. документы об образовании (сертификаты, дипломы) любой страны общеевропейского пространства будут содержать ссылку на ЕРК.

В Европейской рамке квалификации выделены восемь уровней квалификаций по образованию, для каждого из этих уровней в общем виде определены: знания, умения и широкие компетенции (самостоятельность и ответственность, умение учиться, коммуникативно-социальные, профессиональные).

Специалистами УМО по классическому университетскому образованию было проведено сравнение требований к результатам образования по ГОС-1 и ГОС-2 и перечня универсальных компетенций выпускников европейских университетов, предложенных европейскими экспертами в рамках проекта TUNING. Установлено, что из 30 выделенных европейскими экспертами универсальных компетенций, 24 в явной или неявной форме были представлены в государственных образовательных стандартах первого и второго поколения для специальностей классических университетов.

Проведенный анализ российских ГОС ВПО первого и второго поколения в свете требований ЕРК показал, что по перечню достигнутых компетенций квалификация российского бакалавра соответствует 6-му уровню ЕРК; квалификация дипломированного специалиста соответствует 7-му уровню ЕРК; квалификация магистра соответствует также 7-му уровню ЕРК.¹⁴⁰

Предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать

¹⁴⁰ Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты /В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. — М. : Университетская книга, 2010. С.106.

(практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте). Таким образом, понятие «компетенция» включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций).

TUNING делит компетенции на две группы: универсальные, необходимые каждому образованному человеку при освоении любой профессии, и те, которые можно назвать специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, универсальные компетенции приобретают особо важное значение. Министерство образования и науки РФ предложило для Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения вместо термина «универсальные» термин «общекультурные» компетенции».

Рекомендации Еврокомиссии по 8 ключевым универсальным компетенциям, которыми должен обладать каждый человек в современных условиях:

- 1) компетенция в области родного языка;
- 2) компетенция в сфере иностранных языков;
- 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- 4) компьютерная компетенция;
- 5) учебная компетенция (способность и готовность к непрерывному образованию);
- 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;
- 7) компетенция предпринимательства;
- 8) культурная компетенция.

Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция.

Цель высшего профессионального образования – дать выпускнику профессиональные компетенции для возможности ведения конкретной профессиональной деятельности. Среди профессиональных компетенций можно выделить «общепрофессиональные» компетенции (общие, например, для смежных направлений подготовки или укрупненных групп специальностей) и более узкие профессиональные компетенции, связанные с определенным видом деятельности.

В словаре компетентность (от лат. *competens* - надлежащий, способный) определяется как «мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем»¹⁴¹.

«Компетентность, пишет Э.Ф. Зеер, это глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков. Компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций»¹⁴².

В зарубежных исследованиях «профессиональные компетенции», описываются¹⁴³ как:

- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места (Испания (INEM));

- овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем, развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой (Германия (BIBB));

- компетенции как конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят: критерии деятельности (мера качества); область применения; требуемые знания (Великобритания, Национальный совет профессиональных квалификаций);

- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде (Швеция (LERNIA)).

Американский ученый Дж.С.Старк считает, что профессиональная компетентность формируется во взаимосвязи с такими социальными установками специалиста как:

- профессиональная идентичность – принятие профессиональных норм и ответственности через процесс профессиональной социализации;

- профессиональная этика - освоение этических норм профессии;

- конкурентоспособность - способность к эффективной профессиональной деятельности в структуре рыночных отношений;

- стремление к научному совершенствованию - необходимость к новому знанию через исследования;

¹⁴¹ Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.С. 130.

¹⁴² Зеер, Э.Ф. Профессиональное образование ремесленников - предпринимателей: В помощь преподавателю/ Юж.-Урал. науч.-образоват. Центр РАО, Челяб. гос. ун-т. - Челябинск, 2001.С.14.

¹⁴³ Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Монография.

— Великий Новгород, 2005. С.17

- мотивация к продолжению образования - потребность в самосовершенствовании профессиональных умений и знаний для того, чтобы отвечать требованиям современности.

В процессе современных исследований в РГПУ им. А.И. Герцена было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.А. Козырев).

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.).

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Авторский коллектив РГПУ им. Герцен под руководством В. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной под профессиональной компетентностью¹⁴⁴ понимает интегральную характеристику личности, определяющую способность решать профессиональные проблемы и профессиональные педагогические задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Сущность подхода состоит в следующем: компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя увидеть непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом, по мнению авторов, важно рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Профессиональная компетентность есть совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей.

¹⁴⁴ Компетентностный подход в педагогическом образовании/ Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой, А.П.Тряпицыной – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. , 2008. С.8.

ГЛАВА 6. РАЗВИТИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРОФИЛЯ

6.1. Содержание профессионального профиля преподавателя высшей школы в сфере преподавательской деятельности

Владение содержанием дисциплины

Преподаватель владеет содержанием дисциплины на высоком научном уровне, способен организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении задач и разрешении ими различного типа проблем.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Владеет содержанием дисциплины на высоком научном уровне.	Владеет содержанием дисциплины на высоком научном уровне, демонстрирует личностное отношение к познавательной деятельности как реализации потребностей личности.	Владеет содержанием дисциплины на высоком научном уровне, демонстрирует открытую познавательную позицию.
Способен организовать процесс трансляции знаний.	Способен организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении ими учебных задач.	Способен организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении ими учебных задач и разрешении различного типа проблем.
Владеет умениями организовывать и поддерживать диалог, дискуссию.	Владеет гуманитарными технологиями.	Владеет гуманитарными технологиями. Демонстрирует установку на диалогическое взаимодействие, требующее открытости и способности работать вместе, обща

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Неспособность критически оценивать собственную образовательную подготовку в области фундаментальных и прикладных знаний преподаваемой дисциплины (компетентность).

2. Неготовность учиться в контексте личной, профессиональной и социальной жизни.

3. Неспособность организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении ими учебных задач.

4. Нежелание применять гуманитарные технологии на занятии.

5. Непонимание концептуальных основ предмета, его места в общей системе знаний в учебном плане подготовки (бакалавра, магистра).

6. Неспособность и не готовность преподавателя вуза устанавливать связи между накопленным опытом работы и современным контекстом образования.

Стратегия преодоления: Развитие рефлексивности (как отражения процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. ее направленности на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров интеграции учебного материала из разных образовательных областей с целью формирования у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций.

2. Приведите несколько примеров учебного содержания дисциплины, обеспечивающих понимание ценностно-смысловых контекстов содержания учебного материала современными студентами. С помощью каких приемов и методов вы формируете ценностные ориентации студентов?

3. Опишите учебные ситуации, направленные на вовлечение обучающихся в обоснование своих собственных суждений, в объяснение своих взглядов или согласование различных точек зрения в диалоге.

4. Опишите ситуацию, где вам или вашим обучающимся удалось проявить уважение взглядов, привычек и традиций других людей и культур.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- В какой мере у меня развита способность анализировать современные ведущие научные концепции?

- В какой мере я умею творчески использовать накопленные знания, и в доступной форме их транслировать обучающимся?

- Как часто на занятиях я создаю образовательные ситуации, позволяющие студентом выйти на уровень переживания, эмоционально-ценностного отношения к учебному материалу?

- Что для меня важнее учебная программа или личностное и профессиональное развитие студента?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Демонстрирую ли я студентам собственное отношение к познавательной деятельности как реализацию высших потребностей личности?

2. Я обладаю открытой познавательной позицией?

3. Не увлекаюсь ли я монологической речью на занятии?

Рекомендации для саморазвития

- Реализуйте принцип гуманитаризации при преподавании. Гуманитаризация - это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, связана с возвратом образования к целостной неделимой культуре, с возрождением его культуросообразной и культуросозидающей функции.

- Помните завет В.И. Вернадского "Рост научного знания XX века быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все более специализируемся не по наукам, а по проблемам". Следовательно, гуманитаризация – результат внутренней логики развития естественных и технических наук, который проявляется в интеграции естественнонаучного, технического и гуманитарного знания.

- Реализуйте принцип рефлексивности. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, способность управлять собственной активностью.

- Развивайте рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. ее направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует.

- Обращайтесь к учебному синергизму – сотворчеству преподавателя и студента в образовательном процессе.

- Реализуйте гуманитарные образовательные технологии, являющиеся альтернативой традиционным моделям обучения.

Рекомендуемая литература

1. Алексашина, И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования. - СПб., 1997

2. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования. - М., 1998

3. Валицкая, А.П. Новая школа России: культуротворческая модель. – СПб, 2005.

4. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М., 2004.

5. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования. - СПб., 1999.
 6. Щедровицкий, П.Г. Школа Культурной Политики - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru>

Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины

Способность и готовность разрабатывать и обновлять учебные материалы учебных дисциплин (модулей), курсов и целостные согласованные учебно-методические комплексы учебных дисциплин (модулей), курсов.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) на основе традиционного «знаниевого» подхода.	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) не только на основе традиционного «знаниевого» подхода, но и с использованием «компетентностных» заданий, выполняемых в рамках современных технологий обучения (кейсов, квестов, проектов и т.п.) .	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебных дисциплин (курсов) на основе контекстно-компетентностного подхода: направленного на достижение студентами различных видов компетенций, на основе современных педагогических технологий (кейсов, квестов, проектов) .
Создает традиционный УМК, из разрозненных учебных материалов, учебников, пособий и рекомендаций	Создает частично согласованный по отдельным параметрам УМК по учебным дисциплинам (курсам), модулям.	Создает согласованный, целостный УМК по учебным дисциплинам (курсам), модулям, обладающий функциями <i>навигатора</i> .
Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современным научным концепциям и теориям.	Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современным научным концепциям и теориям, способствует формированию личностного отношения студентов к учебным дисциплинам.	Содержание учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса отражает современные научные концепции и теории, затрагивает личностный опыт студентов и позволяет создавать индивидуальный тезаурус.

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Не способен критически оценивать собственную образовательную подготовку в области проектирования учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса.

2. Непонимание необходимости либерализации методов преподавания, в связи с построением открытой образовательной среды, когда преподаватель перестает быть единственным источником значимой учебной информации.

3. Отсутствие готовности принимать новый тип коммуникации, и как следствие этого неумение строить содержание УМК и отдельных учебных дисциплин, позволяющего обеспечивать реализацию технологии обучения действием и как результата - достижение различных видов компетенций студентов.

4. Неготовность включать новые научные теории и концепции в содержание учебно-методического обеспечения УМК и учебных дисциплин (курсов) модулей.

5. Неумение согласовывать отдельные части УМК и проектировать УМК с функцией навигатора.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров нетрадиционных заданий из учебно-методического комплекса, адресованного студентам.

2. Приведите несколько примеров реализации современных технологий обучения с использованием учебно-методического комплекса.

3. С какой целью вы чаще используете учебно-методическое обеспечение учебных курсов для получения учебной информации или для развития профессиональных компетенций студентов?

4. Опишите ситуации, в которых на занятиях вами востребуется личный опыт студентов.

5. Опишите примеры, согласованного использования различных компонентов УМК (рекомендаций, материалов лекций, задачников и т.п.).

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Нужен ли учебник или другой компонент УМК на занятиях? Или он предназначен только для домашней самостоятельной работы?
- Может ли современный учебник обеспечить студентам необходимый уровень овладения учебными дисциплинами?
- Что позволяют формировать учебники, УМК, которые я использую: знания, способы деятельности, компетенции студентов?
- Какие материалы, кроме разработанного УМК, я рекомендую использовать студентам при освоении учебной дисциплины?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Часто ли я использую нетрадиционные задания и технологии обучения на занятиях?
2. Моя система учебно-методического обеспечения дисциплины (модуля) курса соответствует современной философии образования?
3. Я умею востребовать личностный опыт студентов при освоении УМК?
4. Я в полной мере умею проектировать учебно-методическое обеспечение дисциплины (модуля) курса, направленное на достижение студентами различных видов компетенций, на основе современных педагогических технологий (кейсов, квестов, проектов и т.п.)?

Рекомендации для саморазвития

- Создавайте согласованное учебно-методическое обеспечение дисциплины (модуля) курса, соответствующее целям ООП и конкретным учебным программам дисциплин, обладающее функциями «навигатора», при этом отражающее современные научные теории и концепции, обеспечивающее нелинейный характер образования, затрагивающее личностный опыт студентов, и позволяющее создавать индивидуальный тезаурус студента.
- Разрабатывайте и применяйте УМК в системе.
- Включайте в учебно-методическое обеспечение различные материалы, включая Интернет, всевозможные курсы, новые молодежные журналы и др., тем самым расширяя образовательный контекст.
- Помните, что сказал Аристотель: «Форма – это душа содержания». Используйте современные технологии обучения (кейсы, технологию проектного, модульного обучения и т.п.). Это позволит вам научиться, по-иному, структурировать содержание учебных предметов.
- Осваивайте технологию «перевернутого класса».

Рекомендуемая литература

1. Бейлинсон, В.Г. Арсенал образования, характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. - М., 1986. - 94с.
2. Гильмиярова, С.Г. Технология проектирования и оценки учебных программ / С.Г. Гильмиярова // Педагогические технологии. - 2007. - № 2.- С. 80-85.

3. Логвинов И.И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. - 1997. - №3. - С.105-110.
4. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала // Вопросы дидактического анализа. - М.: Педагогика, 1974. - 192с.
5. Субетто, А.И. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования / А.И. Субетто, В.В. Чекмарев. – Кострома, Москва, Исслед. центр Гос. ком вуза, КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996. - 239с.
6. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 554с.
7. Чучалин, А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников // Высшее образование в России. - 2008. - № 10. - С. 72-82.
8. Шамионов, Р.М. Личность субъекта учебной и педагогической деятельности: Монография. - Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 1999. - 120с.
9. Шилова, О.Н. Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования. - Автореф. дисс ... докт.пед.наук. - СПб., 2001. - 38с.
10. Щедровицкий, Г.П. Очерки по философии образования. - М., 1993. - 154с.
11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365с.

Целеполагание на диагностической основе

Преподаватель владеет способами диагностики, эффективно осуществляет целеполагание учения и образовательной деятельности студентов, успешно вовлекает учащихся в совместное и индивидуальное целеполагание, планирование и выбор видов деятельности.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Выдвигает общие цели при осуществлении целеполагания в организации дидактического процесса.	Цели подвергаются частичным изменениям.	Преподаватель создает условия для осуществления индивидуального целеполагания в организации дидактического процесса.
Осуществляет перспективное планирование и моделирование педагогических ситуаций в организации дидактического	Осуществляет перспективное планирование и моделирование педагогических ситуаций в организации дидактического	Осуществляет перспективное планирование и системное моделирование педагогических ситуаций в организации дидактического процесса

тического процесса в достаточной степени.	процесса в достаточной степени и системно проводит анализ эффективности.	совместно с обучающимися.
---	--	---------------------------

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Не способен к перспективному планированию.
2. Не способен моделировать педагогические ситуации в организации дидактического процесса.
3. Не способен предвидеть результат планируемой деятельности.
4. Не способен выбрать эффективные средства организации учебного процесса.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров выбора эффективных средств (методов, форм) организации учебного процесса. От чего зависит вариативность вашего выбора?
2. Приведите пример наиболее важного образовательного результата по вашей учебной дисциплине. Какой путь его достижения вы предлагаете студентам. Опишите.
3. Опишите учебные ситуации, направленные на вовлечение обучающихся в процесс целеполагания.
4. Опишите учебную ситуацию, которая демонстрирует выбор форм и видов деятельности обучающимися.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Я использую индивидуальный стиль деятельности и решаю педагогические задачи на уровне современных эффективных теорий и технологий конструирования и моделирования процесса обучения?
- Я всегда готов свободно осуществлять процесс целеполагания совместно со студентами, признавая их индивидуальные цели?

- Я обладаю высоким уровнем перспективного видения результатов образовательной деятельности студентов? Умею предопределять собственные результаты и результаты деятельности студентов и вижу путь их достижения.

- В своей педагогической деятельности я применяю вариативные и эффективные технологии, методы и приёмы обучения, критически переосмысливаю опыт в целях его совершенствования?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Демонстрирую ли я студентам важность проявления их субъектности в процессе обучения, и в частности при осуществлении целеполагания?

2. Как часто я критически переосмысливаю собственный опыт целеполагания, в целях его совершенствования?

3. Как часто я достигаю поставленных целей на занятии, в процессе целостного преподавания?

Рекомендации для саморазвития

- Помните, что перспективное планирование основывается на анализе всей организации дидактического процесса на предыдущем этапе работы. Устанавливайте связь с прошлым опытом студента.

- Поощряйте собственный выбор студента.

- Развивайте рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. ее направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует.

- Обращайтесь к учебному синергизму – сотворчеству преподавателя и студента в образовательном процессе.

Рекомендуемая литература

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 2003 – 768 с.

2. Кабанов А.А. Тестирование студентов: достоинства и недостатки // Педагогика. - 1999. - № 2.-С.66-68.

3. Косухин, В. Роль и место тестирования в деятельности вуза // Высшее образование в России. - 2008. - № 1. - С. 94-97.

4. Нохрина, Н. Н. Возможности тестирования в образовательной деятельности // Мир образования - образование в мире. - 2008. - № 1. - С. 199-204.

5. Проект «Настройка образовательных структур» [Электронный ресурс]: Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration, (русскоязычная версия) – Режим доступа: URL: http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/projectdescription_Tuning_Europe.pdf. – 02.04.2012.

6. Равен Дж. Компетенции в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

Мотивирование студентов

Преподаватель учитывает индивидуальные и возрастные различия студентов, их образовательные потребности, пробуждает интерес и увлеченность познанием, обеспечивает атмосферу, способствующую учению.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Владеет приемами развития мотивации учения.	Владеет приемами развития мотивации учения и создает условия успешности для формирования субъектной позиции каждого обучающегося.	Владеет приемами развития мотивации учения, создает условия успешности для формирования субъектной позиции каждого обучающегося и совместного творчества в коллективе при приоритете личностного и психологического благополучия всех участников.
Демонстрирует различные способы выполнения действий, решения учебной задачи, проблемы, проекта.	Поощряет выбор адекватного способа выполнения действий, решения учебной задачи, проблемы, проекта.	Поощряет инициативу студента, направленную на достижения в образовательной области, стимулирует участие студентов в различных конкурсах и олимпиадах.
Способен организовать процесс трансляции знаний.	Способен организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении ими учебных задач.	Способен организовать процесс трансформации знаний в личностно-деятельный опыт обучающихся при решении ими учебных задач и разрешении различного типа проблем.
Иногда применяет задания на творческую активность.	Применяет задания на развитие творческих способностей достаточно часто.	Системно развивает способности к креативному мышлению, творчеству.

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Отсутствие системы стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов.

2. Неготовность преподавателя к поиску собственных ошибок и к пониманию внутренних и внешних факторов, мешающих успешному обучению студентов.

3. Неспособность организовать целенаправленный процесс мотивации учебно-познавательной деятельности студента на всех ее этапах.

4. Неготовность осуществлять консультирование.

5. Неспособность и не готовность преподавателя вуза идти на личный контакт со студентами.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров творческих заданий для студентов.

2. Опишите приемы мотивации студентов, которые вы применяете чаще всего.

3. Опишите ситуацию, когда вы сталкивались с нежеланием студентов учиться. Что вы предпринимали?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.	Уровень 1 Базовый	Уровень 2 Средний	Уровень 3 Продвинутый
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Демонстрирует элементарные умения и навыки	Обладает способностями выше среднего в этой области	Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Я по-прежнему обладаю стремлением к самовыражению, к творческой работе, и демонстрирую это своим студентам?

- Как часто я разрабатываю творческие задания для студентов, чтобы вывести их на уровень самореализации?

- Как часто на занятиях я создаю образовательные ситуации, позволяющие студентам испытывать положительные эмоции: радости, удивления, восторга?

- Создана ли у меня система стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Демонстрирую ли я студентам уважительное отношение?

2. Чувствуют ли студенты на моих занятиях уверенность в своих силах?

3. Я по-прежнему испытываю интерес к педагогической деятельности и готов в случае неудачи, решать новые проблемы?

4. Я по-прежнему стремлюсь передать свои знания и опыт молодежи без назидания и превосходства?

Рекомендации для саморазвития

- Помните, обучение является успешным, если обучающийся: твердо уверен в своих силах, и обладает достаточным самоуважением, имеет серьезную мотивацию учиться, способен учиться в среде, характеризующейся «необходимостью серьезного напряжения сил» в сочетании с тем, что в случае неудачи обучающемуся не угрожают серьезные негативные последствия.

- Помните, что учение, как и всякая другая деятельность, полимотивирована, т.е. побуждается не одним, а совокупностью мотивов.

- Помните слова Р. Баха "Ни одно желание не дается нам без силы, достаточной для того чтобы его осуществить".

- Чаще применяйте стратегию "активного обучения": обучающиеся выводятся из состояния «чистого слушания», большее значение придается развитию способностей и компетенций, чем передаче информации, обучающиеся побуждаются к высокому уровню мышления (анализ, синтез, оценка), преподаватель активизирует деятельность обучающихся (чтение, письмо, дискуссия, практическая работа), большее значение придается тому, чтобы обучающиеся пробовали создавать собственные концепции, установки и ценности.

- Применяйте технологию рефлексивного обучения, направленную на активизацию внутренних саморегулирующих механизмов развития личности за счет рефлексии собственной деятельности. Помните, что осознание обучающимся задачи саморазвития ведет к усилению внутренней мотивации к учению, осознанию своих ближних и дальних целей, осознанию себя как субъектом учения, так и субъектом своей жизнедеятельности.

Рекомендуемая литература

1. Тони и Барри Бьюзен. Супер мышление. – Минск, 2003.
2. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни.- М.-С-Пб., 2007.
3. Гелб, М.Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи.- Мн., 2000.
4. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография. Дидактическое консультирование: содержательные основы и технологические аспекты / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. С.Н. Горычевой. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
5. Сахарова, В.И. Мотивация учения в профессиональном образовании: сущность, особенности, развитие: монография / под науч. ред. В.И. Сахаровой. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2007. – 207 с.

6. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для пед. вузов под ред. Т. С. Паниной Л. Н. Вавиловой. – М.: Academia, 2007. – 176 с.

7. Репьев, Ю.Г. Интерактивное самообучение: Монография. – М., 2004.

8. Шевченко, Н.В. Когда учеба как соревнование / Н. В. Шевченко // Инновации в образовании. - 2010. - № 7. - С. 160-166.

Организация учебно-познавательной деятельности студентов
Преподаватель эффективно организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Преподаватель организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте.	Преподаватель организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте и на опыт студентов.	Преподаватель эффективно организует учебно-познавательную деятельность студентов, ориентируясь на достижение поставленных целей, заявленных в стандарте, на опыт студентов и обеспечивает их собственный выбор видов деятельности, форм и методов достижения ими самостоятельно поставленных целей.
Преподаватель работает в линейной системе.	Преподаватель эффективно проектирует образовательную среду, обеспечивая нелинейность процесса обучения и возможность построения каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории.	Преподаватель эффективно проектирует образовательную среду, обеспечивая нелинейность процесса обучения и возможность проектирования ресурсов самим студентом/ ими образовательных результатов, имеющих личностную и социальную значимость.

<p>Преподаватель выполняет роль транслятора знаний и организатора УПД студентов.</p>	<p>Преподаватель способен выявить барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель обеспечивает сопровождение УПД студентов и выполняет роль консультанта.</p>	<p>Преподаватель сопровождает и поддерживает студентов, применяя техники фасилитации, коучинга и модерации, обеспечивая выход на уровень самореализации.</p>
--	---	--

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Не способен критически оценивать собственную образовательную подготовку в области дидактики и методики обучения.
2. Не готов организовать учебно-познавательную деятельность студента в логике системно-деятельностного подхода, обеспечивая выход на субъектную позицию студента.
3. Не готов изменять свою позицию в обучении и переходить от трансляции знаний к другим ролям.
4. Непонимание принципа нелинейности в обучении и важности проектирования и разработки различных ресурсов: технологических, коммуникативных, информационных и т.д. для реализации принципа индивидуализации в образовании.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров из вашего преподавания, свидетельствующих о том, что студент выступает субъектом учебно-познавательной деятельности?
2. Приведите несколько примеров, описывающих, каким образом вы осуществляете консультирование студентов?
3. Опишите учебные ситуации, в которых вы ясно понимали, что студентам требуется ваша помощь и поддержка, какие стратегии вы выбрали для того, чтобы им оказать эту помощь?
4. Назовите самое большое достижение ваших студентов?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
<p>Нет убедительных доказательств наличия компетентности</p>	<p>Явное проявление некомпетентности</p>	<p>Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и</p>	<p>Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в</p>	<p>Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные спо-</p>

		навыки	этой области	способности; может обучать других в этой области
--	--	--------	--------------	--

Вопросы для саморазвития:

- Какую роль я выполняю чаще всего: транслятора знаний, консультанта, помощника, фасилитатора?
- Умею ли я обеспечивать "симметричную коммуникацию" и позволяю студенту выступать партнером в процессе обучения?
- Как часто на занятиях я создаю условия для проявления «открытости познавательной позиции»?
- Я нахожу в себе данные для творчества?
- Я подхожу к жизни в перспективе ее развития, не ищу исторические корни своих действий в своем прошлом (не ищу виновных в застое или неудачах)?
- Я живу с уверенностью, что ты еще «не сказал своего последнего слова», т.е. с постоянной перспективой «быть»?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Обеспечиваю ли я «проактивный подход» в обучении?
2. Обеспечиваю ли я «динамику происходящего в аудитории»?
3. Я готов к изменению роли преподавателя – от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию деятельности обучаемого и его индивидуальной образовательной траектории, в том числе и на основе дистанционных технологий?

Рекомендации для саморазвития

- Применяйте модель обучения посредством действия, при реализации которой обучающиеся: работают над реальными задачами; учатся в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия решений в контексте реальных ситуаций; обучающиеся учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.
- Создавайте условия для проявления открытой познавательной позиции: синтезирование в обсуждении различных теоретических позиций и мнений обучающихся на решение проблемы; выдвижение различных идей и принятие неоднозначных суждений, отмечая их возможный относительный характер; использование научной информации различного характера, которая интерпретирует явление, факт, действие с разнообразием точек зрения, сохраняя реалистичность научных позиций; создание возможности для осознания, восприятия разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление; использование множества варьирующих способов описания и анализа одного и того же явления; реализация возможности обучающимися обме-

няться позициями и точками зрения в обсуждении; создание «развернутости в будущее» - перспективному видению у обучающихся своей деятельности по возможному разнообразию направлений профессиональной работы в различных социальных ситуациях и условиях, обращая внимание на личностный выбор обучающимися собственной позиции и возможностей планирования своей дальнейшей карьеры.

Рекомендуемая литература

1. Байденко, В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате.- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.
2. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Даутова, О.Б. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011.
4. Даутова, О.Б. Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии обучения студентов: материалы практикумов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. –82 с.
5. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ имени А.И.Герцена: Методические материалы. – СПб., 2007.
6. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы // О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // под ред. С.А. Гончарова. Отв. ред. Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
7. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.

Педагогическое оценивание и рефлексия

Способность и готовность разрабатывать контрольно-оценочные средства, оценивать процесс и результаты освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ, осуществлять рефлексию деятельности.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Осуществляет текущий контроль и оценку образова-	Осуществляет текущий контроль и оценку образовательных ре-	Использует вариативность форм и заданий текущей и/или

<p>тельных результатов студентов на основе применения традиционных контрольно-оценочных средств.</p>	<p>зультатов студентов на основе разработки и применении не только традиционных, но и нетрадиционных контрольно-оценочных средств. Умеет разрабатывать контрольно-оценочные средства.</p>	<p>итоговой аттестации. Осуществляет текущий контроль и оценку образовательных результатов студентов на основе совместной разработки критериев и методов оценивания, применяя технологию учебного проектирования.</p>
<p>Применяет методы демонстрации знаний и умений обучающимися.</p>	<p>Применяет методы демонстрации знаний и умений обучающимися, методы и средства оценивания мониторинга прогресса.</p>	<p>Применяет методы демонстрации знаний и умений обучающимися, методы и средства оценивания мониторинга прогресса, методы и средства проверки понимания и поощрения метапознания.</p>
<p>Иногда применяет на занятии рефлексивные практики.</p>	<p>Применяет технологию рефлексивного обучения.</p>	<p>Применяет системно технологию рефлексивного обучения, развивает рефлексивные способности студентов при анализе социокультурных результатов обучения.</p>

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Не способен критически оценивать собственную образовательную подготовку в области оценочной деятельности.
2. Непонимание новой философии оценивания студентов.
3. Не готов разрабатывать контрольно-оценочные средства в зависимости от особенностей обучающихся и уровня развития группы.
4. Не готов применять технологии и приемы самооценивания и взаимооценивания.
5. Нежелание применять рефлексивные технологии и практики на занятии.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров применения нетрадиционных методов оценивания образовательной деятельности студентов.
2. Приведите несколько примеров достижений ваших студентов.
3. Опишите учебные ситуации, направленные на вовлечение обучающихся в рефлексивную деятельность?
4. Опишите ситуацию, в которой студенты были недовольны выставленными отметками. Что вы предприняли?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Что выступает критерием оценки качества высшего образования: качество системы, качество процессов, качество результатов? На что можно влиять?
 - Оценка качества образования: субъективность и объективность: где граница?
 - Что я чаще всего оцениваю: знания, способы деятельности, компетенции студентов?
 - Что определяет успешность студентов в их профессиональной деятельности?
 - Как часто на занятиях я создаю образовательные ситуации, позволяющие студентом самим определять критерии выполнения работы?
- Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:
1. Проявляю ли я субъективность при оценивании образовательных результатов студентов?
 2. Моя система оценивания соответствует современной философии образования?
 3. Я в полной мере владею технологией рефлексии? Способен занимать аналитическую позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности по организации оценочной и рефлексивной деятельности студентов?

4. Я готов дать адекватную самооценку собственной деятельности по организации оценочной и рефлексивной деятельности студентов?

Рекомендации для саморазвития

- Создавайте систему оценивания образовательных результатов студентов предельно прозрачную и доступную для понимания!
- Применяйте накопительную систему оценки индивидуальных достижений студентов (портфель учебных достижений), обеспечивая их прогресс.
- Применяйте при оценивании стандартизированные и нестандартизированные методы (устные и письменные, индивидуальные и групповые, само- и взаимооценку и др.).
- Осуществляете интерпретацию результатов на основе контекстной информации и др.

• *Применяйте алгоритм оценивания компетенций:*

1) Определение проявления компетенции. Преподавателю необходимо проанализировать, что должен знать, уметь; чем должен владеть студент, чтобы продемонстрировать компетенции? Это может быть отражено в Паспорте компетенций.

2) Определение метода оценивания. Преподавателю необходимо сконструировать способы и методы оценки этих результатов.

3) Провести декомпозицию целей и предполагаемых результатов по дисциплине, по разделам, по отдельным темам. Преподавателю необходимо проанализировать, на каких дисциплинах формируется эта компетенция, на уровне каких тем содержательно, т.е. надо расписать темы дисциплин и присвоить им коды.

4) Определение времени и процедуры оценивания. Когда, кто на основе, каких процедур (в каких формах, на основе каких критериев) проводит оценивание?

5) Определение уровней компетенций.

- Реализуйте принцип рефлексивности. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, способность управлять собственной активностью.

- Развивайте рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. ее направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует.

- Помните слова Г.Форда "От грамотности проведения контроля зависят судьбы человеческие..."

Рекомендуемая литература

1. Бережнова, О.В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М.:РГБ, 2005.–188 с.

2. Бордовская, Н.В. Методы оценки качества деятельности преподавателя вуза: методические рекомендации / Н.В. Бордовская. – СПб., 2003. – 72 с.

3. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 360 с.

4. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

5. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.

Педагогическая рефлексия. Технология рефлексивного обучения: монография / под редакцией Л.П. Качаловой. – Шадринский Дом печати, 2008.

6.2. Содержание профессионального профиля преподавателя высшей школы в сфере научно-исследовательской деятельности

Включенность в научно-исследовательскую деятельность

Преподаватель владеет методологией и логикой научного исследования, организует процесс научно-исследовательской деятельности на высоком научном уровне

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Владеет основами методологии научного исследования.	Владеет методологией и логикой научного исследования на высоком уровне.	Владеет методологией и логикой научного исследования на высоком уровне, может обучать других в данной области.
Личностное отношение к научно-исследовательской деятельности как средству достижения иных целей	Личностное отношение к научно-исследовательской деятельности как средству реализации потребности в поиске истины, открытая познавательная позиция	Личностное отношение к научно-исследовательской деятельности как средству реализации потребности развития образовательной практики и ее субъектов, открытая познавательная позиция, установка на диалог
Владеет умениями организовывать и	Владеет умениями самостоятельно	Способен руководить организацией и

реализовывать научный поиск с помощью научного руководителя.	организовывать и реализовывать научный поиск.	проведением научных исследований.
--	---	-----------------------------------

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Неспособность к проблемному видению педагогической реальности как объекта научного поиска.
2. Неспособность критически оценивать собственную образовательную подготовку в области методологии научного познания.
3. Нежелание участвовать в научно-исследовательской деятельности и непонимание ее значимости.
4. Неготовность учиться в контексте личной, профессиональной и социальной жизни.

Стратегия преодоления: Развитие рефлексивных компетенций в сфере научно-исследовательской деятельности

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Сформулируйте аргументы-мотивации участия (не участия) в научно-исследовательской деятельности (3 «+» и 3 «--«).
2. Приведите тематики исследований, характеризующих круг ваших научных интересов.
3. Опишите несколько примеров участия в научно-исследовательской деятельности в различных ролях и позициях.
4. Опишите ситуации, когда вы вовлекали коллег, обучающихся и др. в обсуждение результатов своих исследований.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- В какой мере у меня развита способность анализировать современные педагогические реалии с позиций ведущих научных концепций?

- Как часто я участвую в интересных научно-исследовательских проектах?
- Могу ли я компетентно обсуждать сферу своих научных интересов?
- **Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:**
 - В полной ли мере я осознаю значимость научно-исследовательской деятельности для преподавателя высшей школы?
 - Систематически ли я совершенствую свою методологическую культуру?
 - Демонстрирую ли я готовность к участию в научно-исследовательских проектах?

Рекомендации для саморазвития

- Реализуйте принцип рефлексивности. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, способность управлять собственной активностью.
- Реализуйте исследовательский принцип. Профессиональная деятельность, построенная на исследовательском принципе, является гарантом развития качества образования и его субъектов.
- Совершенствуйте свою методологическую культуру. Процессы преобразования сущностных характеристик образования можно постичь с позиций постнеклассической рациональности.
- Обращайтесь к диалогу и сотрудничеству с коллегами и обучающимися в процессе научного поиска.
- Доводите результаты исследований до внедрения в образовательную практику. Это дает позитивную обратную связь, стимулирующую мотивацию к дальнейшим исследованиям.

Рекомендуемая литература

1. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / В.П.Давыдов [и др.]. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
2. Давидович, Н. Преподавание и научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава / Н. Давидович, Ц. Синуани-Штерн // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. - 2008. - N 2 . - С. 81-90.
3. Жук, А. И. Состояние и пути развития НИРС в вузах Республики Беларусь / А. И. Жук // Высшая школа. - 2010. - N 4. - С. 3-7.
4. Масюкова, Н. А. Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности / Н.А. Масюкова // Педагогика. - 2008. - N 1. - С. 48-56.

Использование результатов исследований в образовательном процессе.

Преподаватель строит профессиональную деятельность на исследовательском принципе, обогащает и совершенствует содержание учебной дисциплины, образовательную среду в соответствии с полученными в исследованиях результатами

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Владеет технологией внедрения результатов исследований в образовательный процесс.	Владеет технологией внедрения результатов исследований в образовательный процесс на высоком методологическом уровне.	Владеет технологией внедрения результатов исследований в образовательный процесс на высоком методологическом уровне, может обучать других.
Личностное отношение к использованию результатов научных исследований в образовательном процессе как к необходимости	Личностное отношение к использованию результатов научных исследований в образовательном процессе как к средству творческой самореализации в профессии	Личностное отношение к использованию результатов научных исследований в образовательном процессе как к средству реализации потребностей в развитии образовательной практики, саморазвитии и самореализации ее субъектов, установка на диалог
Использует в образовательном процессе современные достижения и результаты исследований в своей отрасли.	Использует в образовательном процессе результаты собственной индивидуальной и/или коллективной научно-исследовательской деятельности.	Способен руководить внедрением результатов научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс с получением значимых социально-педагогических и экономических эффектов.

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Неспособность критически оценивать собственную педагогическую деятельность.
2. Нежелание что-то менять в сложившейся практике преподавания.
3. Нежелание прилагать усилия и брать на себя ответственность за использование результатов научных исследований в образовательном процессе.

4. Невладение технологией внедрения инноваций в образовательный процесс.

5. Закрытость опыта, нежелание обсуждать проблемы инноваций в образовании.

Стратегия преодоления: Развитие рефлексивных компетенций в области качества профессиональной деятельности, ее соответствия современной образовательной парадигме.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Назовите 3 главных, по-вашему, причины, по которым преподаватель высшей школы должен использовать результаты научных исследований в образовательном процессе?

2. Каковы 3 главных причины, которые, на ваш взгляд, тормозят использование преподавателями результатов научных исследований?

3. Приведите несколько примеров использования вами в образовательном процессе результатов научных исследований.

4. Опишите ситуации, когда вы вовлекали коллег, обучающихся (или вас вовлекали) в обсуждение проблемы внедрения инноваций в образовательный процесс.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- В какой мере у меня выражена мотивация использования результатов научных исследований в образовательном процессе?

- Достаточно ли у меня развита способность ассимилировать результаты научных исследований в образовательном процессе?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. В достаточной ли мере я осознаю значимость использования результатов научных исследований в образовательном процессе?

2. Владею ли я технологией внедрения инноваций в образовательный процесс?

3. Вовлекаю ли я в обсуждение эффектов от внедрения инноваций коллег, обучающихся ?

Рекомендации для саморазвития

- Реализуйте принцип рефлексивности. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, способность управлять собственной активностью.
- Реализуйте исследовательский принцип. Профессиональная деятельность, построенная на исследовательском принципе, является гарантом развития качества образования и его субъектов.
- Обращайтесь к диалогу и сотрудничеству с коллегами и обучающимися в процессе научного поиска.
- Доводите результаты исследований до внедрения в образовательную практику. Это дает позитивную обратную связь, стимулирующую мотивацию к дальнейшим исследованиям.

Рекомендуемая литература

1. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / В.П.Давыдов [и др.]. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
2. Давидович, Н. Преподавание и научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава / Н. Давидович, Ц. Синуани-Штерн // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. - 2008. - N 2 . - С. 81-90.
3. Жук, А. И. Состояние и пути развития НИРС в вузах Республики Беларусь / А. И. Жук // Высшэйшая школа. - 2010. - N 4. - С. 3-7.
4. Масюкова, Н. А. Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности / Н.А. Масюкова // Педагогика. - 2008. - N 1. - С. 48-56.

Публикационная активность

Преподаватель владеет навыками академического письма в соответствии с международными требованиями к научным, методическим и учебным текстам, регулярно публикуется

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Владеет навыками академического письма.	Владеет навыками академического письма на высоком уровне.	Владеет навыками академического письма на высоком уровне, может обучать других в данной области.
Личностное отношение к публикации	Личностное отношение к публикации	Личностное отношение к публикационной ак-

ционной активности как средству достижения иных целей	ционной активности как средству реализации потребности в поиске истины, творческого самовыражения	тивности как средству реализации потребности развития образовательной практики и ее субъектов, открытая познавательная позиция, установка на диалог
Реализует публикационную активность вынужденно (публикации ради публикаций) без опоры на глубокий научный поиск в рамках своих исследовательских интересов	Реализует публикационную активность по собственной инициативе с опорой на глубокий научный поиск в рамках своих исследовательских интересов.	Реализует публикационную активность по собственной инициативе с опорой на глубокий научный поиск в рамках своих исследовательских интересов, имеет научные публикации с высоким международным рейтингом

Индикаторы проявления некомпетентности, риски:

1. Невладение стилями письма, составления текстов.
2. Невладение нормами академического письма, международными требованиями к научным публикациям.
3. Нежелание публиковаться из-за отсутствия серьезного предмета для разговора.
4. Неготовность учиться в контексте личной, профессиональной и социальной жизни.

Стратегия преодоления: Развитие рефлексивных компетенций в сфере академического письма и научно-исследовательской деятельности.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите примеры опубликованных вами работ, которые созданы на основе глубоких научных исследований, которые вы считаете главными.
2. Опишите ситуации, когда вы вовлекали коллег, обучающихся и др. в обсуждение своих публикаций.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других

				в этой области
--	--	--	--	----------------

Вопросы для саморазвития:

- В какой мере у меня развиты мотивация и навыки публикационной активности?
- Как часто я публикуюсь в журналах, рекомендованных ВАК РФ и РФ, в международных научных изданиях с высоким рейтингом?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. В полной ли мере я осознаю значимость публикационной активности для преподавателя высшей школы?
2. Систематически ли я совершенствую методологию и технику академического письма?
3. Включен ли я в исследовательский поиск, дающий необходимые материалы для серьезных публикаций?

Рекомендации для саморазвития

- Реализуйте принцип рефлексивности. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, способность управлять собственной активностью.
- Реализуйте исследовательский принцип. Профессиональная деятельность, построенная на исследовательском принципе, является гарантом развития качества образования и его субъектов.

Рекомендуемая литература

1. Морозов, В. Культура письменной научной речи / В.Морозов. – ИКАР, 2008. – 268.
2. Авдоница, Л. Письменные работы научного стиля / Л.Авдоница, Т.Гусева. – М.: Форум, Инфра-М, 2012. – 72 с.
3. Академическое письмо I / Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания. – М.: НИУ-ВШЭ, 2011. – Режим доступа: <http://video.edu.ru/video/490>.
4. Академическое письмо II / Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания. – М.: НИУ-ВШЭ, 2011. – Режим доступа: <http://video.edu.ru/video/491>.
5. Батыгин, Г. С. Организация научного знания: стенограмма лекции, прочитанной в Кубанском госуниверситете. – Режим доступа: http://2001.isras.ru/Publications/Batygin/Scientific_knowledge.htm
6. Котюрова, М. Культура научной речи. Текст и его редактирование: Учебное пособие / М.Котюрова, Е.Баженова. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
7. Котюрова, М. Стилистика научной речи / М.Котюрова. – М.: Академия, 2012. – 240с.

8. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени /Ф. А. Кузин. – М.: Ось-89, 2008. – 223 с.

6.3. Содержание профессионального профиля преподавателя высшей школы в сфере профессионально-личностного саморазвития

Обучение на протяжении всей жизни

Осознает важность обучения на протяжении всей жизни и активно работает над профессиональным и личностным самосовершенствованием; открыт к обратной связи со стороны коллег и студентов.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Настроен на постоянное самосовершенствование	Работает над постоянным совершенствованием себя и использует для этого разнообразные средства и возможности	Осуществляет / активно вовлечен в непрерывное обучение с целью интеллектуального обогащения, совершенствования имеющихся навыков и овладения новыми
Осознает необходимость личностного и профессионального саморазвития	Работает над совершенствованием своих сильных сторон и преодолением ограничений и слабых сторон.	С готовностью включается в те виды деятельности, которые требуют более высокого уровня развития способностей и умений и способствуют профессиональному самосовершенствованию и интеллектуальному развитию
Осознает, что разные профессиональные ситуации требуют разных способностей и профессиональных подходов.	Активно ищет обратную связь от других для определения областей, в которых необходимо совершенствоваться	Искренне относится к обратной связи и действует с целью преодоления границ и слабых сторон, чтобы выстроить репертуар навыков
Откликается на реакции окружающих касательно профессионализма	Обучается на успехе и неудачах, помогает другим извлечь пользу из их	Является образцом для подражания для тех, кто стремится к профессиональному мастерству

	опыта	
Реагирует на изменяющиеся условия	Проводит мониторинг условий для планирования изменений	Деонстрирует профессионализм в действиях в меняющихся условиях

Индикаторы проявления некомпетентности

- Кажется слишком нестабильным, постоянно меняющим линию поведения.
- Действует слишком ситуативно и оставляет впечатление человека без определенной позиции.
- Оказывает слишком сильное давление на людей постоянными требованиями самосовершенствования и изменений.
- Склонен к поиску новых подходов к деятельности / проблеме в ущерб стабильности.
- Делает слишком сильный акцент на самопомощи в любых профессиональных ситуациях.
- Слишком сконцентрирован на собственной личности, уделяя основное время поиску путей самосовершенствования в ущерб реальной деятельности.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

- Пожалуйста, опишите, каким образом вы повышали квалификацию за последние два года? В каких программах вы участвовали, какие проблемы изучали? Если вы обучались самостоятельно, расскажите, каким образом.
- Опишите ситуацию из вашей профессиональной проактики, которая “бросила вызов” или поставила под сомнение ваши профессиональные способности, потребовала незамедлительного самосовершенствования, развития имеющихся умений и навыков.
- Обратная связь является эффективным средством повышения личной эффективности. Опишите несколько случаев, когда вы активно стремились получить обратную связь от коллег и студентов, и использовали ее для профессионального самосовершенствования.
- Опишите ситуацию, в которой вы проявили способность обучаться на собственных ошибках и успехах, и помогли другим научиться тому же.
- Одним из важных аспектов непрерывного обучения является умение грамотно реагировать на постоянно меняющиеся условия. Опишите ситуацию, в которой вам было тяжелее всего это сделать.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств	Явное проявление не-	Уровень 1 Базовый Демонстри-	Уровень 2 Средний Обладает	Уровень 3 Продвину- тый Прояв-

наличия компетентности	компетентности	рует элементарные умения и навыки	способностями выше среднего в этой области	ляет значительные способности; является примером для подражания.
------------------------	----------------	-----------------------------------	--	--

Вопросы для саморазвития

- Какие курсы, семинары или конференции я могу посетить для расширения перспективы в предметной области и профессиональной деятельности в целом, а также для совершенствования имеющихся навыков?
- Чему мои последние успехи могут меня научить?
- Чему могут меня научить последние неудачи?
- Что мне необходимо для профессионального самосовершенствования? Могу ли я воспользоваться оценкой со стороны студентов и коллег?
- Какие вопросы мне следует задать, чтобы лучше оценить перспективы моего дальнейшего профессионального развития?
- С какими методами я могу экспериментировать в ходе моей деятельности?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

- Не воспринимаюсь ли я как слишком изменчивая личность?
- Не слишком ли я одержим идеей самопомощи в любых ситуациях профессиональных затруднений?
- Не трачу ли я слишком много времени на обучение и слишком мало времени на реальную деятельность?

Советы для саморазвития

- Наблюдайте, слушайте, ставьте себя в позицию студента: наблюдайте за реакциями людей на ваши действия; просите дать вам обратную связь как в процессе выполнения деятельности, так и по ее окончании.

- Наблюдайте за людьми, которые хорошо умеют справляться с напряженными ситуациями: как они реагируют на проблемы, задают вопросы, высказывают утверждения в жестком, сдержанном или мягком стиле. Спросите об обосновании ими выбора стиля; соотнесите полученную информацию со своим поведением.

- Экспериментируйте и расширяйте репертуар: меняйте и комбинируйте способы работы; задавайте нестандартные вопросы; часто резюмируйте; объясняйте все, о чем рассказываете. Старайтесь расширить спектр своих возможностей; делайте нехарактерные вещи; выходите за пределы границ, которые вы для себя установили. Таким образом вы можете стать более эффективным в большом количестве ситуаций.

- Используйте обратную связь: позвольте окружающим предлагать вам пути корректирования деятельности или поведения, не занимая при этом оборонительную позицию. Выработайте определенную стратегию, позволяющую вам открыто относиться к критике.

- Используйте оценку: стремитесь получать оценку от окружающих на предмет того, что вы делаете хорошо, и что могло бы делаться лучше. Старайтесь вкладывать усилия только в то, что требует развития. Демонстрируйте окружающим серьезное отношение к самосовершенствованию, признавая свои недостатки и прося о помощи.

- Классифицируйте свои сильные и слабые стороны: определите сильные стороны; экспертные способности (очень высокий уровень развития), скрытые таланты (другие оценивают вас выше, чем вы сами), белые пятна (вы оцениваете себя выше, чем другие), слабые стороны, незадействованные способности (никогда не пробовали что-либо делать), неизвестные стороны (нужно больше обратной связи для определения). Определите, что важно для вашей нынешней работы, и что может потребоваться в ближайшем будущем. Сравните имеющийся список с тем, который необходим для должности / работы к которой вы стремитесь.

- Ставьте перед собой более высокие планки относительно сильных сторон личности.

- Будьте осторожны с “белыми пятнами”. Поскольку это те области, в которых вы оцениваете себя выше, чем окружающие. Не беритесь за сложные задания, где необходимо проявлять эти способности, пока до конца не разберетесь, действительно ли можете выполнять эту деятельность на должном уровне. Старайтесь работать над устранением таких “белых пятен”. Фиксируйте. Что вы делали хорошо, а что не очень, и старайтесь увеличивать сложность работы, пока не достигните оптимального уровня.

- Посещайте тренинги личностного роста и самооценки, которые предполагают получение обратной связи.

- Посещайте курсы, которые подтолкнут вас выйти за пределы привычных границ и зоны комфорта.

- Работайте с тьютором, ментором или коучем над теми способностями, которые требуют развития.

- Отправляйтесь в путешествие в страну, в которой вы никогда раньше не были.

- Выполняйте иногда работу, которую не любите и не хотите выполнять.

- Старайтесь наладить отношения с теми людьми, с которыми они нарушены.

Рекомендуемая литература

1. Бакаев, М. А. Непрерывное образование и электронное обучение для пожилых людей / М. А. Бакаев // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества. – Т. 8 / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова.

– СПб.: ЛГУ им А. С. Пушкина, 2010. – С. 308 – 311.

2. Власова, В. Н. Региональное социокультурное пространство дополнительного профессионально–педагогического образования: автореф. дис....докт. филос. наук. – Ростов н/Д., 2010. – 55 с.

3. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – 2009. – выпуск 7. – С.106 – 109.

4. Ключарев, Г. А. Самообразование взрослых / Г. А. Ключарев, Е. И. Пахомова, Е.Н. Кофанова // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 37 – 46.

5. **Концепция Российского портала открытого образования** [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://tsput.ru/res/informat/sist_seti_fmo/praktik/imeg10/pril_prakt-10.html

6. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Общество «Знание России» [Электронный ресурс]. — 2001. — Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>. — Дата доступа: 03.10.2008.

7. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / С. А. Беляков [и др.] . – М.: МАКС Пресс, 2007. – 340 с.

8. Обучение на протяжении всей жизни в эпоху экономики знаний. (под ред. Н.П.Литвиновой, Т.В.Мухлаевой, И.А.Сияловой). — СПб: Политехника-сервис. 2010. – 229 с.

9. Филатов, С.А. Непрерывное профессиональное образование в контексте экономики, основанной на знаниях: автореф. дис. ...докт. экон. наук: 08.00.01 / С.А. Филатов; Томский гос. ун-т. — Томск, 2006. — 38 с.

10. Adult education trends and issues in Europe. – Brussels : EAEA, 2006. – 73 p.

Инновационный поиск проявляет интерес к педагогическим инновациям; умеет внедрять методические разработки, педагогические новшества; умеет создавать продукт собственного интеллектуального труда

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Признает необходимость изменений для качественного улучшения ситуации	Формулирует видение новых возможностей	Обладает высокоэффективным стратегическим видением видение и имеет представление о возможном развитии ситуации;
Содействует процессу креативности коллег и сту-	Управляет творческим процессом других людей, помо-	Разрабатывает конкурентоспособные и прорывные стратегии и планы; спо-

дентов	<p>гая сформулировать идеи и оценивая их потенциал</p> <p>Демонстрирует глубокое понимание сути сложных идей и соответствующим образом интегрирует их в работу</p>	<p>способствует возникновению энтузиазма к изменениям и преодолению трудностей у окружающих</p> <p>Легко схватывает сложные идеи и надлежащим образом интегрирует их на рабочем месте</p>
Ищет новые, более эффективные методы, комбинируя разноплановые идеи	Мыслит нестандартно, соединяет разноплановые идеи, не боится использовать нетрадиционные методы	Последовательно генерирует и использует на практике оригинальные идеи

Индикаторы проявления некомпетентности

- Слишком увлекается теорией в ущерб практике или далек от реальности в планировании и принятии решений.
- Строит слишком сложные планы.
- Заблуждается относительно нового, при этом отвергает старое.
- Слишком увлекается непродуктивными идеями.
- Увлекается разработкой слишком большого количества идей одновременно.
- Не воплощает идею в реальность после ее детальной проработки.
- Плохо организован или не обращает внимание на детали.
- Работает один. Не является командным игроком
- Относится пренебрежительно к менее креативным людям.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

- Опишите ситуацию, которая потребовала от вас способности предвидеть актуальные тенденции. Почему на тот момент важно было проявить такую способность?
 - Иногда наша основная функция заключается не в самостоятельной разработке идей, а в содействии творческому процессу коллег или студентов, в том числе помощи им в воплощении уже разработанных идей. Опишите ситуации, в которых вы выполняли такую роль. Что вы сделали для облегчения процесса креативности или воплощения идей? Каковы были результаты?
 - Вспомните ситуацию группового мозгового штурма по какой-либо проблеме, в котором вы были оценены как креативный член группы, который внес в процесс реальный практический вклад. Что это была за группа? Как именно вы смогли помочь процессу? В каких вопросах вы были особенно креативны? Что было результатом мозгового штурма?

- Пожалуйста, опишите работу (или период в вашей карьере), когда вам удалось разработать и воплотить в реальность действительно уникальные идеи. Расскажите об этих идеях и о том, какова их последующая судьба.
- Вспомните ситуацию, когда вы столкнулись с проблемой, решение которой требовало мышления вне заданных рамок. Что это была за ситуация? Опишите процесс разработки решения. Почему вы считаете, что выбранное вами решение есть пример мышления вне заданных рамок?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; является примером для подражания.

Вопросы для саморазвития

- Какие шаги я могу предпринять, чтобы помочь развитию стоящих творческих идей коллег или студентов?
- Какие тенденции в своей профессиональной сфере я продвигу и считаю необходимым обговорить это с коллегами?
- Обращаются ли ко мне люди за помощью и советом в реализации каких-либо изменений?
- Какие процессы, в моей профессиональной области не демонстрируют более своей эффективности и должны быть скорректированы или устранены?
- Какие книги и профессиональные издания мне стоит читать в целях расширения перспективы и отслеживания новинок?
- Какие оригинальные идеи я разработал за последнее время?
- Кого я могу привлечь, с кем сотрудничать, чтобы расширить перспективы своей деятельности, сделать ее более творческой?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

- Достаточно ли я уделяю внимания деталям?
- Не распыляюсь ли я в своей деятельности на реализацию слишком многих идей в ущерб результату?
- Не слишком ли я увлекаюсь теорией? Может быть, мои идеи кажутся слишком нереальными людям вокруг?

- Не слишком ли быстро я списываю идеи и называю их “устаревшими”?

Советы для саморазвития

- Попробуйте сформулировать несколько свежих идей. Потратьте время, чтобы изучить вопрос глубже. Рассуждайте вслух и обсуждать ситуацию с другими. Переверните проблему «с ног на голову». Задавайте широкий спектр вопросов при поиске решений.

- Не полагайтесь только на логику и правила. Генерируйте идеи, первоначально не давая им никакой оценки. Переходите от одной идеи к другой. Обращайте внимание и на самые невероятные и странные варианты. Учитывайте. Что ошибки и неудачи – основной ресурс для достижения новых результатов.

- Визуализируйте ситуацию посредством флипчарта.

- Определите проблему: задавайте как можно больше вопросов, способствующих определению причины возникшей проблемы. Отведите как минимум половину запланированного времени на переосмысление проблемы выработайте несколько возможных решений, прежде чем сделать окончательный выбор.

- При решении сложной проблемы соберите разнообразную группу людей, выполняющих разные функции, либо являющихся специалистами в разных дисциплинах. Разнообразие видений и мнений поможет найти наиболее оптимальный выход.

- Помогите кому-то из другого факультета помочь решить организационную проблему.

- Запустите новый проект

- Пересмотрите старую программу, которая не достаточно эффективна.

- Более тщательно анализируйте свои решения, чтобы избежать «автоматизма». Смотрите на каждую ситуацию свежим взглядом. Последовательно задавайте себе вопросы, чтобы найти новые решения старых проблем.

- Когда чувствуете, что работа превращается в рутину, используйте деятельность и задачи, кардинально отличающиеся от выполняемой.

- Попробуйте выполнить действия, которые выведут вас из зоны комфорта. Попробуйте сделать что-то что противоречит вашей природе. Исследуйте, рискуйте, выходите за пределы привычных границ.

- Используйте обратную связь от коллег и студентов. Старайтесь получить качественную обратную связь.

- Управляйте творческими людьми: давайте им достаточно времени для глубокого изучения проблемы. Применяйте стратегию связывания совершенно различных понятий и переменных, чтобы придти к неожиданным результатам.

- Посмотрите на свою проблему со стороны. Постарайтесь увидеть вариации в теме, старые идеи в новом свете или одолжите идеи у других сфер.
- Смотрите на неудачи и критику философски. Помните, что инновации создаются на ошибках и неудачах. Постарайтесь найти, что объединяет ваши последние неудачи? Чего им не хватило до успеха?

Рекомендуемая литература

1. Бондарева, К. И. Педагогический анализ инновационной деятельности учителя: научно-методическое пособие / К.И. Бондарева, О.Г. Козлова. - Суммы, 2001.
2. Буркова, Л. Технологии в образовании / Л. Буркова // Родная школа. - 2001. - №2.
3. Каплина, С.Е. Инновационный вектор развития образования / С.Е. Каплина, Е.В. Невмержицкая. – М.: Граница, 2012. – 288
4. Ключко В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. - Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
5. Ковалева, Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т.М. Ковалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 256 с.
6. Меерович М. И. ТРИЗ - педагогика и учитель будущего / М.И. Меерович, М.А. Глазунова, Л.И. Шрагина // Постметодика. - 2000. - №5.
7. Образовательные технологии / под общ. ред. О. М. Пехоты. - К., 2001. - С. 91-108.
8. Паламарчук, В. Ф. Педагогические инновации: мифы и реалии // Директор школы, лицея, гимназии. - 2002. - №3.
9. Шрагина, Л. И. Логика воображения: учебное пособие / Л.И. Шрагина. - М., 2001.
10. Щедровицкий, П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П.Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании. - М., 1997.

Профессиональная мобильность

Эффективно взаимодействует в межкультурном образовательном пространстве

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Готов к комму-	Активно работает с	Постоянно участвует

<p>никации с представителями иных культур в процессе совместной деятельности;</p> <p>Осознает важность профессиональной мобильности</p>	<p>людьми разных культур в одной команде;</p> <p>мобилен и готов к постоянному повышению квалификации в сфере профессиональной деятельности</p>	<p>в обмене профессиональным опытом с представителями иных культур, имеющих разный опыт работы, придерживающимися разных научных концепций, реализующими разные научные, исследовательские и образовательные методы и технологии;</p> <p>презентирует результаты своей деятельности на международном уровне</p>
<p>Осознает ценность культурного разнообразия</p>	<p>Искренне ценит поликультурный характер профессионального окружения, воспринимает поликультурность как фактор взаимообогащения профессионального и личностного культурного опыта</p>	<p>Обеспечивает поддержку, справедливое отношение и равные возможности для коллег и студентов вне зависимости от их расовой, национальной принадлежности, социального слоя и пола; обеспечивает проведение подобной политики в рамках сферы своего влияния в организации.</p>
<p>Восприимчив к альтернативным точкам зрения, интегрирует их в работу</p>	<p>Активно привлекает и интегрирует альтернативные точки зрения в работу</p>	<p>Создает климат, в котором профессиональное взаимодействие с людьми разных культур является нормой, различные идеи сосуществуют и интегрируются в развитие планов и принятие решений.</p>

Индикаторы проявления некомпетентности

- Слишком концентрируется на помощи людям определенного социального слоя или культурной принадлежности.
- Применяет неравноценные стандарты при оценке деятельности представителей разных классов и разных культур.
- Слишком увлекаться профессиональной мобильностью, которая перерастает в «образовательный туризм».

Вопросы для интервью при приеме на работу:

- Поделитесь ситуацией, в которой вам было сложно демонстрировать уважение культурного разнообразия.
- Поделитесь ситуацией, в которой вы проявили способность создать климат, в котором ценность разнообразия являлась нормой
- Расскажите о самом, на ваш взгляд, эффективном случае профессиональной мобильности за последние пять лет.

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; является примером для подражания.

Вопросы для саморазвития

- Стараюсь ли я включать в профессиональные проектные команды коллег, имеющих различные точки зрения на проблему, представляющих разные расы, культуры, возрастные группы?
- Какие проекты я могу разработать, чтобы продемонстрировать важность культурного разнообразия для разработки научных идей?
- Достаточно ли я анализирую изучаемые проблемы с точки зрения научных школ разных стран и культурных традиций?
- Достаточно ли культурное разнообразие представлено в содержании преподаваемой мною дисциплины?
- Часто ли я представляю результаты своей работы на международном уровне?
- Когда я выбираю людей для выполнения отдельных задач, предоставляю ли я всем равные возможности для участия?
- Каким стереотипам я позволяю влиять на принятие мною решений, зачастую даже не осознавая этого?
- Есть ли в нашем учреждении коллега, представляющий иную культуру, с которым я мало взаимодействую, и которого стоило бы узнать лучше?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

- Не чрезмерно ли я чувствителен к разнообразию, делая уступки одним в ущерб другим?

- Готов ли я изменить твои стандарты оценки деятельности других людей, если они идут в разрез с идеей разнообразия?
- Какой конкретный результат приносит моё участие в международных программах? Не увлекаюсь ли я процессом в ущерб результатам?

Задания для саморазвития

- Управляйте проектной командой, состоящий из людей различных национальностей.
- Составьте годовой план участия в международных научных и профессиональных событиях, проходящих в разных странах мира.
- Составьте список зарубежных профессиональных контактов.
- Станьте для кого-нибудь ментором или коучем. Хорошо, если эти люди будут из других образовательных систем или других культур.
- Заведите специальный дневник или «журнал» и фиксируйте в нем цели и результаты участия в международных проектах, конференциях и других событиях, которые непосредственно связаны с вашим профессиональным развитием.
- Детально изучите свои профессиональные интересы и планы. Определите, что является вашим внутренним препятствием к продвижению на более высокий профессиональный уровень. Составьте план необходимых изменений.
- Выработайте у себя «ученическое» отношение к профессии: будьте открыты к новому знанию и опыту, старайтесь как можно меньше использовать категории «нравится/не нравится», «согласен/не согласен» в оценке возможностей и перспектив.
- Подвергните разнообразие испытанию: исследуйте проблему с точки зрения разных целевых групп, работайте в командах людей с разными взглядами, способностями, у мнениями, квалификацией. Культурной принадлежностью; проводите больше времени в кругу людей, которые отличаются от вас, чтобы сформировать более широкую перспективу.
- Проанализируйте свое отношение: как вы относитесь к общению с международными коллегами и обучению иностранных студентов? Возникают ли у вас какие-либо предрассудки и предубеждения, когда вы думаете о конкретных культурах? Если да, то как вы можете преобразовать это отношение в открытость и профессиональное уважение?
- Подумайте о вашей собственной культуре и диктуемых ею подходах к образованию. Рассматривайте своих коллег и студентов в качестве учебного ресурса - они помогут понять, как ваша дисциплина преподается и практикуется в других странах.
- Найдите время, чтобы узнать немного больше о культурных традициях ваших коллег и студентов.

Рекомендуемая литература

1. Горюнова, Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста// Естествознание и гуманизм. Сб. научных работ.

Т.2. №5. / под ред. проф., д.б.н. Н.Н. Ильинских. - Томск: Томский государственный университет, Сибирский государственный медицинский университет, 2005. - С.8-11.

2. Дворецкая, Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ю.Ю. Дворецкая; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т].- Краснодар, 2007. - 169 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-19/820

3. Каплина, С.Е. Профессиональная мобильность – залог качества подготовки будущих специалистов / С.Е. Каплина. – Чита : ЧитГУ, 2008. – 350 с

4. Пилецкая, Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему [Текст] / Л. С. Пилецкая // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 693-697.

6.4. Содержание профессионального профиля преподавателя высшей школы в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации

Управление конфликтами

Преподаватель выступает посредником в конфликтах между отдельными лицами и группами; способен урегулировать споры, руководствуясь принципом справедливости.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Определяет ситуации, которые требуют внимания и участия посредника.	Успешно выступает посредником в конфликтах между отдельными лицами и группами	Рассматривает конфликт как возможность роста и изменений в лучшую сторону. Мастерски разрешает напряженные конфликтные ситуации
Проявляет объективность	Является объективным в ситуациях конфликтов интересов	Проявляет беспристрастность и заслуживает доверия в ситуациях конфликтов интересов. Умеет планировать выход из длительной конфликтной ситуации.
Способствует диалогу и сотрудничеству в коллективе.	Умеет находить общий язык и стремиться к сотрудничеству в напряженных ситуациях	Быстро переходит к разрешению напряженной ситуации, чтобы не допустить возникновения серьезного конфликта. Способен предот-

		вратить конфликт.
--	--	-------------------

Индикаторы проявления некомпетентности

1. Может принимать слишком активное участие в проблемах других людей
2. Может принимать радикальные решения, заранее не подготовив к ним людей
3. Может слишком сдерживать любые проявления открытого выражения мнений и эмоций, споров
4. Может тратить слишком много времени на убеждение упрямых людей и попытки разрешения неразрешимых проблем

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Приведите несколько примеров, в которых Вы являетесь ключевой фигурой, разрядившей очень напряженную ситуацию в коллективе
2. Трудно демонстрировать способность быть объективным, беспристрастным и заслуживающим доверия в ситуациях, связанных с межличностными конфликтами интересов. Опишите, пожалуйста, ситуацию, в которой Вам было сложнее всего это сделать.
3. Вспомните ситуацию, в которой Вам удалось удачно спланировать выход из сложного длительного конфликта
4. Опишите две ситуации, в которых Вы проявили способность предугадать и не допустить возникновения конфликта

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Что выступает критериями определения возможности начала конфликта?
- Какие условия необходимы для трансформации возникшего противоречия в конфликт?

- Могу ли я определить признаки и предположить сценарий конфликта?
- Могу ли я быть объективным при необходимости участия в разрешении конфликтной ситуации?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Как часто я вступаю в конфликт?
2. Владею ли я технологией предупреждения конфликта?
3. Владею ли я технологией разрешения конфликта?
4. Готов ли я прямо сейчас приступить к решению конфликтной ситуации?
5. Какими могут быть сценарии выхода из конфликтов?

Рекомендации для саморазвития

- Развивайте компетенцию управления конфликтом. Накапливайте опыт участия и разрешения конфликтных ситуаций.
- Специально моделируйте конфликты в целях организационной эффективности.
- Отрабатывайте тактики управления собой и другими в ситуации конфликтного инцидента.
- Развивайте медиативную компетенцию в процессе овладения искусством задавать вопросы; освоения методов: отзеркаливания; рейфрейминга контекста, содержания; определение интересов, принципов и позиции сторон конфликта; познания языка жестов и движений, «чтения» мыслей оппонентов.
- Развивайте компетентность по осуществлению рефлексии конфликта. Для того, чтобы ее совершить, нужно пройти последовательно через череду вопросов, обстоятельно и всецело осмысливая каждый ответ:
 - *Как я понимаю ситуацию в целом?*
описать историю развития конфликта (ключевые этапы и предпосылки);
 - сделать прогноз развития конфликта;
 - описать возможные выгоды и негативные последствия от участия в конфликте;
 - описать обстоятельства ситуации, которая является для меня целевой и в которой я хочу оказаться;
 - *Какие мои активные (или реактивные) действия привели к возникновению и закреплению конфликта?*
выявить усиливающие или ослабляющие пересечения интересов между участниками конфликта;
 - провести подробную опись и создать дерево причин-и-следствий;
 - *Какой является моя позиция?*
описать собственную позицию и ее структуру тезисов;

- определить принципиальные тезисы (элементы позиции, которые для меня крайне важны) и непринципиальные тезисы (от которых мне достаточно легко отказаться);

— *Кто является участником конфликта?*

описать участников, непосредственно задействованных в конфликте;

- предположить скрыто вовлеченные стороны конфликта;
- описать аудитории, которые находятся в зоне действия конфликта, которые затрагивает конфликт;

— *Как понимают ситуацию другие участники конфликта?*

описать поведение, эмоциональные реакции и активные состояния, в которых находятся участники конфликта;

- описать демонстрируемую позицию, на основании высказываемых тезисов или демонстрируемого поведения;

- предположить скрытую позицию, скрытые основания для конфликта;

- предположить отношение к ситуации, демонстрируемое и скрытое;

— *В чем заключается конфликт позиций?*

сделать анализ структур собственной позиции и других участников конфликта;

- определить тезисы, которые разделяются всеми участниками;

- определить конфликтующие тезисы;

— *Соответствует реакция и поведение участников сложившейся ситуации?*

если не соответствует, то:

— Какие факторы (возможные причины) вызывают аномальные отклонения в поведении по сдерживанию, сокрытию, или эскалации конфликта? — Какой ваш потенциал влияния (власти) на ситуацию?

— Обладаете ли ресурсом влияния (власти), который может существенно переломить баланс сил в конфликте?

— Существует ли у вас доступ к ресурсам, для необходимым для участия в конфликте? В каком количестве?

Рекомендуемая литература

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – 4-е изд. исп. и доп. М.: Эксмо, 2009. – 512с.

2. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие 2-е изд. перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304с.

3. Богданов, Е. Н. Психология личности в конфликте: учебное пособие. / Е.Н. Богданов, В.Г.Зазыкин . – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 244 с.: ил.

4. Бородкин, Ф. М. Внимание, конфликт! / Авт. предисл. Ю. А. Шерковин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 190 с. – (Серия «Общество и личность»).

5. Васильев, Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н.Васильев – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.

6. Волков Б.С. Конфликтология: уч. пособие для студ. высших уч. завед / Б.С. Волков, Н.Д. Волкова. Изд. 3-е исп и доп. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. – 400с.

7. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н.В.Гришина – СПб.: Питер, 2004. – 464 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Петросян, Л. А. Оптимальный поиск в условиях конфликта / Л.А. Петросян, Н.А.Зенкович – Л., 1987. – 189 с.

9. Тренев, Н. Н. Управление конфликтами: Учебно-практическое пособие для вузов / Н.Н.Тренев. – М.: ПРИОР, 2001. – 96 с.

10. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б.И.Хасан – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

Фасилитация

Преподаватель обеспечивает успешную групповую коммуникацию внутри учебного коллектива, а также «сопровождает» студента в решении задач личного и профессионального становления.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Занимает позицию «наблюдателя» за стихийно возникающим взаимодействием в учебной группе	Находится «рядом», но не «вместе» с обучающимся. Организует формальное взаимодействие между обучающимися группы. Воздействие на участников группы прямое.	Является активным участником организации взаимодействия в группе. Воздействие косвенное. Осуществляет взаимодействие с обучающимися на основе специально установленных личных контактов, специально организует работу по формированию и развитию взаимодействия в группе.
Не считает целесообразным организацию «обратной связи».	В отдельных случаях обеспечивает обмен информацией	Обладает развитыми рефлексивными способностями. Осуществляет поддержку обучающихся в личном и профессиональном развитии. Обеспечивает «обратную связь» в процессе общения в группе, совершенствует умение общаться, выражать свои мыс-

		ли.
Наблюдает за личным и профессиональным развитием обучающихся.	Оказывает действенную поддержку отдельным обучающимся в построении собственной траектории профессионального развития	Оказывает действенную поддержку обучающимся в построении собственной траектории профессионального развития. Оказывает косвенное руководство.

Индикаторы проявления некомпетентности

1. Занимает позицию «наблюдателя» за стихийно возникающим взаимодействием в учебной группе
2. Не считает целесообразным организацию «обратной связи» в группе.
3. Не развивает рефлексивные и коммуникативные умения у обучающихся.
4. Считает нецелесообразным оказание содействия обучающимся в построении и реализации собственной стратегии личностного и профессионального развития.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Назовите методы и приемы создания коллектива обучающихся?
2. Каким образом можно обеспечить «обратную связь» в процессе общения в группе?
3. Вспомните ситуацию, когда обучающиеся делились с Вами своими мыслями, идеями?
4. Как Вы относитесь к необходимости оказывать помощь другим людям в решении их задач?
5. Часто ли я оказываю людям поддержку, предлагаю помощь ?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетенции	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой обла-

				сти
--	--	--	--	-----

Вопросы для саморазвития:

- Могу ли я дифференцировать понятия «фасилитация» и «социальная фасилитация»?
- Могу ли я перечислить функции фасилитатора? определить разницу функций фасилитатора и тьютора?
- Часто ли я оказываю людям поддержку, предлагаю помощь?
- Важно ли установление коммуникации внутри группы для решения профессиональных и личных проблем каждого отдельного ее члена?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

1. Не злоупотребляю ли я «нравоучениями» в процессе общения с учебной группой?
2. Не беру ли я инициативу в свои руки при определении целей и выработки стратегий личного и профессионального развития обучающихся?
3. Владею ли я технологией фасилитации?
4. Умею ли я слушать?

Рекомендации для саморазвития

- Развивайте умение не оценивать суждения собеседника.
- Поддерживайте инициативу обучающихся, создавайте условия для реализации самостоятельной постановки цели и выбора стратегии ее решения.
- Отрабатывайте техники фасилитации.

Рекомендуемая литература

1. Джеси, Р. Фасилитация / Р.Джеси. – М: VSD/ - 2013/ - 100 с.
2. Кэйнер, С, Руководство фасилитатора: Как привести группу к принятию совместного решения / Л.Линд, К. Толди, С. Фиск, Д. Бергер . – М.:Издательство Дмитрия Лазарева. – 2013. – 452 с.

Профессиональная коммуникация

Преподаватель участвует в профессионально ориентированной коммуникации, эффективно взаимодействует в профессиональной среде.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Считает нецелесообразным создание специальных ситуаций профессионально	Является участником профессионально ориентированной коммуникации, однако специаль-	Признает значимость профессионально ориентированной коммуникации, активно участвует. Иницирует и специально создает

ориентированной коммуникации	но ее не инициирует	ситуации профессионально ориентированной коммуникации.
Не владеет и не использует профессиональную лексику в ситуации профессионально ориентированной коммуникации	Владеет профессиональной лексикой, не использует ее в ситуациях профессионально ориентированной коммуникации	Свободно использует профессиональную лексику в ситуациях профессионально ориентированной коммуникации. Владеет и использует профессиональную лексику
Наблюдает за взаимодействием в профессиональной среде	При возможности является участником и включает обучающихся в ситуации профессионально ориентированной коммуникации	Участвует в отдельных ситуациях профессионально ориентированной коммуникации, включает отдельных обучающихся. Является активным и постоянным участником профессионально ориентированной коммуникации, включает обучающихся в данные ситуации, специально инициирует профессиональную коммуникацию

Индикаторы проявления некомпетентности

1. Считает нецелесообразным создание специальных ситуаций профессионально ориентированной коммуникации.
2. Не владеет и не использует профессиональную лексику в ситуации профессионально ориентированной коммуникации.
3. Недооценивает целесообразность специальной работы по инициированию профессионально ориентированной коммуникации.
4. Является «наблюдателем» за взаимодействием в профессиональной среде

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Общаетесь ли Вы с коллегами? Какие вопросы Вы рассматриваете в процессе общения?
2. Перечислите методы и приемы создания ситуаций профессионально ориентированной коммуникации?
3. Каким образом можно включать обучающихся в коммуникации в условиях профессиональной среды?
4. Необходимо ли управлять развитием профессионально ориентированной коммуникации?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвину- тый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Стимулирую ли я студентов употреблять во взаимодействии профессиональную лексику?
- Владею ли я методами и приемами развития и поддержания профессиональной коммуникации в процессе обучения и во внеучебной деятельности?
- Результаты обучения студентов подтверждают высокий уровень профессиональной коммуникации?

Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:

- Использую ли я во взаимодействии с обучающимися профессиональную лексику?
- Общаюсь ли я со студентами как с будущими профессионалами?
- Создаю ли я условия для создания и расширения среды профессионального общения студентов?
- Использую ли я активные и интерактивные методы для поддержания профессиональной коммуникации?

Рекомендации для саморазвития

- Расширьте арсенал приемов и методов поддержания профессионально ориентированной коммуникации в коллективе обучающихся.
- Постоянно актуализируйте профессиональную лексику.
- Иницируйте возможность участия студентов в профессиональной коммуникации с профессионалами-практиками очно и дистанционно.
- Расширьте арсенал средств профессиональных электронных коммуникаций.

Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы психологии \ общения сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Л.М. Даукша (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2011. – 159 с.

2. Богданова, И.Ф. Онлайнное пространство научных коммуникаций / И.Ф. Богданова // Социология науки и технологий. – 2010. – Т.1, №1. – С. 145–161
3. Бороздина, Г. В. Психология делового общения. — М. : Инфра-М, 2006. — 304 с.
4. Вердербер, Р. Психология общения. Полный курс / Р. Вердербер, К. Вердербер. – Спб.: Прайм-Евროзнак, 2006. – 412 с.
5. Введенская, Л.А. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л.А.Введенская, Л.Г.Павлова – 4-е изд.-М.:ИКЦ «Март», Ростов/нД: Издательский центр «Март», 2008. – 512 с.
6. Вердербер, Р., Психология общения / Р.Вербедед, К.Вербедед // серия «Главный учебник» – СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с.
7. Волох, Н.В. Психологическая компетентность руководителя: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Н.В. Волох, В.В. Подберезная. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2008. – Ч.2. – Технология эффективного совещания. – 65 с.
8. Волох, Н.В. Технологии делового общения: курс лекций / Н.В. Волох. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. – 95 с.
9. Волох, Н.В. Технологии делового общения: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Волох. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2007. – 80 с.
10. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение / Е.Д. Патаракин. – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре. 2009. – 176 с.

Командообразование

Преподаватель владеет навыками создания команды, принимает активное участие в создании команды на основе учебной группы.

Уровень компетентности

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
Имеет представление о технологии командообразования. Формально считает себя членом команды.	Планирует работу по командообразованию, проводит отдельные тренинги по командообразованию.	Проводит специальную работу, в том числе и тренинги по командообразованию. Реализует технологию командообразования и создает команду на основе учебного коллектива.
Недооценивает целесообразность специальной работы по командообразованию.	Считает актуальной организацию работы по командообразованию,	Считает целесообразность специальной работы по командообразованию, организует ее несистематиче-

зованию.	но не реализует на практике.	ски. Признает целесообразность специальной работы по командообразованию и целенаправленно ее осуществляет на основе учебного коллектива.
Наблюдает за развитием команды на основе учебного коллектива.	Рассматривает возможности развития команды на основе учебного коллектива.	Направляет развитие учебного коллектива как команды. Управляет развитием учебного коллектива как команды.

Индикаторы проявления некомпетентности

1. Имеет отдельные представления о технологии командообразования.
2. Недоценивает целесообразность специальной работы по командообразованию.
3. Наблюдает за развитием команды на основе учебного коллектива.

Вопросы для интервью при приеме на работу:

1. Чем, на Ваш взгляд, отличается «команда» от «коллектива»?
2. Перечислите методы и приемы командообразования?
3. Назовите одно из мероприятий, которое Вы организуете с коллективом обучающихся?
4. Необходимо ли управлять развитием учебного коллектива?

Таблица оценки результатов интервью

0 б.	0 б.			
Нет убедительных доказательств наличия компетентности	Явное проявление некомпетентности	Уровень 1 Базовый Демонстрирует элементарные умения и навыки	Уровень 2 Средний Обладает способностями выше среднего в этой области	Уровень 3 Продвинутый Проявляет значительные способности; может обучать других в этой области

Вопросы для саморазвития:

- Могу ли я дифференцировать понятия «команда», «коллектив», «группа»?
- Четко ли я представляю себе преимущества и недостатки работы в команде?

- Владею ли я методами и приемами создания команды на основе учебного коллектива?
- Каковы особенности и ключевые факторы успешной работы в команде?
- Относится ли командная работа к разряду особых случаев делегирования полномочий и ответственности ?
Чтобы избежать проявления некомпетентности, задавайте себе следующие вопросы:
 - Четко ли я представляю себе преимущества и недостатки работы в команде?
 - Общаюсь ли я со студентами как с будущими профессионалами?
 - Создаю ли я условия для создания команды на основе учебного коллектива?

Рекомендации для саморазвития

1. Помните основные факторы успеха для эффективной командной работы -четкая постановка целей и задач; правильный подбор состава команды; наличие продуманной системы для членов команды; способность участников команды к коллегиальной работе.
2. Изучайте особенности и применяйте основные типы ролевого распределения в команде.

Рекомендуемая литература

1. Адаир, Д.Н. Искусство управлять людьми и самим собой / Д.Н. Адаир. – М.: Эксмо, 2006. – 656 с.
2. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, 2000. – 342 с.
3. Дубинко, Н.А. Психология профессиональной деятельности руководителя: пособие / Н.А. Дубинко. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2008. – 226 с.
4. Кремень, М.А. Пути эффективного руководства / М.А. Кремень. – Минск: Беларуская навука, 2000. – 382 с.
5. Кремень, М.А. Управление коллективом / М.А. Кремень – Минск: НИО, 1997. – 325 с.
6. Кремень, М.А. Рекомендации руководителю по управлению коллективом / М.А. Кремень, Р.А. Макаревич. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 1998. – 70 с.
7. Кремень М.А. Психология управления: учеб. пособие / М.А. Кремень, В.Е. Морозов. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2002. – 210 с.
8. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
9. Томсон, Л. Создание команды / Л. Томсон; пер. с англ. – М.: Вершина, 2006. – 544 с.

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

ГЛАВА 7. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Проблема проектирования содержания профессиональной подготовки преподавателя высшей школы относится к одной из актуальных проблем современной дидактики высшей школы.

Решение ее направлено на преодоление следующих социокультурных противоречий между:

- необходимостью развития научно-педагогического потенциала высшей школы и отсутствием достаточных условий для его оптимального использования;
- объективно существующими общекультурными традициями и опытом и их недостаточным учетом в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Это противоречие высвечивает проблему влияния профессионально-педагогической культуры преподавателей на развитие педагогической культуры общества;
- стремительно накапливающейся социокультурной, профессионально-ориентированной информацией и физической ограниченностью преподавателя в ее усвоении, переработке и использовании.

Общекультурных противоречий между:

- многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоенности преподавателем высшей школы,
- традиционным (эмпирическим) представлением о педагогической культуре как о показателе образованности, интеллигентности и описанием феномена профессионально-педагогической культуры,
- богатым уникальным опытом, традициями отдельных вузов, конкретных преподавателей и не изученностью, не обобщенностью, изолированностью такого опыта.

Личностно-творческих противоречий между:

- общественной формой существования профессионально-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой ее присвоения и развития,
- педагогическими стереотипами, педагогическими клише и необходимостью их преодоления в процессе педагогической деятельности,
- научной и педагогической деятельностью,
- педагогической информированностью, осведомленностью и отсутствием глубоким и прочных научных психолого-педагогических знаний.

Содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы

Во-первых, необходимо уточнить понимание профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы. Традиционно, профессиональная подготовка определяется как процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности. По мнению А.П. Тряпицыной, учитывая множественность маршрутов получения профессионального образования и ценностного самоопределения человека, компенсаторные возможности свойств личности, а также специфику педагогической деятельности (её метадеятельностный характер, наличие ситуаций неоднозначности, неалгоритмизированности, «ансамблиевый» характер и эмоциональную насыщенность), профессиональную подготовку правомерно рассматривать как становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности.

В этом случае, целостное, реально представляющее перед преподавателем содержание профессионально-педагогической подготовки складывается из двух элементов:

1) дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего *до и независимо* от процесса обучения в виде учебно-программных материалов;

2) *личностного опыта*, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития.¹⁴⁵

При таком подходе, содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы претерпевает изменения от понимания его как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) к пониманию его как целостной системы различных видов знаний и прикладных умений, рефлексии опыта профессиональной деятельности, характеризующих социокультурный и личностный опыт преподавателя, направленный на личностно-профессиональное развитие.

Особенности современного процесса профессиональной подготовки: нелинейность, вариативность, модульность, индивидуально ориентированный способ освоения содержания подготовки.¹⁴⁶

А.П. Тряпицына рассматривает содержание профессиональной подготовки не как нечто однозначно заданное, а как **динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности обучаемых и обучающихся, работодателей** с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных преподавателей, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем непрерывного профессионального педагогического образования.

¹⁴⁵ Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М, 1999, с. 32.

¹⁴⁶ Богословский, В.И., Глубокова, Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы. СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008.

В данной работе под содержанием профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза понимается система профессиональных педагогических задач, т.к. цель профессиональной педагогической подготовки задается как ожидаемый результат - становление профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания.

Основные характеристики построения содержания психолого-педагогической подготовки строятся на следующих исходных положениях:

1. *Необходимость опережающей подготовки преподавателя* высшей школы, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности, которая строится на основе всестороннего анализа проблем, состояния, перспектив развития современной высшей школы и результатов исследований высшего образования, полученных в разных областях знания (философии, экономике, психологии, педагогики и др.). В этом случае проблема подготовки преподавателя к решению задач модернизации высшего образования выступает *не как отдельная (частная) проблема*, которую можно решить путем введением нового учебного курса, отдельных технологий, разработкой специальных заданий и т.п., а *как основной контекст построения содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя* высшей школы.

2. *Понимание модернизации образования как перманентного процесса*, осуществляющегося посредством инноваций, отражающих переход к системе образования постиндустриального общества, в котором все большую роль играют социальные регуляторы, вызванные нормами индивидуального выбора, личными ценностями и конкурентными преимуществами. Именно ориентация на новые качества личности, обуславливающие успешное самоопределение человека, обуславливает уникальность образования в современном мире и выступает общей ценностно-целевой основой модернизации профессионального педагогического образования.

3. Построение содержания подготовки преподавателя высшей школы осуществляется *с учетом специфических для его профессиональной деятельности потребностей*: постоянного профессионального самосовершенствования и оказания помощи студентам в их профессионально-личностном развитии.

«Тенденция адаптации к общечеловеческим и профессиональным ценностям характеризуется обращенностью преподавателя, студента и процесса их взаимодействия в прошлое и настоящее человечества, страны, профессии, себя. В таком случае преподаватель, являясь носителем профессиональной и общей культуры, осуществляет собственную профессиональную деятельность и создает условия для овладения студентом будущей профессией.

Тенденция развития состоит в обращенности преподавателя, студента и процесса их взаимодействия в будущее человечества, страны, профессии, себя как профессионала. В таком случае преподаватель, ориентируясь на перспективы развития общества и соответственно на более высокий уровень требова-

ний к своей деятельности и к деятельности будущего специалиста, творчески реализуя собственные сущностные силы, становится субъектом профессионально-педагогической культуры и создает условия для перехода личности студента с уровня «носитель культуры» и уровень «субъект культуры». Первая потребностная тенденция реализуется в разнообразных формах профессионального образования и самообразования, вторая реализуется в процессе профессионального воспитания и самовоспитания¹⁴⁷.

4. При проектировании содержания подготовки преподавателя высшей школы необходимо особое значение *приобретает реализация интегративного подхода с целью личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы.*

Концептуальными основами проектирования системы подготовки выступают:

1. Системный подход. Проектируя модель подготовки преподавателя вуза, нельзя не учитывать взаимную связь всех элементов модели (системы) с позиции *системного подхода.*

Один из первых исследователей системного подхода в области педагогики Ф.Ф. Королев выделяет такие признаки педагогической системы, как целостность, взаимосвязанность элементов, связь со средой. Целостность заключается в том, что части сложной педагогической системы служат общей цели. Их взаимодействие и взаимопроникновение - объективная необходимость, исключающая разрыв этих частей.

В настоящем исследовании системообразующим элементом или целью является подготовка к деятельности преподавателей вуза в рамках их подготовки или повышения квалификации. Очевидно, что с изменением модели содержания подготовки преподавателя вуза изменится его функционально-ролевая и личностно-профессиональная модель.

При преобразовании традиционного обучения определенные изменения должны быть внесены во все компоненты педагогической системы. Только при условии введения необходимых изменений в другие компоненты системы преобразованный компонент цели педагогической системы окажется жизнеспособным. А вся педагогическая система получит новое, более высокое качество.

Следовательно, системный подход в педагогике включает в себя преобразование всех элементов педагогической системы при внесении каких-либо изменений в один из них в соответствии с требованиями социального заказа и научно-технического развития.

2. Социокультурный подход, который позволяет выявить факторы влияния различных общественных процессов на профессиональное образование и факторные влияния профессионального образования на общественные (в том числе экономические) процессы.

Социокультурный подход реализуется на основе *принципа соответствия* проектируемой модели педагогической системы подготовки преподавателей к

¹⁴⁷ Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб.пособие для студ. Выш.учеб.заведений.-М.:Издательский центр «Академия», 2002.- с 9.

требованиям ускорения социально-экономического развития общества и современным педагогическим и информационно-коммуникационным технологиям. Среди тенденций социально-экономического развития, диктующих соответствующие требования к организации инновационных педагогических систем, необходимо отметить следующие:

- ускорение темпов развития науки и практического применения научных открытий;

- развитие новых технологических основ производства и видов материалов;

- комплексность новых технологий, а также возрастающая абстрактность непрерывных производственных процессов, требующих повышения роли связи теоретических знаний с практическими навыками;

- появление новых отраслей знаний;

- внедрение в производство и сферу услуг электроники, разнообразных самоуправляемых устройств;

- связь научного познания с появлением новых методов и технических средств компьютерного проектирования и производства и др.

3. Компетентностный подход. Важность применения компетентностного подхода определяется приоритетной ориентацией на цели- векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализацию, социализацию, и развитие индивидуальности. При реализации компетентностного подхода нельзя ограничиться усвоением знаний, приобретением умений и отработкой навыков, а следует постоянно ориентироваться на компетенции, обуславливающие реализацию индивида в постоянно меняющемся постиндустриальном обществе.

4. Андрагогический подход. Позволяет учесть специфику обучения взрослых на основе принципа профессиональной целесообразности.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности в целях формирования профессионально важных качеств, знаний и умений личностного и профессионального опыта. Правила осуществления принципа профессиональной целесообразности, согласно В.С. Безруковой, состоят в следующем:

- 1) осуществлять отбор содержания, методов, средств и форм подготовки кадров с учетом особенностей специальности и в помощь овладения ею;

- 2) формировать профессионально важные качества обучающихся, которые облегчают освоение профессии и выполнение профессиональных функций;

- 3) расширять сферу знаний о профессиональной деятельности и направлять подготовку профессионально и социально мобильных специалистов;

- 4) использовать профессиональную подготовку в целях непрерывного развития и становления личности преподавателя.

В данной связи подготовка преподавателя должна осуществляться, исходя из многоаспектного представления о нем как об активном субъекте не только образовательного процесса, но и творческого саморазвития.

Принцип профессиональной целесообразности предполагает необходимость непрерывного профессионального развития и совершенствования преподавателя высшей школы. Профессиональное становление личности охватывает длительный период жизни. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, социальная ситуация, ведущая деятельность, происходит перестройка структуры личности, преобразуются цели и задачи формирования профессионально важных качеств будущего специалиста.

5. Акмеологический подход. Позволяет определить инварианты профессионализма, акмеологические как необходимые условия, основные качества, умения и внутренние побудительные причины, обеспечивающие высокую продуктивность, стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, а так же активное саморазвитие преподавателя, реализацию его творческого потенциала. Концепция акмеологических инвариантов профессионализма позволяет существенно ускорить процессы личностно-профессионального развития (В.Г.Зазыкин). На основе анализа определены акмеологические инварианты преподавателя высшей школы: системное мышление, коммуникабельность, высокий уровень рефлексии, высокий уровень саморегуляции, творческая активность личности, продуктивность, антиципация, готовность к инновациям.

6. Интегративный подход. Предполагает опору на идею интегральной сущности человека, мира и отношения между ними как биопсиходуховного существа, что создает предпосылки для решения проблемы интеграции на новом витке развития образования. Рассмотрение интеграции как системообразующего условия проектирования и реализации процесса универсальной психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы позволяет получить интегральный результат, а именно развитие компетенций профиля преподавателя с одной стороны и повышения уровня личностно-профессионального развития с другой стороны.

Мы опираемся на концепцию интегративного подхода, разработанную Е.О.Галицких¹⁴⁸. Сущность данной концепции интегративного подхода предполагает обоснование ведущей идеи целостного личностно-ценностного становления педагога в образовательном процессе. Концепция дает возможность исследовать интегративный подход как теоретико-методологическую стратегию организации образовательного процесса, доказывает его профессионально-педагогическую направленность и значение. Возможности конкретизации интегративного подхода в стратегии образовательного процесса раскрываются: в содержании педагогических дисциплин - интеграции педагогики и предметных методик; в формах организации учебного процесса - разработке диалоговых форм обучения,

¹⁴⁸ Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография. - СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2001.- 264 с.

новых способов оценки знаний и личностно-профессиональных достижений студентов, в формах организации самостоятельной работы студентов; в преобразовании педагогической практики, в использовании гуманитарной экспертизы как обобщающей оценки профессионально-личностной готовности педагога.

Итоговым результатом стратегии является разработанная модель реализации интегративного подхода, отражающая взаимосвязь всех его компонентов интегративного подхода: его цели, сущности, цели, содержания, структуры, условий реализации и полученных результатов.

Разработка интегративного подхода обеспечивает новый уровень рассмотрения результатов:

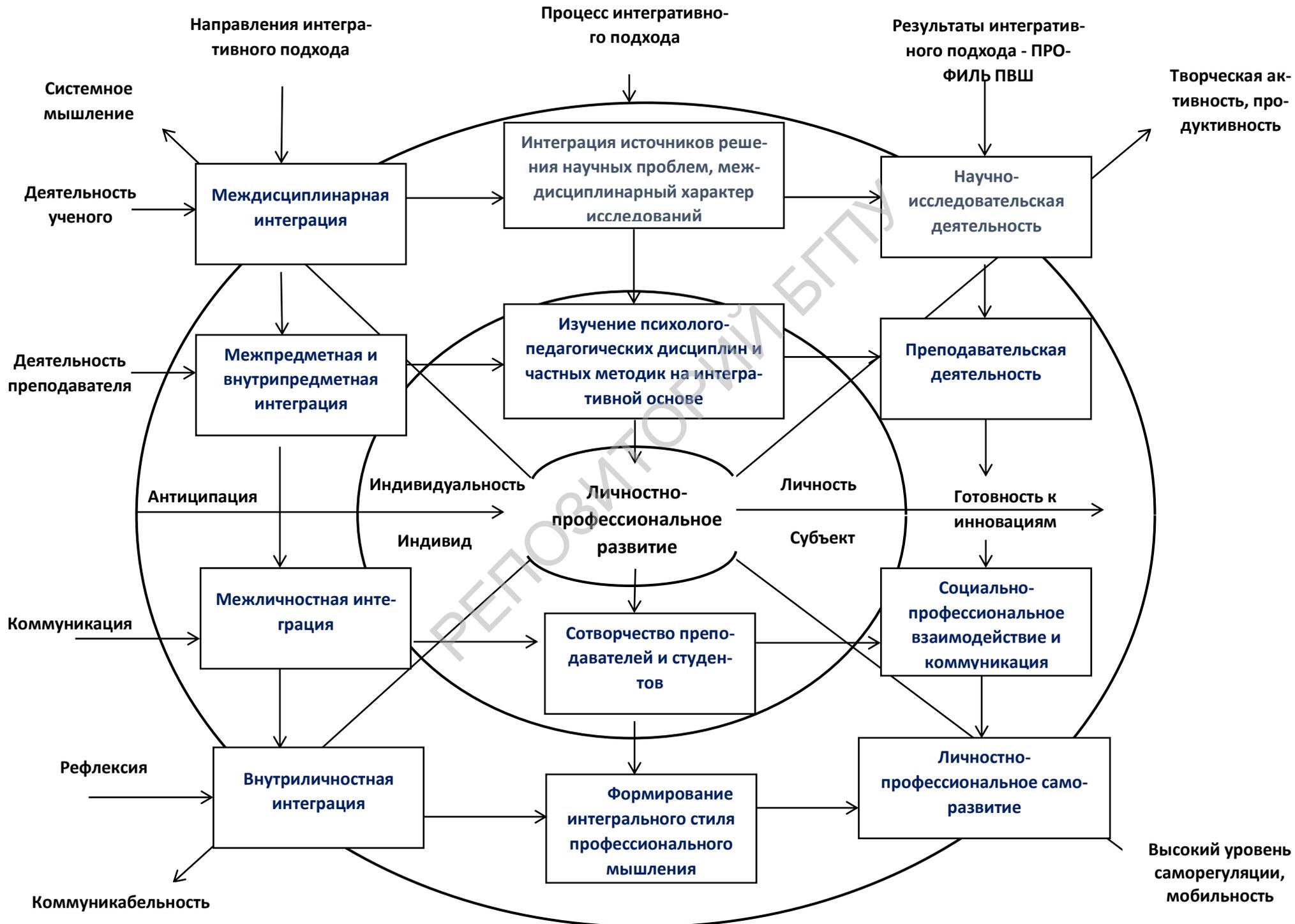
— в процессе междисциплинарной интеграции посредством интеграции источников решения научных проблем, междисциплинарного характера исследований становится возможным развитие компетенции в области научно-исследовательской деятельности,

- в процессе межпредметной интеграции и внутрипредметной интеграции на основе изучения психолого-педагогических дисциплин и частных методик на интегративной основе становится возможным развитие готовности к преподавательской деятельности,

— в процессе межличностной интеграции посредством сотворчества обучающихся и преподавателей, принимающих диалоговую позицию при решении профессиональных задач обучения, становится возможным развитие компетенции в области социально-профессионального взаимодействия и коммуникации,

- в процессе внутриличностной интеграции на основе формирования интегрального стиля профессионального мышления развивается способность личностно-профессионального саморазвития.

Целью выступает личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы, что становится возможным за счет реализации в системе подготовки четырех линий: междисциплинарной интеграции, межпредметной и внутрипредметной интеграции, межличностной интеграции и внутриличностной интеграции.



Интегральный стиль профессионального мышления по мнению Е.О.Галицких - это качественно новый, сформированный образованием процесс познавательной деятельности обучающегося: характеризуется интегративностью, системностью теоретических и практических знаний, выражается в осмысленности, целесообразности, личностно-индивидуальном характере отражения педагогической действительности, проявляется в вариативности решения профессиональных проблем, развивается в условиях интегративно организованного образовательного процесса, выступает в качестве предпосылки профессионально-личностного становления будущего педагога и объективируется в индивидуальной концепции педагогической деятельности.

Отдельным вопросом рассмотрения в рамках нашего подхода является личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы как цель подготовки.

Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы как цель подготовки

Проблема личностно-профессионального развития преподавателя вуза не нова. Вместе с тем, как отмечено исследователями (Н.Д. Никандров, В.В. Сериков и др.), не достигнуто оптимальное сочетание предметно-процессуального и личностно-развивающего компонентов данного развития. Необходимость развития личности, преобразующей себя, реализующей собственный творческий потенциал и создающей подлинно субъективный механизм профессиональной самореализации, обуславливает поиск универсальной модели личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы.

Реализуя собственное понимание указанной миссии, каждый преподаватель вуза воплощают ее в своем профессиональном пути. Эти пути отражают индивидуальные различия ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности и могут рассматриваться как различные реализации одного из двух альтернативных вариантов осуществления человеком своей профессиональной деятельности:

1) адаптивное поведение – человек в деятельности подчиняется внешним обстоятельствам, ориентируется лишь на заданные, чаще всего, устоявшиеся нормативные требования, выполняет существующие (общепринятые) профессиональные предписания;

2) инновационное поведение – человек в деятельности реализует свой творческий потенциал, осваивает новые способы профессиональной деятельности и, выходя за рамки формальных требований, создает, вос-

принимает, реализует новшества, своевременно избавляется от устаревшего, нецелесообразного опыта¹⁴⁹.

Первый вариант поведения означает преимущественную ориентацию на консервацию усвоенных форм профессиональных действий и отношений. Те преподаватели, чей профессиональный путь воплощает указанное поведение, обеспечивают консервативность профессиональной системы, сохранение и преемственность ее традиций.

Второй вариант поведения охватывает различные возможности профессионального развития человека, рассматривая его как непрерывный процесс самопроектирования, при котором реализуется стремление личности к преобразованию действительности и себя в ней¹⁵⁰. Одновременно происходит ломка установившихся профессиональных действий и отношений, отказ от средств и способов деятельности, ставших неэффективными в изменившихся условиях.

В акмеологическом словаре под редакцией А.А. Деркача личностно-профессиональное развитие представлено как процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и взаимодействиях¹⁵¹.

Изучение и анализ научной литературы, посвященной данной проблеме, позволяет судить о том, что эти два понятия очень близки, тесно взаимосвязаны и неразделимы. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации¹⁵².

Профессионал с позиции личностного подхода «включает следующие характеристики: психологический ресурс, психические свойства, процессы и состояния, характер, темперамент, мотивационно-деятельностные особенности (профессиональное самосознание, направленность, стиль профессиональной деятельности); умение в любых условиях последовательно оставаться на позиции, обусловленной интересами и приоритетами работы, развивать и реализовывать способности и твор-

¹⁴⁹ Молостова, Н. Ю. Теоретико-методологические основания понятия «инновационное поведение» [Текст] / Н. Ю. Молостова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 5. – 2010. – С. 132–136.

¹⁵⁰ Митина, Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности [Текст] / Л. М. Митина, И. В. Бачков [и др.] – Кемерово: Департамент образования Администрации ОБЛИУУ, Психологический ин-т РАО, 1996. – 196 с.

¹⁵¹ Акмеологический словарь / под общ. Ред. А.А. Деркача – М.: изд-во РАГС, 2004. – 161 с.

¹⁵² Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

ческий потенциал, добиваться оптимальности всех сторон профессиональной деятельности»¹⁵³.

По мнению ряда ученых, эффективность профессиональной деятельности обеспечивается самореализацией личности, актуализацией всех ее возможностей, если специалист отвечает своему социальному назначению, соответствует требованиям профессии, гармонично развивает свои интеллектуальные, эмоционально-волевые способности и личностно-профессиональные качества, - при этом формируется творческая индивидуальность, которая обеспечивает эффективную профессиональную деятельность¹⁵⁴.

В науке имеется ряд разработанных и апробированных на практике концепций личностного и профессионального развития педагога. Рассмотрим наиболее известные из них. В акмеологической концепции (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин) развитие профессионала рассматривается с содержательной и структурно-процессуальной позиций.

Содержательно развитие субъекта труда до уровня профессионала рассматривается в контексте общего *расширения субъектного пространства* личности, ее профессионального и нравственного «обогащения». А *процессуальное* развитие рассматривается с *системных позиций*, а именно в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и деятельности, нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и в плане раскрытия творческого потенциала личности¹⁵⁵.

Подсистема профессионализма деятельности характеризуется, по мнению авторов, сочетанием высокой профессиональной компетентности с профессиональными и специальными базисными умениями и навыками, а главным когнитивным компонентом подсистемы профессионализма является *профессиональная компетентность*.

При этом в концепции особо отмечается, что профессионализм личности достигается в процессе и в результате развития способностей, профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, рефлексивной организации, культуры, творческого и инновационного потенциала, сильной и адекватной мотивации. Мотивационную основу развития профессионала образуют совокупность различные условия и факторы.

В основе концепция профессионального развития Л.М.Митиной лежит положение С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни. Принципиаль-

¹⁵³ там же.

¹⁵⁴ Денeko, М. В. Развитие личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.08 <Теория и методика проф. образования> / Денeko Марина Витальевна; [Ин-т образования взрослых РАО]. - Санкт-Петербург.

¹⁵⁵ Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Акмеологическая концепция развития профессионала электронный ресурс: <http://acmeology.rags.ru/kaf/lead/derkach.php>

ным для автора является отсутствие связи возраста личности и ее профессионального развития. Концепция содержит две модели: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. При адаптивном поведении в сознании личности доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам.

Модель содержит три стадии профессионального развития: *профессиональной адаптации; профессионального становления; профессиональной стагнации.*

Модель профессионального развития характеризуется способностью человека увидеть собственную профессиональную деятельность целостной и имеющую три стадии: *самоопределения, самовыражения и самореализации.*

Профессиональное развитие индивида определяется, по мнению Л.М.Митиной, противоречиями между Я-действующим, Я-отраженным и Я-творческим каждого специалиста¹⁵⁶.

Основными идеями концепции Ю.П. Поваренкова являются определение профессионализации в качестве процесса формирования личности и деятельности профессионала, а сама личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида.

В качестве критериев развития личности профессионала, согласно данной концепции, выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Автор выделяет так же четыре стандартных периода становления профессионала: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация.

Системообразующим фактором профессионального становления личности Ю.П. Поваренков считает конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. Автор особо отмечает, что их соотношение меняется по мере профессионализации личности.

В концепции Э.Ф.Зеера в качестве основания для выделения четырех стадий профессионального развития берется социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности. Им выделено, также как и Т.В.Кудрявцевым, четыре стадии становления профессионала.

Среди зарубежных концепций профессионального развития наиболее интересной, на наш взгляд, является теория Э.Гинцберга.

¹⁵⁶ Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

Исследования автора позволили представить профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

Д.Сьюпер представил развитие как длительный, целостный процесс развития личности, выделил стадии профессионального развития «пробуждения», «исследования»; «сохранения»; «снижения». Одновременно с понятием стадиальности Д.Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости, относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста.

Имеющиеся теоретические разработки и накопленные эмпирические данные по различным видам профессиональной деятельности дают возможность говорить о достаточно глубоком изучении сущности профессионального и личностного развития педагога как научного феномена.

Однако исследования в этой области не прекращаются. Многие современные ученые изучают данную проблему, определяют факторы, стимулирующие процессы профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы и тормозящие их.

По мнению Исаева И.Ф. личностно-профессиональное развитие преподавателя вуза, имеет большое значение и выполняет продуцирующую, развивающую, смыслообразующую, идентификационную и стабилизирующую функции.

Продуцирующая функция играет роль критерия качества жизни как базовой потребности; как непрерывного динамичного процесса развития и совершенствования личности; как гармонии и единства всех элементов личности.

Развивающая функция способствует саморазвитию сущностных сил личности преподавателя, а *смыслообразующая* вносит свой вклад в поиск и обретение смысла собственной жизни преподавателя, принятия истинного смысла педагогической деятельности.

Идентификационная функция, по мнению автора, обеспечивает своевременную идентичность его личности профессии, благодаря которой преподаватель становится персонифицированным носителем ценностей профессионально-педагогической культуры.

Стабилизирующая функция создает оптимальное пропорциональное соотношение между традицией и инновацией в педагогической деятельности преподавателя, ведущими между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций¹⁵⁷.

Интересен, на наш взгляд, результат исследований Копыловой Н.В., которая утверждает, что «объектом профессионального развития и фор-

¹⁵⁷ Исаев, И.Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза//Высшее образование сегодня. – 2008, № 3.

мой реализации творческого потенциала являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость, волевые свойства, а также индивидуальные особенности в связи с требованиями профессии к субъекту»¹⁵⁸.

Результаты, проведенных данным автором исследований, дают ей право утверждать, что, в процессе личностно-профессионального развития вышеназванные характеристики претерпевают прогрессивные изменения и эти изменения касаются:

- направленности личности: расширения круга интересов и изменения системы потребностей; актуализации мотивов достижения; возрастания потребности в самореализации и саморазвитии; повышения креативности личности;

- увеличения опыта и повышения квалификации: повышения компетентности; развития и расширения умений и навыков; освоения новых алгоритмов решения профессиональных задач; повышения креативности деятельности;

- развития индивидуальных способностей, в соответствии с требованиями профессии;

- развития профессионально-важных и личностных качеств, определяемых спецификой деятельности;

- повышения психологической готовности к деятельности¹⁵⁹.

Согласно исследованиям Деркача А.А. и Сайко Э.В., «развитие и самореализация преподавателей высшей школы, их деятельность и поведение находятся под существенным влиянием профессиональной Я-концепции».

«Образ - Я» и «Я-концепция», считают авторы, являются частью Я - системы личности. Преподаватель со стабильной Я - системой имеет более устойчивую самооценку и менее зависит от внешних обстоятельств, обладает активным сознанием, действует согласно своим убеждениям и возможностям, стремлениям и желаниям. Он активен и заинтересован в своем развитии.

Именно саморазвитие, самоактуализация, самореализация, самоосуществление, вышедшие на передний фронт познания развития человека, приобретают особый смысл в акмеологии, и прежде всего в контексте акме¹⁶⁰ как оптимально возможного проявления человеком себя в своем осуществлении .

¹⁵⁸ Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Вопросы психологии. – 2005, – № 1.

¹⁵⁹ Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Вопросы психологии. – 2005, – № 1.

¹⁶⁰ Деркач, А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. Монография. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.

Анализ проблемы содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы в образовательных организациях РФ в соответствии с нормативно-правовой базой

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» подготовка кадров высшей квалификации является уровнем профессионального образования: это третий уровень высшего профессионального образования (а не послевузовское образование, как было раньше): первый уровень – бакалавриат, второй – специалитет и магистратура, третий – аспирантура¹⁶¹. Аспиранты по окончании срока обучения в аспирантуре и удовлетворительных результатах этого процесса получают диплом государственного образца «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Таким образом, можно утверждать о необходимости значительного расширения блока психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающих формирование у аспирантов профессионально-педагогических компетенций, потенциально гарантирующих успешность их будущей преподавательской деятельности.

Изменение парадигмы образования, отраженное в новых федеральных государственных образовательных стандартах на всех ступенях образования, естественно, касается и подготовки аспирантов к преподавательской деятельности – в настоящее время разрабатываются проекты ФГОС для аспирантуры. Занятие научной деятельностью и написание кандидатской диссертации, таким образом, перестали быть единственной целью обучения в аспирантуре. Закономерно, что человек, занимающийся научными исследованиями, будет далее работать в сфере, предполагающей не только получение нового знания, но и распространение его. Образовательная и научная деятельность являются двумя ключевыми деятельностью вуза, поэтому вполне логично рассматривать обучение в аспирантуре не только как овладение умениями научной деятельности, получение конкретного научного результата, но приобретение определенных компетенций в сфере психологии и педагогики.

Ранее подготовка аспирантов к преподавательской деятельности в вузе проводилась в рамках либо небольшого блока, состоящего из психологии и педагогики высшей школы (без получения соответствующего диплома), либо по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы» (с получением соответствующего диплома), либо впоследствии на факультете повышения квалификации в рамках прослушивания отдельных курсов по психолого-педагогической тематике (с получением соответствующих сертификатов).

Таким образом, первое и самое серьезное изменение в психолого-педагогической подготовке аспирантов – это обязательность подготовки в

¹⁶¹ ФЗ N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012г. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения: 29.08.2014).

этой сфере для получения диплома государственного образца, что соответственно ведет к повышению статуса этой подготовки.

Вторая серьезная особенность и проблема в подготовке аспирантов в области психологии и педагогики – это потребность в осмыслении требований к современному образованию и переосмысление имеющегося личного опыта обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты разработаны на основе компетентного и модульного подходов, не реализуемых в период их собственного обучения в школе и вузе. Имеющийся личный опыт обучения не может быть целиком перенесен как образец в преподавательскую деятельность, он требует анализа, переоценки с позиций современных требований к образованию.

Это проблема оказывается ключевой в организации подготовки аспирантов к преподавательской деятельности. Она не только сложная, но и перспективно значимая, потому что именно молодые преподаватели должны стать как двигателями изменений, так и хранителями имеющихся позитивных традиций в высшей школе.

Еще одна проблема обнаруживается при работе с аспирантами – не все аспиранты при изучении психолого-педагогического блока имеют собственный преподавательский опыт. Как правило, этот блок аспиранты осваивают на первом году обучения в аспирантуре – до 90 %, лишь 10 % приступают к нему в силу разных причин на втором году обучения. Как показывает опыт, менее 40% аспирантов в первый год проводят занятия со студентами. Компетенции приобретаются и осваиваются в опыте, а значит, формирование компетенций, которые рассматриваются как целевые ориентиры обучения по психолого-педагогическому блоку, заведомо не могут быть целостно сформированы, если под компетенцией понимать систему знаний, умений, навыков, алгоритмов, личностных качеств и т.д. как сложного системного сочетания этих компонентов. Еще в большей степени этот вывод касается профессиональной компетентности будущего преподавателя вуза, если под компетентностью понимать интегрированную характеристику качеств личности, имеющую процессуальную направленность, мотивационный аспект, базирующуюся на компетенциях (знаниях, умениях, навыках, алгоритмах деятельности и т.д.), которая демонстрируема в конкретных ситуациях (жизнедеятельности или моделируемых в процессе обучения).

Ориентиром в определении подходов к преподаванию психолого-педагогических дисциплин аспирантам может служить проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» от 20.08.2013, подготовленном Министерством труда РФ на основе функционального подхода¹⁶².

¹⁶² Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании,

Выделяется сначала обобщенная функция с набором необходимых требований для ее выполнения: требования к образованию и обучению, опыту практической работы, по особым условиям допуска к работе. Затем стандарт содержит описание трудовых функций, прописанных на уровнях трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Для ассистентов (должность, на которой может работать сначала выпускник аспирантуры) трудовые функции прописаны в пункте 9 проекта стандарта: преподавание отдельных предметов, курсов, дисциплин; участие в организации научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся; разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата или дополнительной профессиональной подготовки. Анализ расписанных в стандарте требований к знаниям, умениям и трудовым функциям позволяет сформировать перечень дисциплин (модулей), освоение которых позволит подготовить выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности.

Большая часть требований профессионального стандарта сопряжена именно с компонентами, образующими дидактическую компетентность:

- разработка учебно-методической документации (учебно-методические комплексы дисциплин/модулей, включающие рабочие программы и методические рекомендации по организации учебного процесса; учебно-методические материалы для проведения отдельных видов занятий, учебные пособия и контрольно-измерительные средства и др.);

- управление учебной деятельностью студентов в системном понимании всех составляющих этого процесса: планирование, мотивация, организация, координация, оценивание, своевременная коррекция и адаптация;

- выбор соответствующих образовательных технологий, методов, приемов и средств с учетом многих определяющих этот выбор факторов (специфики области научного знания, на котором базируется дисциплина/модуль, объем дисциплины, контингент студентов, требования ФГОС по соответствующему направлению подготовки, современные тенденции в образовании и др.);

- выбор соответствующих целям и задачам разнообразных средств и методов оценивания результатов обучения, обеспечивающих выполнение принципов педагогического контроля, прежде всего объективность и здоровьесберегающую направленность;

- возможная реализация индивидуализации обучения;

- создание проблемно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей успешное освоение учебного содержания и формирование на его основе необходимых компетенций;

- создание и поддержания на занятиях позитивной, доброжелательной атмосферы, способствующей повышению познавательной мотивации.

Хотелось бы особенно отметить при организации освоения аспирантами психолого-педагогического блока модулей важность мотивационно-ценностной составляющей.

Таким образом, главная цель психолого-педагогического блока для аспирантов – дать почувствовать и увлечь своеобразием сочетания в преподавательской деятельности и науки (а это аспиранты, т.е. люди, ориентированные на научную деятельность, имеющую к ней склонность), и искусства (с его творческой составляющей, постоянным развитием своих знаний и мастерства и саморазвитием в педагогической деятельности).

Анализ проблемы содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы в условиях магистратуры и аспирантуры учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Психолого-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы в условиях магистратуры и аспирантуры является для БГПУ устоявшейся традицией и сложившейся системой.

В своей работе магистратура БГПУ руководствуется Кодексом об образовании Республики Беларусь, в котором обозначено, что «на II ступени высшего образования (магистратура) обеспечиваются углубленная подготовка специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра»¹⁶³.

Аспирантура БГПУ тоже руководствуется Кодексом об образовании Республики Беларусь, а также Положением о подготовке научных работников высшей квалификации в республике Беларусь, утвержденным Указом Президента Республики Беларусь 01.12.2011 № 561¹⁶⁴. В Кодексе аспирантура определяется как «I ступень послевузовского образования, направленная на подготовку специалистов, обладающих навыками планирования и самостоятельного проведения научных исследований, глубокими теоретическими знаниями, позволяющими подготовить квалификационную научную работу (диссертацию) на соискание ученой степени кандидата наук. На I ступени послевузовского образования реализуется

¹⁶³ Кодекс Республики Беларусь об образовании. Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года. ст. 202.5.

¹⁶⁴ Положение о подготовке научных работников высшей квалификации в республике Беларусь, утвержденное Указом Президента Республики Беларусь 01.12.2011 № 561.

образовательная программа аспирантуры (адъюнктуры), обеспечивающая получение научной квалификации «Исследователь»¹⁶⁵.

Заметим, что если по отношению к магистратуре нормативно-правовыми актами задана двухвекторность профессиональной подготовки специалистов (научно-педагогическая и научно-исследовательская деятельность), то по отношению к аспирантуре эта двухвекторность исчезает и декларируется направленность только на подготовку специалистов, обладающих навыками самостоятельного проведения научных исследований.

Общими тенденциями, наблюдаемыми в системах подготовки преподавателей вузов в Беларуси, России и за рубежом являются:

- усиление роли деятельностного подхода к организации процесса подготовки, ее практикоориентированный характер;
- усиление вариативности в организации, содержании и процессе подготовки преподавателей, соответствующей требованиям специализаций, потребностям и возможностям обучающихся.

И та, и другая тенденции обусловлены компетентностным подходом к разработке образовательных программ профессиональной подготовки преподавателей высшей школы.

О степени реализации компетентностного подхода к организации психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы в условиях магистратуры и аспирантуры БГПУ можно судить по составу дисциплин в учебных планах, соотношению теоретической и практической подготовки, а также по содержанию учебных программ.

Сравнительный анализ учебных планов магистратуры и аспирантуры позволяет заключить, что в магистратуре предлагается несколько более широкий и разнообразный перечень дисциплин, обеспечивающих психолого-педагогическую подготовку преподавателей вуза. Общим для всех магистерских специальностей является обязательный курс «Педагогика высшей школы». Наряду с ним в соответствии со спецификой специальности предлагаются наборы дисциплин по выбору.

Так, в учебном плане специальности 1-08 80 02 (Теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодежи) в качестве дисциплин по выбору предлагаются «Педагогическая аксиология», «Педагогическая диагностика», «Педагогическая инноватика».

По специальности 1-08 80 03 (Теория и методика профессионального образования) дисциплинами по выбору являются «Философия образования», «Социология образования», «Психология образования» и т.д.

Что касается учебного плана подготовки аспирантов педагогических специальностей, то цикл дисциплин профессиональной подготовки представлен лишь дисциплиной «Организация педагогического процесса в высшей школе» и педагогической практикой в количестве 24 часов, ре-

¹⁶⁵ Кодекс Республики Беларусь об образовании. Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года. ст. 218.3.1.

зультатом прохождения которой считается протокол, представленный в аспирантуру.

Известно, что за формирование профессиональной компетентности, прежде всего, отвечают дисциплины прикладной или деятельностной направленности. Анализ же учебных планов показал, что баланс теоретических и прикладных дисциплин в них неравномерен, преобладают теоретические дисциплины. Это касается не только основных дисциплин учебного плана, по отношению к которым можно принять концептуальную позицию углубленной теоретической подготовки магистров и аспирантов, но и тех учебных курсов, которые предлагаются по выбору.

Так, в частности, в тематических планах дисциплин по выбору для упомянутой выше специальности 1-08 80 03 предложена следующая рас- часовка (таблица 25).

Таблица 25

Соотношение лекционных и практических занятий в дисциплинах по выбору для специальности 1-08 80 03 магистратуры

Название дисциплины	Лекции (часы)	Практические (часы)
Педагогическая инноватика	40	16
Педагогическая диагностика	30	6
Педагогическая аксиология	30	6

Данные таблицы свидетельствуют о том, что даже практикоориентированные по названию дисциплины, такие как «Педагогическая диагностика», предлагаются как теоретические.

Аналогичная ситуация с соотношением лекционных и практических занятий по дисциплине «Организация педагогического процесса в высшей школе» для аспирантов (30 лекционных, 10 практических).

Описанное выше положение дел отражает общую ситуацию традиционного образования с крайне недостаточной практической ориентированностью.

О степени реализации компетентностного подхода в психолого-педагогической подготовке преподавателей высшей школы можно судить по содержанию учебных программ магистратуры и аспирантуры. Параметрами для оценки могут служить:

- формулировка целей и задач дисциплины, требований к результатам освоения программы;
- контекстность содержания дисциплины, непосредственная ориентация на профессиональную деятельность преподавателя высшей школы;

– взаимосвязь и взаимодополнительность содержания педагогических и психологических курсов в ориентации на задачи профессиональной деятельности.

Обратимся к учебной программе «Актуальные проблемы профессионального образования»¹⁶⁶, предназначенной для соискателей академической степени магистра по специальности 1-08 80 03 «Теория и методика профессионального образования» (2012 г.). Ее целью заявлено получение магистрантами системы знаний и умений по педагогике профессионального образования. При формулировке цели, как видим, компетентностный подход не просматривается. Но при изложении требований к результатам освоения программы, согласно общей нормативной установке, выдержана терминология компетентностного подхода: знать и уметь использовать, владеть, иметь навыки.

Согласно программе, в результате освоения дисциплины магистрант должен:

знать и уметь использовать:

- нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность системы профессионального образования;
- методологию и логику педагогического исследования в области профессионального образования;
- приемы рациональной организации самообразования и самовоспитания учащихся и студентов;
- современные продуктивные технологии и системы педагогического образования;
- отечественные и зарубежные источники по философии, педагогике и психологии профессионального образования.

владеть:

- методами и инструментарием педагогического исследования;
- способами отбора, систематизации и планирования педагогической информации;
- культурой речи и элементами актерского мастерства;
- техникой педагогического общения с учащимися, студентами и их родителями;
- методами педагогической рефлексии и способами передачи их учащимся и студентам;
- технологией профессионального самообразования и самовоспитания.

иметь навыки:

- работы с первоисточниками, справочниками, электронными носителями информации;

¹⁶⁶ Учебная программа по курсу «Актуальные проблемы профессионального образования» для магистрантов. Составитель И.И. Цыркун. – БГПУ, 2012.

- организации различных видов учебных занятий, использования различных форм и методов обучения;
- применения современных средств обучения (ТСО, ЭВМ) в учебном процессе;
- организации и проведения различных форм воспитательных мероприятий;
- формулирования педагогической проблемы;
- аргументированного принятия научно обоснованного педагогического решения;
- педагогического общения с обучающимися;
- ведения аргументированного диалога с обучающимися.

Заметим, что на формирование всех перечисленных практических навыков и умений по плану отводится 36 аудиторных часов, из которых 30 – лекционные. Возникает вопрос: где и каким образом магистрант будет эти навыки отрабатывать? Если самостоятельно, то каким образом все эти навыки оценить преподавателю на зачете? Иначе говоря, декларируются результаты, не подлежащие диагностике.

Далее, сам состав планируемых результатов вызывает вопросы. Должны ли мы заявлять результатом освоения дисциплины «Актуальные проблемы профессионального образования» культуру речи и актерское мастерство магистрантов, владение методами педагогической рефлексии и способами их передачи, технологией профессионального самообразования и самовоспитания, современными средствами обучения (ТСО, ЭВМ) в учебном процессе, навыками педагогического общения с обучающимися и т.д.? Видится, что это ни что иное, как интегрированные результаты подготовки студентов и магистрантов по целому ряду дисциплин на первой и второй ступенях педагогического образования. А каковы собственно цели-результаты дисциплины «Актуальные проблемы профессионального образования»? Если магистратура призвана обеспечить формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности, то при разработке целей-результатов и содержания дисциплины необходимо руководствоваться деятельностным, а не дисциплинарным подходом. В данной же программе явно просматривается дисциплинарный подход. Так, из всего перечня планируемых результатов в анализируемой программе только один напрямую связан с профессиональной педагогической деятельностью – «владеть способами организации различных видов учебных занятий, использования различных форм и методов обучения». Однако анализ тематического плана и содержания программы позволяет заключить, что дисциплина «не работает» на эту компетенцию.

Интересно также заметить, что составители программы не мыслят в компетентностном подходе, не руководствуются компетентностной моделью преподавателя высшей школы при ее разработке. Соответственно, и магистранты не ориентированы на некий системный образец в своем личностно-профессиональном развитии. В программе только в одной теме «Объект и субъект профессионально-педагогического образования» затрагиваются вопро-

сы о параметрах структуры личности педагога, интегративных характеристиках профессиональной деятельности и о способностях. Однако целостного видения требований к компетентности преподавателя высшей школы не представлено.

Аналогичная ситуация наблюдается в программе по дисциплине «Организация педагогического процесса в высшей школе» (2006 г.) для аспирантов¹⁶⁷. Цели дисциплины (образовательные, воспитательные, развивающие) сформулированы в контексте традиционной образовательной парадигмы и выглядят как педагогические (ознакомление, воспитание, оказание помощи, развитие, формирование и т.д.), требования к результатам освоения дисциплины отсутствуют. Судя по названию, дисциплина имеет очень конкретный предмет изучения и должна быть максимально практикоориентирована, строиться на праксиологической основе. Однако предлагаемое в программе содержание носит общий просветительский характер. Об этом можно судить по названиям тем, которые занимают 50% учебного времени: «Педагогика высшей школы как отрасль педагогического знания и учебная дисциплина», «Вклад ученых и общественных деятелей в развитие теории и практики университетского образования», «Высшее образование: история, традиции»; «Общая характеристика состояния и тенденций развития высшего образования на современном этапе» и т.д.

Для программ, упомянутых выше, характерно то, что в списках обязательной и дополнительной литературы, рекомендуемой для изучения, не содержится учебных пособий, разработанных в компетентностном подходе.

Компетентностный подход предполагает интеграцию дисциплин, представляющих родственные и смежные науки, в формировании у магистрантов и аспирантов обобщенных профессиональных умений и навыков. Анализ психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в магистратуре и аспирантуре БГПУ позволяет заключить, что в силу дисциплинарного подхода проблема синтеза психолого-педагогического знания стоит достаточно остро. Так, сравнительный анализ программы для магистров и аспирантов «Психология образования» (2012 г.)¹⁶⁸ с программами педагогического цикла не дал возможности выявить хоть одно основание для синтеза психолого-педагогического знания. Содержание дисциплины «Психология образования» представлено только когнитивной психологией, начиная с ее исторических истоков, и только в 2 темах из 9 рассматривается, где в образовательном процессе можно применить ее знания.

Подчеркнем, что дисциплинарный подход заявлял о себе и в интегрированном курсе «Педагогика и психология высшей школы». Программы двух

¹⁶⁷ Учебная программа по курсу «Организация педагогического процесса в высшей школе» для аспирантов. Составитель В.А. Капранова. – БГПУ, 2006.

¹⁶⁸ Учебная программа по курсу «Психология образования» для магистрантов и аспирантов. Составитель А.П. Лобанов. – БГПУ, 2012 г.

дисциплин готовились под единой обложкой, но имели абсолютно разное и не взаимосвязанное содержание.

Думается, что дисциплинарный подход уместен только для базового уровня ознакомления с основами педагогики и психологии и никак не годится для второй ступени высшего образования и аспирантуры. Несомненно, что система психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы должна строиться на деятельностном подходе, фокусируясь на основных задачах профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ учебных планов и программ обучения в магистратуре и аспирантуре БГПУ показал, что в системе психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы компетентностный подход в большей степени носит декларативный характер. Об этом свидетельствуют: несбалансированность в учебных планах теоретической и практической подготовки, отсутствие дисциплин практической, деятельностной направленности; разработка программ психолого-педагогической подготовки без ориентации на компетентностную модель преподавателя высшей школы; нечеткие и разноречивые требования к профессиональной компетентности будущих преподавателей в программах дисциплин; слабая ориентация содержания программ на задачи профессиональной деятельности преподавателя высшей школы; отсутствие синтеза содержания педагогических и психологических курсов в ориентации на задачи профессиональной деятельности.

2. Резервами усиления компетентностного подхода в системе психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры и аспирантуры видятся: достижение сбалансированности теоретической и практической подготовки по основным дисциплинам учебного плана; насыщение плана практикоориентированными курсами по выбору (например: «Как обучать взрослых», «Применение методов эффективного преподавания», «Как можно читать лекции», «Проведение семинаров в форме дискуссий», «Методы активного обучения на практических и лабораторных занятиях» и т.д.); разработка профессионального профиля (компетентностной модели) преподавателя высшей школы как основной детерминанты психолого-педагогической подготовки в магистратуре и аспирантуре.

3. Следует заметить, что даже при усовершенствовании профессиональной психолого-педагогической подготовки, усилении ее практикоориентированности и контекстности, сами условия обучения в магистратуре и аспирантуре (прежде всего, совмещение учебно-профессиональной деятельности с проведением исследования и написанием диссертации) не позволяют в полной мере реализовать ее возможности. Поэтому, как и во всем мире, для подготовки преподавателей вуза, наряду с магистратурой и аспирантурой, необходимо рассматривать эффективные формы дополнительного образования. В условиях дополнительного образования подготовку преподавателя вуза легче сфокусировать на тех аспектах деятельности, которые являются специфичными для преподавания и наиболее сложными, вызыва-

ющими проблемы. Такой подход не предусматривает охват всей совокупности профессионально-педагогических функций и должностных обязанностей, а также широких по содержанию курсов, носящих просветительский характер. Приоритетным, на наш взгляд, является принцип востребованности той или иной конкретной профессиональной компетентности будущего преподавателя (например, проектно-конструктивное умение строить образовательную ситуацию, центрированную на учебной деятельности студента), в ориентации на которую выстраивается содержание, формы и методы предлагаемой учебной дисциплины.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

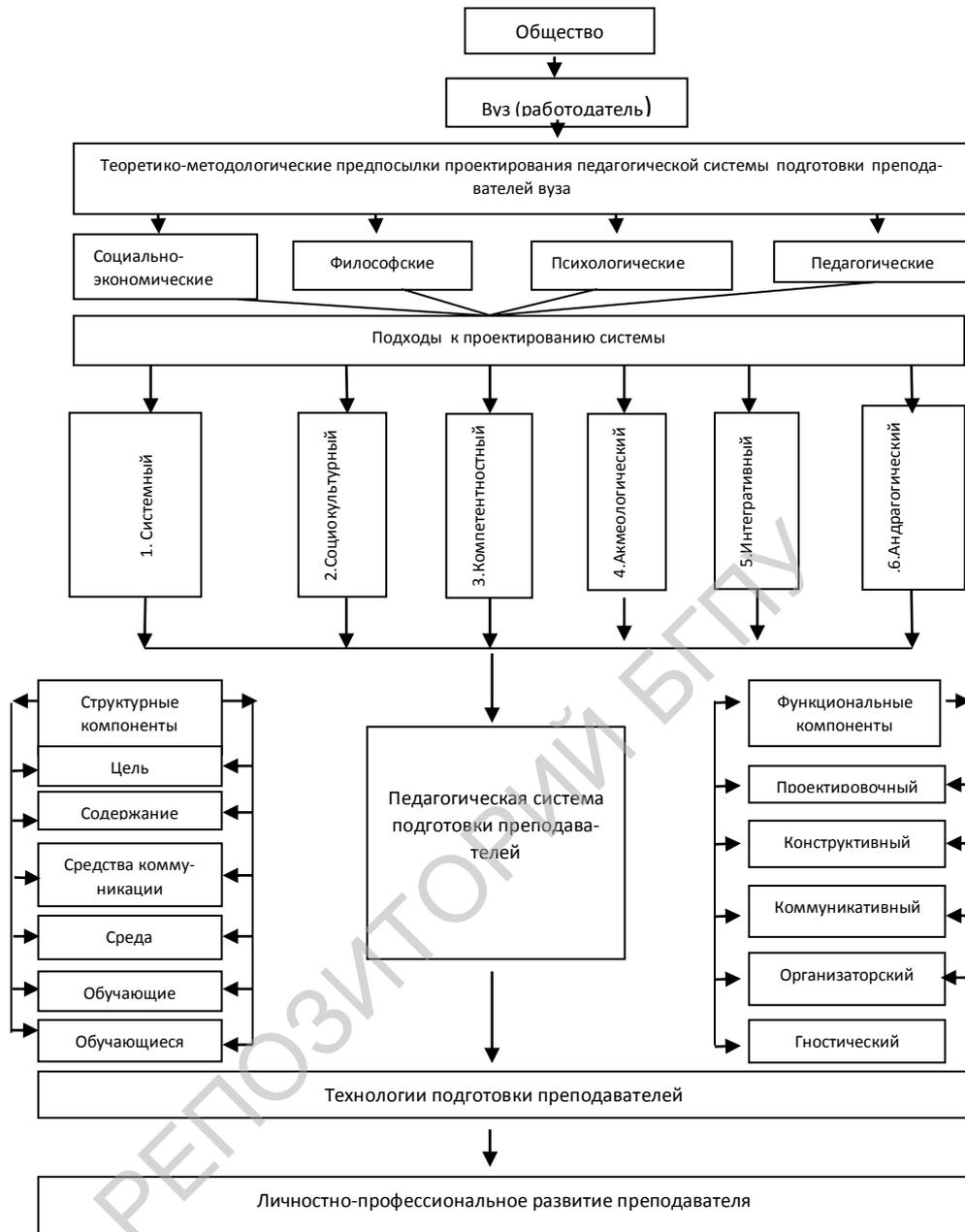


Рис.3 Модель психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза к профессиональной деятельности

В соответствии с требованиями системного подхода, согласно которому всякое изменение в содержании, форме, действии любого ведущего компонента педагогической системы должно сопровождаться адекватной перестройкой всех ее компонентов. Кратко остановимся на общей характеристике основных структурных компонентов спроектированной модели психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза к профессиональной деятельности.

Цели подготовки

Проектирование структуры и содержания психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза начинается, как любая человеческая деятельность с определения цели. Точное указание цели обучения – это центральная, главная задача, которую необходимо решить, приступая к организации процесса обучения, т.к. эта организация невозможна без четкого представления о том, что мы хотим получить в результате обучения. Цель выступает в сознании человека как полагание того, что должно быть, как положительное содержание действительности. Цель оказывается своеобразной оценкой этой действительности, осознанием ее недостаточности и противоречия, утверждением положительного содержания идеала.

По своему происхождению цель есть опредмеченный мотив деятельности, но в отличие от мотива имеет большую предметную определенность – конкретную форму и содержание достигаемого результата.

Содержание подготовки

Содержание профессионально-педагогической подготовки может строиться на основе двух моделей профессиональной деятельности – одна направлена на раскрытие логики деятельности, а другая на описание методов и процедур деятельности (социокультурные модели). «По мнению Л.И. Фишмана модели первой группы практически всегда более абстрактны и с большим трудом воспринимаются профессиональной аудиторией (кажутся излишне теоретизированными); в то время как модели второй группы представляются профессионалам прагматически более ценными. В связи с этим подчеркнем хорошо известное положение о том, что современный образовательный процесс предполагает передачу не только знаний, но и определенный диалог, в ходе которого происходит рождение новых знаний, ценностное согласование позиций, образование комфортного эмоционального фона и психологического комфорта»¹⁶⁹.

По данным факультета повышения квалификации Ставропольского государственного университета анализ содержательных предпочтений преподавателей высшей школы при их подготовке позволил «выявить некоторую неравномерность распределения их по приоритетным направлениям повышения квалификации. Наиболее популярными среди научно-педагогических работников высших учебных заведений России являлись направления, связанные с вопросами модернизации системы высшего образования, инновационной деятельностью в этой системе и собственно методической компетентностью преподавателей в области образовательных технологий: «Актуальные вопросы модернизации высшего образова-

¹⁶⁹ Тряпицын, А.В. Проблемы конструирования содержания постдипломного образования педагогических кадров // Журнал «Человек и образование» № 3, 2008. с 17.

ния в России, включая переход на двухуровневое образование и введение ФГОС нового поколения», как направление предпочли 34% преподавателей, «Научно-инновационная деятельность в образовании» -24% преподавателей, «Современные технологии в образовании» - 20%, «Гуманитарные проблемы современности» – 10%, «Управление качеством образования» – 5%, «Проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и критическим технологиям» – 3%, Вопросы развития малого и среднего предпринимательства - 3%».¹⁷⁰

Поиск решений построения наиболее продуктивных вариантов содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы на основе компетентностного подхода, в период институциональной модернизации педагогического образования, цель которой заключается в нахождении новых решений обеспечения качества подготовки преподавателей высшей школы. Содержание, как правило, приобретает деятельностный, метапредметный характер. Как отмечает Г. Игнатъева, главными ориентирами в обучении преподавателей является «становление индивидуализации, становление свободной, самобытной личности»¹⁷¹.

Ведущие принципы отбора содержания профессиональной подготовки

Ведущими принципами отбора содержания профессиональной подготовки наряду с принципом научности, выступают принципы социокультуросообразности и практикоориентированности.

Эти принципы позволяют более полно учесть ту ситуацию развития профессионального педагогического образования, что складывается в современном российском обществе.

Важно подчеркнуть, что выделенные принципы являются ведущими, но не единственными. Совокупность принципов отбора содержания профессиональной педагогической подготовки преподавателя, включает в себя следующие принципы:

- гуманизации образования, предполагающей выявление возможностей самовоспитания и самообразования, пути развития способностей к педагогической деятельности; данный принцип обуславливает диалогичность учебного материала, ориентирует преподавателей на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций;

¹⁷⁰ Повышение квалификации преподавателей системы профессионального образования: новые вызовы и решения. В.Н. Гуров, Е.Н. Букреева, С.В. Степанов // Журнал «Инновации в образовании». 2010. № 11 с-56.

¹⁷¹ Игнатъева Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С.56.

- гуманитаризации, определяющей тенденции интеграции знаний в сфере человекознания (педагогика, психология, культурология, философия, профессиология, этика, эстетика, история, литература, искусство и др.), что проявляется в обосновании ценностных основ теоретических размышлений, в развитии профессионально-личностной рефлексии;
- фундаментализации, определяющей концентрацию учебного материала и складывающегося опыта вокруг основных категорий педагогики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач; а также проблемное построение содержания на основе целостного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса в русле универсальной эволюции общечеловеческой цивилизации;
- историзма, предполагающего научную объективность в освещении исследуемых процессов; рассмотрение изучаемых явлений и фактов в контексте конкретно-исторического времени; сочетания ретроспективы с перспективой, что обуславливает определенную актуализацию прогностической функции образования и ориентацию на современные проблемы развития педагогической науки;
- дополнительности, характеризующий взаимодействие различных форм педагогического знания: обыденного, научного, внеаучного (литература, искусство).

Средства коммуникации

Средства педагогической коммуникации включают в себя методы, средства и формы обучения, которые позволяют формировать профессионально важные качества обучающихся, облегчающие освоение профессии и выполнение профессиональных функций. При отборе методов, средств, форм обучения будущих преподавателей следует руководствоваться набором требований, предъявляемых преподавателю.

Преподавателю вуза целесообразно использовать разумное сочетание традиционных и инновационных методов обучения. Научно доказано, что наиболее действенными считаются проблемно-исследовательские методы, т.к. они позволяют перейти от репродуктивной технологии к прогрессивной творческой, стимулирующей саморазвитие и личностный рост обучающихся. Они включают в себя активные (интерактивные) методы обучения: деловые игры, анализ конкретной ситуации, метод мозгового штурма, метод погружения, метод портфолио и др.

Стратегии личностно-ориентированного инновационного обучения начинают играть особую роль в постиндустриальном информационном обществе. Поэтому у преподавателей возникает потребность искать опору в самом себе, в том, чтобы культивировать собственную способность проектировать и реализовывать модели инновационного обучения. Сочетание фундаментализации с прагматичностью позволит построить новую модель образования.

Универсальным компонентом процесса обучения становится не заучивание текста, а опознание в процессе реализации проекта. Вместо фактических сведений, понятий, теорий и законов предметом познания становится целостный реальный окружающий мир, а результат процесса познания – его сотворение в рамках учебных проектов.

Проектно-созидательная форма обучения позволит повысить степень осмысленности учебного материала, во-первых, за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи, а во-вторых, за счет использования наглядных зрительных образов.

Введение в дидактические средства обучения наглядных зрительных образов позволит значительно повысить степень осмысленности учебного материала за счет:

1) изменение структуры учебного материала. В традиционном обучении структура predetermined логикой соответствующей науки. В проектно-созидательной модели структура учебного материала устанавливается в соответствии с принципами иерархии материального мира, логики и здравого смысла. Развертывание системы понятий осуществляется в динамике проектной деятельности. Познание окружающего мира происходит в процессе работы над проектами – проектирования, моделирования и исследования.

2) изменение роли преподавателя. Преподаватель перестает быть единоличным хранителем истины и знаний. Он выполняет роль руководителя проекта и коллеги. На смену авторитарной педагогике приходит педагогика сотрудничества:

- основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучающихся;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, которого предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию;
- учебная информация используется как средство организации познавательной деятельности, а не как цель обучения;
- обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Среда

Для этого необходимо осветить вопрос о вариантах конструирования образовательных сред. На наш взгляд наиболее продуктивным подходом сегодня выступает подход, разработанный Т.В. Менг¹⁷². Т.В. Менг утверждает что *конструирование образовательной среды* - это социальная технология включения обучающихся как субъектов развития профессиональной компетентности в «новый образовательный процесс», в котором интерактивность среды играет ведущую роль и выступает характеристи-

¹⁷² Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.-98 с.

кой самого процесса. Теоретической основой данного подхода являются идеи конструктивизма как парадигмы обучения и преподавания в обществе постмодерна, предлагающих обучение, базирующееся на понимании того факта, что знание - это процесс, основанный на опыте. Сущностными чертами технологии конструирования образовательной среды по Менг Т.В. являются: представление содержания образования в виде структурированной среды, моделирование продуктивного способа включения обучающегося в среду, практическая направленность обучения и вариативность продуктов, получаемых обучающимися в результате освоения среды, ориентация на самопроектирование обучающимися индивидуальных путей развития средствами образования.

В данной технологии выделяются четыре модели конструирования образовательной среды:

- 1) «образовательная среда как ресурс»;
- 2) «образовательная среда как процесс»;
- 3) «образовательная среда как поле активности личности»;
- 4) «образовательная среда как дискурс».

Данные модели задают для преподавателя поле осмысления условий формирования новых форм поведения и социальных отношений в современном образовании и мире, где значительные изменения претерпевают все психокультурные механизмы передачи опыта: ориентационный, адаптивный, побудительный, коммуникативный.

Автор определяет *этапы конструирования среды* в рамках отдельной социальной модели и их описание:

- оценка имеющегося состояния;
- выбор модели среды;
- предпочтение в аспектах поддержки обучающегося во взаимодействии со средой;
- решение об объектах поддержки и обоснование критериев позитивной образовательной практики;
- анализ результатов освоения среды участниками и изменение самой среды.

Описание четырех социальных моделей конструирования образовательной среды.

1. Образовательная среда как ресурс¹⁷³ (на примере информационной образовательной среды).

- Слушатель – это новичок в конкретных областях, который все более приближается к эксперту по мере стирания различий между функционированием эксперта и новичка.

- Объект поддержки, рассматривающийся как объект социального конструирования. Средства осуществления образовательной практики.

¹⁷³ Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.-98 с, с. 79.

• Основные принципы построения. При конструировании среды должны быть учтены:

- критерии структурирования информации;
- принципы организации информации;
- особенности управления деятельностью обучающихся и навигации;
- способы протоколирования действий обучающихся для анализа преподавателем.

• Способ задания обучающемуся. Информационная образовательная среда может задаваться:

- списком метаописаний информационных ресурсов;
- архитектурой ресурсов;
- программным обеспечением ресурсов;
- разнообразием видов информационной поддержки обучающихся и преподавателей, например, интернет-поддержка.

• Критерии позитивной образовательной практики обучающегося:

- владение когнитивными стратегиями (усваивание информации, отсылка сообщений, выражение результатов размышления или новой информации, взаимодействие с другими обучающимися, организация информации);
- удовлетворение индивидуальных запросов;
- использование ресурсов среды в создании собственных продуктов;
- участие в расширении содержания среды.

2. Образовательная среда как процесс¹⁷⁴ (переходная модель к нелинейному процессу обучения):

• Слушатель – характеризуется наличием воли и оценивает опыт через личные ожидания и предположения.

• Объект поддержки, рассматривается как объект социального конструирования.

• Процесс освоения образовательной программы.

• Основные принципы построения. В качестве одного из вариантов может быть предложена модель ключевых компонентов для построения эффективных образовательных сред, которую предложили Collins, Brown, Newman (1989).

Данными авторами выделены следующие блоки для построения эффективной образовательной среды.

• Содержание:

- стратегия решения проблем;
- когнитивные стратегии – постановка цели, планирование, мониторинг, оценка, рефлексия;
- стратегии обучения: исследование новых областей, углубление имеющихся знаний, перестройка имеющегося знания;

¹⁷⁴ Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.-98 с., с. 80.

- методы, стимулирующие автономию обучающегося;
- способы осуществления обучающимися рефлексии хода обучения; обучающийся должен понимать, на какой ступени достижения развития компетентностей он находится;
- социальные аспекты организации взаимодействия со средой; привязка к реальному времени, событиям, опыту, мотивации участников.
- Способ задания обучающемуся:
 - документ, выстраивающий маршрут и фиксирующий объекты педагогической поддержки: контракт, договор, индивидуальный маршрут;
 - методическое обеспечение деятельности преподавателя и слушателя;
 - рефлексивные карты для оценки достижений;
 - реальные социальные объекты с целью изучения и организации взаимодействия.
- Критерии конструирования позитивной образовательной практики обучающегося:
 - владение психологическими стратегиями (выработка уверенности в себе, внутренней организованности, способности к сотрудничеству, нацеленности на успех);
 - владение когнитивными стратегиями (постановка цели, планирование, мониторинг, оценка, рефлексия);
 - продуктивность (наличие у участников результатов деятельности в виде личных продуктов);
 - рациональность (удовлетворенность участников программы участием в программе).

3. Образовательная среда как поле активности¹⁷⁵:

- Слушатель – обладает способностями и предрасположенностями, которые делают в высокой степени вероятным научение определенным вещам, лежащим в сфере интересов слушателя.
- Объекты поддержки, рассматриваются как объекты социального конструирования:
 - образовательные потребности обучающихся;
 - виды деятельности обучающегося;
 - осваиваемые обучающимся роли;
 - мотивация обучающихся.
- Основные принципы построения:
 - создание условий для отношений социального партнерства;
 - учет временных ресурсов участников;
 - учет индивидуальных особенностей;
 - разнообразие и выбор видов деятельности;
 - создание ситуаций успеха.

¹⁷⁵ Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.-98 с., с. 81.

- Способ задания среды обучающемуся. Среда задается обучающемуся как процессы, в которые он включается, обладая индивидуальными проявлениями активности. Это может быть проектная, творческая, исследовательская деятельность.

- Критерии конструирования позитивной образовательной практики обучающегося:

- владение стратегиями социального взаимодействия;
- владение стратегиями решения проблем;
- владение стратегиями самопрезентации;
- проявление новых форм социальной активности;
- инициативность участников;
- удовлетворенность участием;
- потребность в продолжении обучения.

4. Образовательная среда как дискурс¹⁷⁶.

- Научающийся – это сущность, построенная на основе того, что человек принимает социальные диалоги.

- Объект поддержки, рассматривается как объект социального конструирования.

- Социальные изменения обучающегося и выбор поведения.

- Основные принципы построения:

- особое внимание должно быть уделено языку;
- постоянная коммуникация с другими;
- развитие «грамматики коммуникаций»;
- развитие умения интерпретировать социальное окружение.

- Способ задания обучающемуся:

- создание условий субъектной позиции в структуре дискурса;
- общность языка вступающих в дискурс;
- предъявление способов разворачивания дискурса.

- Критерии позитивной образовательной практики:

- владение коммуникативными стратегиями;
- коммуникативная активность обучающихся;
- интенсивность действий в общении;
- инициативность;
- технико-коммуникативное мастерство общения;
- удовлетворенность участием;
- потребность в продолжении обучения.

¹⁷⁶ Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.-98 с, с. 82.

Технологии подготовки преподавателей

Существуют различные варианты технологий подготовки преподавателей. На сегодняшний день мы бы хотели отметить наиболее продуктивные. Это технология, разработанная Громовой Т.В., технология Игнатъевой Г., технология Игнатъевой Е.Ю. и др. Обобщенная модель подготовки преподавателя инновационного вуза может быть представлена в виде матрицы, где отражены этапы, деятельность преподавателя и обучающихся, средства, методы работы и продукт совместной деятельности на каждом этапе, а также профессионально-значимые личностные качества современного преподавателя вуза (см. Таблицу 26).

Таблица 26

Технология подготовки преподавателя вуза к деятельности в системе инновационного (интерактивного) обучения.¹⁷⁷

Этап технологии	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Средства, методы обучения	Продукт этапа	Приобретаемые профессионально значимые качества
1. Мотивационный	Презентация курса; организация общения; формирование активной субъектной позиции	Знакомство между собой; определение собственной роли и позиции в группе; принятие целей обучения	Вводное занятие: методики знакомства	Приобретение общего представления о курсе; освоение среды обучения и будущей профессиональной деятельности	Умение мотивировать обучающихся на развитие, создавать и поддерживать эмоциональный фон
2. Информационный	Предоставление информации (концепции курса); консультирование (в ситуациях затруднения); организация групп взаимопомощи	Самостоятельное изучение материалов; поиск информации; выполнение тестовых заданий; работа в группах взаимопомощи	Самостоятельная работа: общение посредством электронной почты (телефона); мини-лекции; группы взаимопомощи	Овладение теоретическими основами деятельности преподавателя; развитие умений самостоятельной работы и самостоятельного поиска информации; освоение письменной	Знание психолого-педагогических основ обучения, принципов андрагогики, умение грамотно изъясняться в устной и письменной форме

¹⁷⁷ Громова, Т.В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе ДО. // Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Самара, 2011, С. 31

			помощи	коммуникации	
3.Организационно-структурный	Обзор материалов курса и проверка их усвоения; выбор и использование разнообразных упражнений; работа с активными методами обучения; обучение навыкам рефлексии; консультирование и организация обратной связи	Выполнение заданий; решение типовых задач; оценка собственной деятельности (рефлексия)	Тьюториал: дискуссия;; методы «экспертов», «мозгового штурма»; работа в группах; тренинг	Развитие умений использования активных методов обучения; установление связей теоретических положений курса с практическими задачами	Умение разрешать конфликты; владение арсеналом методик и приемов современных педагогических и инновационных технологий
4.Конструктивный	Формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать студентов и требующих применения полученных знаний; проверка письменных заданий (ТМА) с обязательным комментарием	Решение нестандартных задач профессиональной деятельности в группах и индивидуально; анализ собственной деятельности	Тьюториал: дискуссия проблемного характера; анализ конкретных ситуаций, ролевые игры; компьютерные конференции и электронная почта как средства связи	Совершенствование умений применять имеющиеся знания для нестандартных задач, а также анализировать деятельность	Умение критически мыслить; владение техниками общения, в том числе, на расстоянии
5.Рефлексивный	Обобщение пройденного материала; интеграция теоретических изложений и практики; управление деловой игрой; рефлексия собственной деятельности	Активное участие во всех формах работы; разработка и защита собственного проекта; рефлексия собственной деятельности	Деловая игра; проектная деятельность; самостоятельная работа; дневная школа	Развитие интегративных умений профессиональной деятельности.	Владение приемами саморазвития и самосовершенствования, методами самоанализа

Конструирование учебного процесса можно рассматривать с двух сторон: «обучение через информацию и обучение через деятельность». Особую роль в «обучении через деятельность» играют активные формы и методы обучения или технологии активного обучения (ТАО).

Современные технологии активного обучения (Н.В. Борисова)¹⁷⁸, которые целесообразно применять при обучении преподавателей высшей школы можно разделить на имитационные и неимитационные.

Неимитационные технологии не предполагают построение моделей изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается за счет отбора проблемного содержания обучения, использование особым образом организационной процедуры ведения занятия и обеспечение диалогических взаимодействий преподавателя и слушателей.

К неимитационным формам и методам можно отнести проблемную лекцию, семинар дискуссия с «мозговой атакой» или без нее, выездное практическое занятие, программированное обучение, курсовую, дипломную работу, стажировку без выполнения должностной роли. Все перечисленные технологии обучения дают возможность не только передавать определенную информацию учащимся, но и создавать предпосылки для развития общих и профессиональных навыков.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей в учебном процессе делает возможным формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности.¹⁷⁹

В соответствии со вторым признаком классификации – наличие ролей – предполагается игровая процедура в работе с моделью, т.е. взаимодействие обучаемых между собой и с преподавателями в процессе имитации. По этому признаку все имитационные технологии делятся на игровые и неигровые.

Неигровые формы представляются большой группой конкретных ситуаций. По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация – проблема, когда обучающимся представляется возможность поставить и разрешить проблему; ситуация – оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация – иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация – упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении задач, используя метод аналогий.

По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, «живую», «инцидент», разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Выбор вида конкретной ситуации зависит от целей изучения темы, уровня подготовки слушателей, наличие иллюстрированного

¹⁷⁸ Борисова, Н.В. Конкурентноспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. / Н.В. Борисова.-Набережные Челны, 1996.

¹⁷⁹ Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва 2002.

материала и технических средств обучения и др. Жесткой методической регламентации выбора той или иной разновидности ситуации и способов ее анализа нет.

К игровым имитационным технологиям принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическую игру.

1. Стажировка с выполнением должностной роли – форма и метод активного обучения контекстного типа, при котором «моделью» выступает сама действительность, а имитируется в основном роль (должность). Главное условие стажировки – выполнение роли под контролем ее организатора определенных действий в реальных производственных условиях.

2. Имитационный тренинг предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений. В этом случае имитируется ситуация, обстановка профессиональной деятельности.

3. Разыгрывание ролей (инсценировки) представляет собой игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства.

4. Игровое проектирование является практическим занятием, суть которого состоит в разработке конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность (конструирование элементов образовательной среды).

5. Дидактическая игра – сложное многоплановое явление направленное на воссоздание и усвоения общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Такие хорошо известные формы обучения, как лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др., также имеют место и в инновационной системе подготовки преподавателя вуза. Однако для современной модели обучения эти формы приобретают специфический характер и могут проводиться как в контактный, так и не в контактный период обучения. К специфическим формам инновационной подготовки преподавателя вуза можно отнести презентацию курса, тьюториал, группы взаимопомощи.

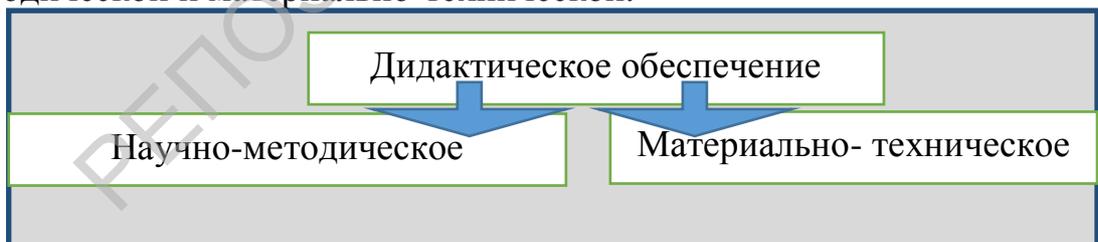
ГЛАВА 8. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Дидактическое обеспечение психолого-педагогической подготовки преподавателя вуза представляет собой одну из основных подсистем целостного общенаучного обеспечения его психолого-педагогической подготовки. Процесс познания данного феномена сопровождается противоречиями между:

- непрерывным характером профессионального развития преподавателя и дискретностью существующих теоретических представлений о дидактическом обеспечении его профессионально-педагогической подготовки;
- универсальностью фундамента дидактического обеспечения преподавателя и преимущественной привязанностью существующих представлений о нем к специфике конкретных программ ПК и специализаций;
- развивающим характером дидактической теории, образовательной практики и профессиональных педагогических компетенций преподавателей, их зависимостью от изменяющихся условий развития образования и инертностью теоретических подходов к формированию дидактического обеспечения;
- целостностью дидактического обеспечения психолого-педагогической подготовки преподавателя и фрагментарной практикой его реализации.

Мы опираемся на подход Г.Н. Варковецкой¹⁸⁰, обосновывающей суть современного дидактического обеспечения. По мнению Г.Н. Варковецкой под *дидактическим обеспечением* понимается развивающаяся, многоаспектная система, компоненты которой находятся в единстве и взаимопроникновении.

Дидактическое обеспечение как система состоит из следующих подсистем: научно-методической и материально-технической.



Научно-методическое обеспечение может быть представлено для различных уровней: образовательной среды, образовательного процесса, отдельных компонентов или его элементов.

Научно-методическое обеспечение можно разделить на:

- методолого-теоретическое,
- нормативно-правовое,
- информационно-содержательное,
- информационно-коммуникационное,
- эргономическое,

¹⁸⁰ Варковецкая Г.Н. Дидактическое обеспечение как система и как подсистема дидактической системы / Г.Н. Варковецкая // Матер. междунар. методол. семинара «Методология исследований в профессиональном педагогическом образовании». – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.

– контрольно-диагностическое и др.

Методолого-теоретическое обеспечение

Методолого-теоретическое обеспечение рассматривается как совокупность формализованных, рациональных взглядов и представлений. К методологии в данном случае мы относим: закономерности, подходы, принципы; рассматриваем его как учение о дидактическом обеспечении профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза.

Методолого-теоретическое обеспечение предполагает осуществление диагностического целеполагания психолого-педагогической подготовки с учетом требований к преподавателю высшей школы в современных условиях развития образования.

Под профессионально-педагогической компетентностью мы понимаем подтвержденную способность применять знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в учебной или рабочей ситуации в профессиональном и личностном развитии.

Динамику процесса профессиональной подготовки преподавателей вузов придает соблюдение *принципа преемственности*. Этот принцип предполагает рассматривать деятельность преподавателя вуза в трех педагогических измерениях: прошлое, настоящее и будущее в их взаимодействии. Отсюда следует, что проектирование модели педагогической системы подготовки преподавателей вузов должно быть основано на поэтапном формировании у них профессиональных умений и навыков.

Такой подход составляет суть ***пятого концептуального положения*** проектирования содержательного компонента модели системы психолого-педагогической подготовки преподавателей.

Поэтапность предполагает преемственное следование этапов обучения одного за другим, без пропуска каких-либо звеньев их подготовки и нарушения намеченного порядка их следования. В контексте проблемы исследования при разработке методик подготовки преподавателей вуза к использованию современных технологий происходит постепенное преемственное усложнение их деятельности, начиная с умения мотивировать обучающихся на развитие, создавать и поддерживать положительный эмоциональный фон (мотивационный этап); овладевать теоретическими основами деятельности преподавателя; развития умений самостоятельной работы и самостоятельного поиска информации; освоение письменной коммуникации (информационный этап); совершенствования умений использовать активные и интерактивные методы обучения, устанавливать связи теоретических положений курса с практическими задачами, разрешать конфликты (организационно-структурный этап), умения критически мыслить, владения коммуникационными технологиями, совершенствование умений применять имеющиеся знания для решения нестандартных задач (конструктивный этап) и заканчивая развитием интегративных умений, владением приемами саморазвития и самосовершенствования, методами самоанализа (рефлексивный этап).

Поэтапному формированию умений и навыков в процессе подготовки преподавателей вузов к современным технологиям обучения содействуют:

- структурирование содержания обучения на основе поэтапного усложнения деятельности;
- обеспечение заметного продвижения преподавателей в решении учебных задач путем их поэтапного усложнения и повышения степени самостоятельности;
- поэтапный переход от учебных проблемных ситуаций к решению профессиональных педагогических задач.

Нормативно-правовое обеспечение

К нормативно-правовому обеспечению относятся требования, предъявляемые к данному специалисту, средства информатизации, формы и время отчетности и др. В проекте профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)»¹⁸¹ от 20.08.2013, подготовленном Министерством труда РФ на основе *функционального подхода* выделяется сначала обобщенная функция с набором необходимых требований для ее выполнения: требования к образованию и обучению, опыту практической работы, по особым условиям допуска к работе. Затем стандарт содержит описание трудовых функций, прописанных на уровнях трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Основной целью профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, согласно проекту стандарта, является создание педагогических условий для подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с требованиями общества и государства, интеллектуального, культурного и профессионального развития человека, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования.

Обобщенными функциями преподавателя высшей школы в соответствии с профессиональным стандартом являются:

- ✓ Преподавание по программам бакалавриата и дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;
- ✓ Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;
- ✓ Преподавание по программам аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры - стажировки и дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;

¹⁸¹ Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» (от 20.08.2013) URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/08/professional-standard.pdf> (дата обращения: 27.05.2014).

- ✓ Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам высшего образования;
- ✓ Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями).

Каждая из обобщенных функций предполагает определенный уровень квалификации, возможные наименования должностей и делится на конкретные трудовые функции. В частности, для обобщенной трудовой функции: «Преподавание по программам бакалавриата и дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации» описаны следующие трудовые функции:

- Преподавание учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и ДПП;
- Участие в организации научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и ДПП под руководством специалиста более высокой квалификации;
- Профессиональная поддержка ассистентов и преподавателей, контроль качества проводимых ими учебных занятий;
- Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и ДПП.

В новом ФГОС ВО по подготовке кадров высшей квалификации для 3 уровня высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки¹⁸² представлена характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших эту программу аспирантуры. (пункт 4).

4.1 Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, включает исследование педагогических процессов, образовательных систем и их закономерностей, разработка и использование педагогических технологий для решения задач образования, науки, культуры и социальной сферы.

4.2. Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, являются образовательные и социокультурные системы, процессы обучения, воспитания, развития, социализации, педагогическая экспертиза и мониторинг.

4.3. Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры:

- научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы;
- преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования.

¹⁸² http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoasp/440601_obr.pdf. ФГОС утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 июля 2014 г. N902, начало действия документа 01.09.2014.

В стандарте также определены требования к выпускникам аспирантуры - перечень компетенций универсальными компетенциями:

- способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);
- готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);
- готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);
- способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5);
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

3. Выпускник, освоивший программу аспирантуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- владением методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);
- владением культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);
- способностью интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);
- готовностью организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4);
- способностью моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);
- способностью обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);
- способностью проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством
- экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7);

- готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8).

Информационно-содержательное обеспечение

Информационно-содержательное обеспечение предполагает разработку учебных планов и программ, обучающих, практических и контролирующих модулей на электронных носителях, учебных пособий (в том числе и электронных), электронных лекций, учебно-методических комплектов, справочников, сборников задач, компьютерных иллюстраций для различных занятий, примеров разработок для веб-сайтов для занятий. Представление основных образовательных программ по модульному принципу потребовало разработки структуры модуля, включающей разбивку содержания на дидактические единицы, выявления и описания формируемых компетенций, методического обеспечения.

Сущность дидактического обеспечения психолого-педагогической подготовки заключается в многоуровневом, поэтапном, комплексном процессе методического, научного, информационного и учебно-материального воздействия на содержание деятельности преподавателя вуза, осуществляемого в интересах её совершенствования.

Подробнее данное условие раскрыто в разделе «Содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы на основе компетентного подхода» данной монографии.

Рассмотрим реализацию данного подвида дидактического обеспечения (информационно-содержательного) на примере проектирования образовательных программ повышения квалификации преподавателей высшей школы на основе: дидактических единиц, уровне учебных модулей, УМК, учебного материала.

При конструировании дидактических единиц необходимо выделить предметные темы, подлежащих обязательному освещению в процессе подготовки специалистов, обучающихся по данной ОП ПК для преподавателей ВШ.

Например:

Образовательная программа повышения квалификации преподавателей ВШ «Личностное развитие студента: духовно-нравственные аспекты»

Тема 1 «Государственная политика в образовании».

Тема 2 «Студент как субъект познания и отношений: воспитательный потенциал образовательного процесса».

Тема 3 «Психологические проблемы личностного развития студента: современный социо-культурный контекст».

Тема 4 «Ценностное измерение мира как условие и результат духовно-нравственного воспитания личности».

Тема 5 «Преподаватель вуза как ресурсная личность во взаимодействии со студентами».

Тема 6 «Психологическое здоровье студента как личностная ценность».

Следующий уровень конструирования содержания программ повышения квалификации преподавателей высшей школы – это **содержание учебных модулей** образовательной программы.

Выделение модульных единиц выполняется на основании следующих критериев:

- в соответствии с логикой формирования деятельности;
- каждая модульная единица представляет собой логически завершенный этап деятельности с ясным началом и концом;
- каждая модульная единица заканчивается ясным результатом (продукт деятельности, решение проблемы);
- каждый модуль направлен на достижение определенной цели, которая представляет собой шаг к достижению желательной компетентности или квалификации.

Все модули имеют одинаковую структуру.

Каждый модуль содержит:

1. Название модуля и его тип, код модуля;
2. Целевой или ценностно-ориентационный блок модуля:
цель модуля;
задачи модуля;
предполагаемый результат освоения модуля;
пример описания компетентности;
структурирование компетентности.
3. Содержательный блок.
4. Методический блок.
5. Список источников, литературы, ресурсов для самостоятельной работы.
6. Организация деятельности педагогов.
7. Задание для педагога, методиста, завуча школы.
8. Оценочно-результативный блок.
9. Рефлексивный блок.

Конструирование содержания ОП ПК педагогов **на уровне учебных пособий и целостных УМК** также строится на тех же принципах.

Сочетание различных компонентов УМК, позволяет создавать различные модули и проектировать маршрутные ориентиры индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, что позволяет делать образовательную программу персонализированной.

На **уровне учебного материала** основной единицей содержания подготовки преподавателя высшей школы является *профессиональная задача*, которая в отличие от академических задач носит *практико-ориентированный характер*.

Целесообразно рассмотреть типологию модулей на основе соответствия их содержания формированию определенной профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Модульная структура содержания образовательной программы с выделением учебных модулей различной направленности для разных категорий обуча-

ющихся преподавателей высшей школы (ассистентов, доцентов, профессоров) создают условия для построения различных вариантов индивидуальных образовательных маршрутов.

Основаниями для их выбора могут быть:

- личностные и профессиональные потребности обучающихся;
- специфика задач профессиональной деятельности;
- специфика учреждения, в котором работает обучающийся;
- требованиями к должности (занимаемой или планируемой).

Это не означает, что каждая группа педагогических кадров решает только обозначенный вид профессиональных задач, но в зависимости от уровня развития профессиональной деятельности важность решения разных групп профессиональных задач изменяется.

Так, в частности, у ассистентов на первоначальном уровне развития профессиональной компетентности ведущим является овладение необходимыми навыками, приемами и содержанием, по мере роста профессиональной компетентности увеличивается важность решения задач доцентов и профессоров. В основе УМК модули, которые соответствуют определенным умениям специалиста, и позволяют решать различные группы профессиональных задач.

Целесообразно рассмотреть типологию модулей на основе соответствия их содержания формированию определенной профессиональной компетентности.

Информационно-коммуникационное обеспечение

Следующий подвид дидактического обеспечения называется *информационно-коммуникационным*. Оно включает в себя активное использование информационно-коммуникационных технологий, что изменяет и саму информационно-коммуникационную среду. Коммуникация в данном случае рассматривается как общение, как передача информации от объекта к субъекту или между субъектами. Информационно-коммуникационную среду, прежде всего, создают обеспечивающие ее средства: электронная почта, Интернет, персональные компьютеры обучающихся, подключенные к серверу обучающего, электронные доски, сеть интернета, мобильная связь. Появились новые формы общения и обучения: чаты, обеспечивающие общение обучающего с обучающимися, обучающихся между собой; блоги, содержащие информацию в виде текста, изображения или мультимедиа и т.п.

Реализация эффективных условий социально-культурологической среды обучения требует перевода коллективов преподавателей высшей школы в режим инновационной деятельности с применением современного дидактического обеспечения (компьютерного, мультимедиа, интерактивного, модульного, сетевого др.).

Значительным педагогическим потенциалом также обладает *сетевая распределенная модель*, сущность которой заключается в распределении функций и полномочий между площадками/образовательными организациями, реализующими программы подготовки преподавателей высшей школы, при консолидации целей, ценностей и ответственности на основе мобильного и

динамичного сетевого профессионального взаимодействия.

По мнению О.Н. Шиловой и М.А.Горюновой распределенная модель¹⁸³ обладает следующими инновационными признаками:

- наличием инфраструктуры (сети) образовательных учреждений, являющихся опорными площадками для распределения образовательных услуг и ресурсов;
- интеграцией деятельности всей инфраструктуры при обеспечении ее координации через определение общей стратегии деятельности, мониторинг работы, обмен опытом, методическое (разработку и распространение учебных и методических материалов), техническое и технологическое сопровождение;
- организацией подготовки тьюторов опорных площадок и делегированием им ряда полномочий;
- созданием возможности разноуровневой подготовки педагогических работников при обеспечении преемственности различных уровней в рамках всей программы на основе её блочно-модульного построения;
- обеспечением непрерывности профессионального роста педагогов;
- формированием и развитием информационно-образовательных ресурсов поддержки педагогов, на основе компетентного подхода, т.е. ориентированных на развитие профессиональной компетентности, как способности и готовности решать профессиональные задачи;
- внедрением новых образовательных технологий, позволяющих наиболее эффективно использовать преимущества ИКТ, в том числе дистанционных образовательных технологий;
- наличием послекурсового сопровождения.

Реализовать эти характеристики помогает организация работы *сетевых сообществ*, значимость и ценность которых заключаются в том, что к существовавшему ранее *вертикальному взаимодействию* (преподаватель – слушатель) добавляется существенная для модели личностно-профессионального развития возможность *горизонтального* (слушатель – слушатель) и *проблемно-ситуационного сотрудничества* (слушатель, преподаватель – эксперт-специалист). Деятельность сообществ осуществляется по моделям неформального и информального образования. Участие в сообществах помогает преподавателям профессионально развиваться через сотрудничество, находить совместное решение для схожих проблем, актуализировать проблемные точки роста и строить дальнейший образовательный маршрут через участие в различных событиях.

Эргономическое обеспечение

Эргономическое обеспечение - (совокупность средств и методов,

¹⁸³ Шилова, О.Н. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях сетевой распределенной системы повышения квалификации: Монография. [Текст] / О.Н. Шилова, М.А. Горюнова. – СПб.: ИПО РАО, 2008.

создающих оптимальные условия для деятельности обучающихся). Эргономическое обеспечение может быть представлено в виде здоровьесберегающих нормативно-правовых рекомендаций, положений, инструкций и т.п.

Мы считаем, что наиболее эргономичной сегодня выступает проектная форма организации обучения по модулю, обоснование которой представим в виде следующих положений.

Форма организации учебного процесса по модулю предполагает, что каждый аспирант выполняет свой индивидуальный проект по одной из дисциплин/модулю кафедры, к которой он прикреплен по аспирантуре. Выбор дисциплины/модуля предоставлен аспиранту по озвученным критериям: преподаваемая в данный момент им дисциплина; наличие интересного опыта обучения по дисциплине, который удачно вписывается в компетентностный подход; интерес личный или профессиональный к определенной знаниевой области и др.). Предпочтителен выбор целостного модуля, в котором аспирант будет заниматься лишь одним из учебных элементов, но при этом создастся ситуация, мотивирующая на осмысление отличия дисциплины от модуля и особенностей разработки именно модульных учебных программ, что на сегодняшний день является актуальным вопросом в высшей школе.

Лекционная форма организации занятий сведена к минимуму – вводная лекция, а затем мини-лекции по вопросам, требующим особого разъяснения в соответствии с возникшими запросами аспирантов по ходу выполнения проекта.

Проект включает в себя разработку учебного модуля, ориентированного на формирование компетенций. В ходе выполнения проекта прорабатываются вопросы:

- целеполагание (определение целей, задач, демонстрируемых после освоения модуля результатов студентов в соответствии с ФГОС направления);
- отбор содержания с ориентацией на достигаемые цели и задачи в терминах результатов обучения студентов;
- обоснование решений по организации курса: перечень тем, ключевых понятий, форм работы, используемых образовательных технологий, методов, приемов, средств обучения;
- разработка оценочных средств, наилучшим образом способных диагностировать достижение результатов обучения в компетентной форме их формулирования;
- моделирование управления учебной деятельностью студентов, для которых предназначен модуль: планирование работы в семестре (технологическая карта); рассмотрение различных приёмов мотивации, целесообразных в этом модуле; предложения по организации взаимодействий в семестре; требования по контролю, определение возможных рисков и возможные реакции на них, др.)

Индивидуальные разработки представляются и обсуждаются в аудитории, где автор должен обосновать целесообразность принятых педагогических решений. Важным является моделирование в ходе проведения занятий методов, элементов и приемов из различных активных и интерактивных образовательных

технологий (демонстрация примеров) как преподавателем, так и аспирантами при демонстрации своих наработок. Отдельные теоретические вопросы разрабатываются и представляются в аудитории аспирантами (при предварительной консультации преподавателя) в заранее заданных рамках определенной образовательной технологии, метода, приемов. Как отмечал П.Ф. Каптерев: «Изучить метод как искусство нельзя, научиться применять его по книжкам, по методике нельзя. Для этого нужен живой образец, искусный педагог-руководитель»¹⁸⁴. Хотелось бы добавить, что сейчас и этого мало – надо попробовать самому применить его. Поощряется апробация разработанных материалов в учебном процессе (в собственной преподавательской деятельности или коллегами).

Проектная форма организации обучения по модулю дает возможность выйти обучающимся на уровень демонстрации знаний и целого ряда умений, образующих дидактическую компетентность преподавателя. Пережитый опыт, тем более проанализированный (а рефлексия проделанной работы обязательный элемент занятий) всегда может быть повторен, и уже на более высоком уровне – уровне дидактической культуры. Дидактическая культура проявляется как интегральное качество личности, для которого характерно единство мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонента, обеспечивающих в их взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию преподавателя. Формированию компонентов дидактической культуры способствуют и другие дисциплины психолого-педагогического блока, дополняющие общий набор знаний и умений преподавателя для продуктивного выполнения им профессиональных функций.

Контрольно-диагностическое обеспечение

В научно-методическое обеспечение входит подсистема контрольно-диагностического обеспечения теоретического и практического обучения преподавателей высшей школы, которая может быть представлена в виде двух основных компонентов: контрольно-коммуникативного и коррекционно-обобщающего (контроль и оценивание результатов обучения).

Рассмотрим реализацию контрольно - диагностического обеспечения на примере апробация модели психолого-педагогической подготовки преподавателем вуза Игнатевой Е.Ю.

Используемые методы: опросник для определения направленности преподавателя (предмето- или студентоцентрированная направленность), листы наблюдений для анализа управления учебной деятельностью студентов; интервью с преподавателями об используемых образовательных технологиях, интервью со студентами, опросник для выявления затруднений преподавателей в условиях системных изменений образовательного процесса вуза, интервью для выявления затруднений, связанные с реализацией функций педагогического

¹⁸⁴ Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсентьева. – М.: Педагогика, 1982. – 794 с, с. 47.

управления, экспертные оценки взаимодействий в учебном процессе, участием студентов в управлении их учебной деятельностью и самоуправлении.

Итак, закономерно, что переход на иные дидактические взаимоотношения связан у преподавателей с трудностями, имеющими разнообразную природу. Соотнесем преодоление их с реализацией идеи самообучения.

Очевидной при изменении модели образовательного процесса становится трудность понимания образовательного процесса как системы, обладающей иными свойствами и связями между компонентами.

Были выделены значительные проблемы рефлексивного (анализировать результативность своей деятельности и деятельности студентов) и дидактико-технологического планов (отсутствия достаточных знаний и умений, необходимых для проектирования и реализации нелинейной модели образовательного процесса и реализации новых ролей с владением информационными и новыми педагогическими технологиями).

Кроме того, преподавателям психологически трудно принять иную систему ценностей образования, студента как равноправного участника образовательного процесса, понять и принять направления изменений.

Таким образом, исследования проводилось в четырех направлениях: трудности системного мышления (вопросы 3,9,11,17 анкеты приложения б), рефлексивные (вопросы 1,5,8,6), дидактико-технологические (вопросы 2,7,10,13), принятия нового (вопросы 4,12,14,15,16) (табл. 27).

Таблица 27

Затруднения преподавателей в условиях системных изменений

Виды затруднений	Преподаватели гуманитарных дисциплин, %	Преподаватели технических дисциплин, %
системного мышления	38	21
рефлексивные	27	31
дидактико-технологические	27	51
принятия нового	23	36

Отдельно в ходе эксперимента были выявлены затруднения, связанные с реализацией функций педагогического управления.

При анализе функции «проектирование» было выявлено, что у большинства преподавателей существует непонимание сущности компетентного подхода. Типичные высказывания преподавателей: очередная смена «вывески»; разве знания, умения, навыки – это не компетенции?; личностно-деятельностный подход – разве это не компетентностный?; а как же содержание, теоретические знания, если мы будем заниматься только практическими занятиями?

Обнаружилось отсутствие системного видения учебной дисциплины. Даже преподаватели с большим опытом педагогической деятельности проектирование учебной дисциплины начинают, прежде всего, с содержания, чаще всего именно вокруг него выстраивая видение курса, определяя цели, результаты, методы.

Студент, для которого выстраивается дисциплина, не рассматривается как часть общей системы в процессе обучения.

Выявился низкий уровень владения информационными технологиями (у преподавателей технических дисциплин он выше, чем гуманитарных) и новыми педагогическими технологиями, владение ограниченным набором оценочных средств (тенденция к понижению: преподаватели психолого-педагогических, технических, гуманитарных дисциплин). По распределению времени на виды деятельности преподавателей обозначился у преподавателей приоритет в планировании собственной деятельности, а не учебной деятельности студентов. Так, планирование учебной деятельности студентов сводится к формулированию вопросов по дисциплине, определению заданий для практических и самостоятельных внеаудиторных для самостоятельной работ. При этом не происходит установление связей между общим содержанием курса, заданиями и результатами учебной деятельности, формированием ее структуры, определением типов взаимодействий и их значения в учебной деятельности. Планирование деятельности преподавателя связано с планирование содержания образования, порциями предъявлений его, но, как правило, не происходит осмысления технологических стратегий подачи учебного материала, работы с ним.

В мотивации – всегда актуальной для процесса обучения, также выявились затруднения. Преподаватели строят процесс мотивации учебной деятельности интуитивно, отмечают незначительное владение приемами создания доброжелательной обстановки в аудитории. Часть преподавателей отметили, что не очень обращают на это обстоятельство внимание: «студенты пришли учиться, и преподаватель должен их учить». В высказываниях преподавателей сквозило недоверие, боязнь предоставления свободы действий студентов, потому что они «не знают еще, чего хотят», «не знают, что они должны знать как специалисты», «сложно поддерживать интерес на протяжении всего занятия, а надо», т.к. абитуриенты приходят с низким уровнем подготовки из школы и значит, необходимо их обучать в ускоренном темпе (в смысле обучения как передачи информации). Таким образом, понятие «авторитарный стиль управления и общения» в высказываниях не употреблялся, но можно было фиксировать, что именно таким является основой стиль педагогического управления учебной деятельностью студентов (исходя из традиционной классификации стилей управления деятельностью: авторитарный, демократический, попустительский). Наблюдение занятий показало, что только около 30 % преподавателей лекционные занятия начинают с создания мотивационной установки, большинство сразу приступает к изложению материала.

В функциях организации учебной деятельности и **координации** ее в ходе процесса обучения выявились сложности ориентации в многообразии, боязнь потери авторитета в связи с незнанием. Преподаватели признались, что не успевают следить за всем новым в областях своего научного знания, и не всегда есть время на осмысление новой информации. Кроме того, поиск в Интернете требует очень много времени, специальных журналов в библиотеке немного. К тому же преподаватели вынуждены читать по несколько, порой очень разных дисциплин.

Поэтому бывают случаи, когда, студенты, которые очень быстро ориентируются в Интернете, добывают информацию, неизвестную преподавателю и просят ее разъяснить, а в результате преподаватель оказывается как бы не совсем компетентным, испытывает чувство неудобства. В ситуации, когда в вузах существует проблема с посещаемостью занятий студентами, обостряется и проблема в урегулировании взаимоотношений, разрешения конфликтных ситуаций. Лишь 48 % преподавателей отметили, что используют во взаимодействии со студентами средства информационных технологий (электронная почта, скайп, рассылки). Опрос студентов по этому же вопросу выявил еще меньший процент - 42%. Лишь 26 % преподавателей создают и стараются более или менее четко поддерживать хода процесса в соответствии с технологической картой.

Контроль результатов учебной деятельности, как правило, осуществляет преподаватель, обнаруживая сложность вовлечения студентов в рефлексию, оценивание. Преподаватели не проявляют заинтересованности в этом аспекте учебной деятельности студентов, т.к. существует боязнь критики и конфликтов в студенческой среде. Преподаватели отметили незнание и неумение использовать современные оценочные средства, хотя интерес к ним был заявлен большой.

Функция **коррекции**, как правило, касалась в большей степени образовательного процесса как процесса преподавания, в меньшей степени она касалась учебной деятельности студентов. Преподаватели отмечали личные сложности выхода на рефлексивный уровень, неуверенность в возможности вывести на этот уровень студентов, как следствие, в неуверенности положительной мотивации студентов, основной на интересе, увлеченности, успешности. Высказывания преподавателей: «студенты не хотят учиться», «им ничего не интересно, ничего не надо».

Анализ затруднений позволил сформулировать понятие готовности преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью.

Готовность преподавателя вуза к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов, ориентированному на системные изменения образовательного процесса вуза, характеризуется позитивным принятием идеи изменений, пониманием причин, направлений, сущности, последствий изменений, осознанием достаточности собственной профессиональной компетентности для осуществления изменений, желанием к самоизменению и изменению своей деятельности.

Результаты анализа затруднений преподавателей показали, что выявленные затруднения являются не просто их личностными проблемами, но связаны с общими ценностными сдвигами в образовании, с противоречиями теории и реальной практики, подсознательным пониманием этого противоречия преподавателями и, как следствие, чувством неудовлетворенности.

Подготовка преподавателей к системным изменениям в образовательном процессе вуза предполагала постепенное снятие или хотя бы уменьшение противоречий.

Подготовка, в том числе, и к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в вузовском образовательном процессе, проводилась в нескольких направлениях.

Первое направление. Для преподавателей вуза были разработаны модульные программы «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ», «Обучение в системе «MOODLE», «Современные образовательные технологии», «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса». Модуль «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ» являлся системообразующим, остальные расширяли проблемное поле по разным направлениям.

Модули реализовывались с применением методов активного обучения (проектирование, консультирование, дискуссии и т.д.) и актуализации опыта преподавателей, рефлексии в процессе деятельности по созданию элементов новой модели учебной дисциплины.

Второе направление. Проведение методических семинаров по кафедрам, на которых осуществлялся анализ опыта преподавателей при переходе на новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов.

Основными методами выступали профессиональная рефлексия, обсуждение и групповые дискуссии, тренинги, моделирование, анализ результатов деятельности студентов.

Третьим направлением стала организация постоянно действующих консультаций для преподавателей, помощь которым оказывалась при непосредственном общении и посредством электронных консультаций по электронной почте.

Практическим результатом модульной программы «Планирование и реализация компетентностно-ориентированных основных образовательных программ» являлась разработка рабочей программы учебной дисциплины, ориентированной на реализацию компетентностных требований. В приложениях диссертации представлены разработанные рабочие программы по дисциплинам, позволяющие осуществить логику проектирования в соответствии с требованиями ФГОС по технологии метапроектов.

Практическим результатом модуля «Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в условиях нелинейного образовательного процесса» являлась разработка технологической карты и обоснование построения образовательного проекта с позиции студентоцентрированного подхода и педагогического управления им. Задачами курса являлись: построение проекта системы учебной деятельности студента; формирование учебных целей в терминах компетенций, их расшифровка на примере конкретной дисциплины; определение учебных проблем и задач, точек взаимодействий в ходе их решения как точек согласования процессов преподавания и учения; определение стратегий педагогического управления; определение средств диагностики, которые способны дать информацию для педагогического управления..

Технология не может быть освоена в ходе теоретического обучения, чтобы быть освоенной, она должна быть прожита. В связи с этим занятия по данному модулю были организованы по технологии метапроектных проектов. Преподавателям предлагалось разработать проект на тему «Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения ...». Проект рекомендовалось выполнять группой, в отдельных случаях – индивидуальным.

Рассмотрим особенности реализации этапов управления учебной деятельностью слушателей повышения квалификации преподавателей на основе метода метапроектов.

Этап метапроекта смыслообразующий. Способы деятельности руководителя курса: актуализация проблемы – введение ФГОС как неизбежность принятие компетентностного подхода как руководства к действию.

Вопросы к аудитории для обсуждения:

- «Зачем я пришел на курсы повышения квалификации?»
- определение в терминах компетентностного подхода;
- почему возникла потребность в компетентностном подходе – какие признаки в социокультурной ситуации указывают на неизбежность?
- как понимается «образовательный процесс современного вуза»?
- испытывают ли удовлетворенность от работы?
- каково место учебной деятельности студентов в образовательном процессе?

Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: понимание роли учебной деятельности на ФПК в своей преподавательской; определение предметных и личностных целей; личностного смысла в изучении программы.

Взаимодействие: непосредственное, в результате которого слушатель отвечает на вопрос: зачем ему необходимо изучать этот модуль на ФПК?

Этап метапроекта понятийно-проектировочный (понимание). Способы деятельности руководителя курса: создание условий для понимания преподавателями поставленных задач, составляющих проект; включения в проектирование; обострение ситуаций, стимулирующих востребование преподавателями обобщенных знаний (как правило, преподаватели, не имеющие педагогического образования, не владеют дидактическими знаниями, если даже и имеют практический опыт). Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: выбор дисциплины для реализации проекта; планирование его содержания, постановка предметных и личных целей по реализации проекта; запрос обобщенных знаний. Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованно в информационно-коммуникативной среде для ответов на возникающие вопросы.

Этап метапроекта операционально-деятельностный (действия). Способы деятельности руководителя курса: стимулирование деятельности (поддержание интереса, личностного смысла), консультирование, организация коммуникаций, создание атмосферы конструктивной критики, анализ и экспертиза информации; поощрение взаимодействия; оценивание результатов; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное). Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: выполнение проекта (поиск информации, переработка, накоп-

ление и хранение), создание коммуникаций внутри образовавшихся мини-групп, между коллегами на кафедрах; предъявление результатов проекта (распространение, генерирование знаний, анализ коммерциализации), консультирование с преподавателем. Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованное взаимодействие с отдельными преподавателями, мини-группами по уточнению задач, по экспертизе их выполнения.

Этап метапроекта – *рефлексивно-смысловой*. Способы деятельности руководителя курса: создание условий для анализа и оценки достижения личностных и предметных целей преподавателями, смысла осуществленного проекта; вовлечение в самооценку и взаимооценку; создание рефлексивного поля; снятие затруднений; сопровождение процесса (дидактическое, психологическое, эмоциональное). Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: анализ и самоанализ достижения поставленных целей; определение личностного смысла в проделанном проекте; самооценка и взаимооценка; постановка вопросов, рефлексия своей деятельности и деятельности мини-группы; определение затруднений и поиск их причин. Взаимодействие: непосредственное взаимодействие, в результате преподаватели отвечали на вопросы: Что узнали нового? Зачем эти знания? Может ли сказать, что теперь это их знания? Чему научились, каким умениям? Что сделали не так? Почему не получилось? Как бы сделали теперь?

Этап метапроекта - *корректирующий*. Способы деятельности руководителя курса: фиксация затруднений собственных и затруднений преподавателей, их взаимодействия; формулирование выводов по проекту и педагогическому управлению учебной деятельностью в ходе его выполнения. Деятельность преподавателя-слушателя ФПК: формулирование выводов по предотвращению затруднений и коррекции учебной деятельности. Взаимодействие: непосредственное и отсроченное опосредованное взаимодействие по содержанию, организации, выполнению проекта: что следует изменить в проекте и в своей (индивидуальной или совместной) деятельности? Как следует измениться самому?

Тематика методических семинаров продолжала развитие идеи педагогического управления, представляла собой некоторый новый виток выполнения метапроекта. Частота проведения семинаров не планировалась заранее, а определялась по мере необходимости, но не чаще, чем раз в два месяца.

Консультирование обеспечивало непрерывность процесса подготовки и после того, как официально занятия на курсах повышения квалификации закончились.

Таким образом, подготовка преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов необходимо выстраивать как процесс, интенсивно начинающийся, управление в котором от руководителей курса постепенно переходил на уровень самоуправления слушателей при наличии постоянной методической поддержки и сопровождения.

Кроме преподавателей, была проведена работа по проектированию курсов по подготовке к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов для магистрантов и аспирантов. Для определения динамики в готовности преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студен-

тов были соотнесены результаты готовности перед началом обучения преподавателей на ФПК и в среднем через год после его завершения (в этот период проводилась работа на кафедральных семинарах и индивидуальное или групповое консультирование).

Готовность преподавателей к новому педагогическому управлению учебной деятельностью студентов оценивалось в следующих аспектах: личностном (ценностном); системно-деятельностном; рефлексивном. Была разработана анкета (в приложении П), вопросы которой касались каждого из аспектов. Кроме того, для оценки использовались тестовая карта коммуникативной деятельности, анкетирование, анализ результатов деятельности (метапроекта и элементов учебно-методического комплекса), рефлексивные листы.

После прохождения одного-двух курсов на факультете повышения квалификации наибольший рост был отмечен для показателя личной заинтересованности в изменении характера управления (в среднем на 27%), системного понимания проводимых перемен (на 24%) и использованию рефлексивных процедур (на 16%).

Самодиагностика готовности преподавателей вуза проводилась до и после окончания очередного курса повышения квалификации и позволила зафиксировать рост компетенций, необходимых для выполнением функций педагогического управления по этапам метапознавательных проектов, связанными с вовлечением студентов в со-управление (табл. 28).

Преподаватели высказывали свои впечатления (затруднения, достижения, реплики), связанные с каждым этапом. Приведем на примере конкретных высказываний наиболее типичные из них, позволяющие установить общий тренд.

Этап смыслообразующий.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 12 лет: было чувство напряжения, чему я еще могу здесь научиться?

Преподаватель гуманитарных дисциплин, стаж 9 лет: Хотелось разобраться. Хотелось узнать новые подходы к обучению, потому что с традиционной системой стало ассоциироваться много проблем.

Преподаватель математики, стаж 21 год: Понимаю, что что-то не так сейчас в обучении. Но как менять - непонятно.

Этап понятийно-проектировочный (понимание).

Преподаватель экономических дисциплин, стаж 6 лет: Решил, что стоит послушать других, и через их мнения увидел и себя.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 5 лет: Думаю, что не всегда могу выразить и доказать свою мысль. Поэтому не всегда беру слово и выступаю. А как же в группе студентов? Надо за собой понаблюдать.

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 22 года: Да, как бы я и всегда старалась ставить и предметные, и личностные цели для студентов. И сейчас вижу: личностная цель для меня – переориентироваться в смыслах обучения.

Преподаватель истории, стаж 10 лет: Думаю, что надо для себя ответить: что главное для меня в моей работе?

Преподаватель медицинских дисциплин, стаж 16 лет: Так с чем же выходят студенты после окончания дисциплины – сформулировать, действительно, трудно. Стоит подумать. Задумался, с чем выйду я после этого курса обучения?

Преподаватель технических дисциплин, стаж 16 лет: Часто испытываю неудовлетворение от занятий. Теперь, кажется, поняла, хочу работать по новому педагогическому управлению, а не получалось – ведь надо все переиначивать. Но надо, понимаю теперь ясно – надо.

Этап операционально-деятельностный (действия).

Преподаватель технических дисциплин, стаж 22 года: так как же определить содержательное ядро дисциплины, если этого нет в ФГОС? Как можно управлять тем, что неизвестно?

Преподаватель экономических дисциплин, 11 лет стаж: сколько же контрольных точек по курсовой работе поставить, чтобы это было оптимально?

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 20 лет: разве можно заранее расписать все виды взаимодействий и запланировать по ним балл?

Преподаватель математических дисциплин, стаж 7 лет: Кажется, выстраивается довольно стройная система.

Этап рефлексивно-смысловой.

Преподаватель гуманитарных дисциплин, стаж 10 лет: теперь я понимаю, что управлением учебной деятельности и не занималась – занималась своей деятельностью.

Преподаватель экономических дисциплин, стаж 7 лет: на себе поняла, что пока не осознаю, зачем что-то делаю – не вижу в этом смысла. Да, значит, этап смыслообразующий очень важен.

Преподаватель педагогических дисциплин, стаж 23 года: Пока трудно сказать, что я смогу взять с собой в копилку опыта – надо обдумать.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 21 год: думаю, что рациональное зерно есть, попробую применить эту технологию в управлении учебной деятельностью своих студентов.

Преподаватель технических дисциплин, стаж 24 года: не знаю, очень не хочется менять что-то в курсе, много лет уже так работаю – все всех устраивало.

Для рефлексии процесса обучения на факультете повышения квалификации было предложена анкета по методике ХИМС (хорошо – интересно – мешало – взял с собой). В графе «хорошо» отмечали: психологически комфортную атмосферу, общение с коллегами; «интересно» - новое дидактическое знание, взгляд со стороны на свою преподавательскую деятельность, смысл педагогического управления учебной деятельностью студентов, его значение; «мешало» - духота в аудитории, усталость из-за большой аудиторной нагрузке по своей основной работе; «взял с собой» - много чего, сразу не скажешь, новое мышление, новое знание, технологию управления.

Подводя итог, было выделено, что выявлена разница в значениях важности этапов для преподавателей технических и гуманитарных дисциплин, а также между преподавателями на первых и старших курсах, сохранившаяся и после обучения.

Результатом подготовки преподавателей явился рост, прежде всего, понимания важности таких этапов, как рефлексивно-смысловой, понятийно-проектировочный; произошло уменьшение важности и значимости операционально-деятельностного этапа по отношению к остальным (табл. 28).

Таблица 28

Результаты самодиагностики преподавателей

Этап метапознавательной проекта	Параметры	Преподаватели гуманитарных дисциплин (среднее)		Преподаватели технических дисциплин (среднее)	
		до	после	до	после
смыслообразующий (сознание)	Важность: Значение:	10 б. 53%	15 б. 61%	10 б. 30%	12 б. 42%
понятийно-проектировочный (понимание):	Важность: Значение:	15 б. 44%	25 б. 62%	10 б. 53%	15 б. 59%
операционально-деятельностный (действия)	Важность: Значение:	50 б. 71 %	30 б. 82%	60 б. 64%	60 б. 70%
рефлексивно-смысловой (осознание)	Важность: Значение:	10 б. 37%	25 б. 59%	5 б. 17%	15 б. 28%
корректирующий	Важность: Значение:	10 б. 68%	15 б. 75%	8 б. 56%	10 б. 60%

Для исследования динамики развития готовности преподавателей к педагогическому управлению в рамках разработанной концепции использовались наблюдения за поведением и деятельностью преподавателей (рефлексивные листы, моделирование, экспертиза проектов, рабочих программы дисциплин в компетентностном формате и элементов учебно-методического комплекса) и анализ результатов деятельности. Анализ практики эксперимента показывает, что готовность к педагогическому управлению, сформированная при обучении у преподавателей в системе постдипломного образования, теряется, если в течение ближайших месяцев преподаватель не начинает ее использовать. Наилучшие результаты в развитии готовности показали преподаватели, прошедшие последовательно в течение двух-трех лет несколько программ, ориентированных на изменения.

Методическое сопровождение преподавателей, осуществляемое на методических семинарах и индивидуальных консультациях, позволило повысить личную заинтересованность в изменении характера управления (в среднем на 51%), системного понимая проводимых перемен (на 46%) и использованию рефлексивных процедур (на 34%).

В интервью преподаватели отмечали:

– «Если раньше подготовка к занятиям для меня означала подготовку в большей степени лекционного материала, было важно, чтобы студенты как можно больше запомнили и получили знаний на занятиях, то теперь я задумалась – а действительно ли это самое важное?»;

– «Кажется, пришло время все-таки меняться. Хочу изменить свой курс. Компетентность приобретается студентами, а я все пытаюсь им ее «дать». Но это невозможно...»;

На основе апробации модели подготовки преподавателей вуза и анализа существующих образовательных практик можно выделить следующие риски.

1. В мотивации преподавателей вузов к профессиональному развитию и совершенствованию:

– отсутствие у многих преподавателей мотивации участвовать в обновлении системы высшего образования,

– отсутствие у преподавателей готовности к постоянному обновлению и развитию своей профессиональной деятельности,

– неготовность части преподавателей вузов к активному конструированию своего профессионального пути в течение всей жизни.

2. В результативности деятельности преподавателей вузов

– несоответствие уровня профессионализма части преподавателей требованиям, предъявляемым обществом к уровню подготовки выпускников в новых социально-экономических условиях,

– рост требований к качеству деятельности преподавателей вузов со стороны общественности и неготовность преподавателей высшей школы к этим требованиям.

3. В формировании готовности преподавателей вузов **к личностно-профессиональному развитию.**

– недостаточность собственного педагогического опыта преподавателей вузов для разрешения проблем, возникающих как на уровне отдельного вуза, так и в системе высшего образования в целом,

– отсутствие у части преподавателей мотивации к осуществлению рефлексии профессионального опыта,

– затруднения, испытываемые преподавателями вузов, в освоении инновационного опыта,

– сложность для многих преподавателей осмыслить и освоить новые педагогические и психологические концепции и новые роли.

4. В системе дидактического обеспечения психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы:

– недостаточная эффективность традиционной педагогической подготовки преподавателей вузов для реализации компетентного подхода в образовании,

– отсутствие в вузах персонифицированной системы поддержки и сопровождения преподавателя,

- ориентация курсов повышения квалификации ППС вузов в основном на пополнение предметно ориентированного содержания и методического оснащения деятельности преподавателя,
- недостаточный уровень профессиональной коммуникации в рамках реализации компетентностного подхода в образовании.

5. В деятельности кафедр:

- независимость функционирования кафедр, направленность их деятельности в основном «на себя», на решение проблем собственной деятельности,
- слабость методической работы кафедр по соотнесению традиционных подходов к обучению, воспитанию, преподаванию с новыми концепциями науки и практики.
- недостаточная детализация новых идей и технологий на методологических и методических семинарах, посвященных проблемам развития дидактической компетентности.

6. В системе управления:

- снижение социального статуса преподавателей вуза,
- реализация в вузах ситуационного управления традиционного типа, в котором преподаватели – только исполнители (объекты управления),
- малочисленность преподавателей, органично сочетающих в своей деятельности ученого и педагога.

*Бланк экспертной оценки профессионально значимых качеств преподавателя
высшей школы*

Уважаемый эксперт!

Оцените по степени значимости от 0 (не имеет особой значимости) до 3 (имеет очень высокую значимость) профессиональные качества преподавателя высшей школы, поставив в соответствующей клетке крестик («х»). Если какое-то качество, на Ваш взгляд, не указано, то можно расширить ряд, дописав название этого качества (качеств) в отведенном месте в каждом подразделе бланка. Спасибо за сотрудничество.

Профессионально значимые качества преподавателя высшей школы	Баллы			
Преподавательская деятельность				
Способен разработать программу и учебно-методическое обеспечение (УМК) дисциплины				
Выстраивает дидактически целесообразную структуру занятий				
Владеет традиционными и инновационными формами организации учебного процесса				
Применяет дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий, в том числе Интернета				
Строит эффективные презентации, управляет вниманием и групповыми процессами во время них				
Применяет методы и технологии активного обучения				
Практикует внимательное и активное слушание, строит конструктивные и эффективные отношения с обучающимися				
Умеет стимулировать и поддерживать мотивацию обучающихся, создавать атмосферу, в которой студенты стремятся к академическим достижениям				
Применяет разнообразные формы и методы контроля учебного процесса				
Научно-исследовательская деятельность				
Активно участвует в подготовке и выполнении научных, научно-технических программ, отдельных проектов				
Развивает определенное научное направление				
Результаты исследований использует в образовательном процессе				
Участвует в подготовке и аттестации кадров высшей научной квалификации				
Имеет свою научную школу				
Результаты исследований апробирует на международных конференциях, конгрессах, симпозиумах и т.п.				
Владеет навыками академического письма на международном уровне				
Имеет высокую публикационную активность				
Имеет научные публикации в изданиях с высоким международным рейтингом				

Профессионально значимые качества преподавателя высшей школы	Баллы			
Личностно-профессиональное саморазвитие				
Является автономным обучающимся на протяжении всей жизни				
Владеет навыками построения профессиональной карьеры				
Ищет обратную связь в научно-педагогической деятельности, признает ошибки, необходимость конструктивных изменений				
Работает над профессиональным самосовершенствованием, способен ассимилировать новые навыки самостоятельно				
Является активным участником различных форм повышения квалификации, образовательных семинаров, тренингов и др.				
Владеет тайм-менеджментом, использует свое время эффективно и результативно, концентрирует усилия на приоритетах, умеет работать сразу над несколькими задачами				
Владеет компетенциями здоровьесбережения				
Имеет широкий спектр интересов, хобби, предпочитаемую сферу творческого самовыражения				
Имеет свой стиль и шарм, которые настраивают других позитивно по отношению к нему				
Социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация				
Имеет сформированную ценностно-смысловую ориентацию в мире, в социально-гражданской сфере				
Имеет имидж честного человека, обладает доверием окружающих				
Комфортен и легок в коммуникации, дипломатичен и тактичен в напряженных ситуациях				
Демонстрирует адекватную эмпатию по отношению к радостям и неприятностям других людей				
Проявляет искреннюю заботу о людях, интерес к их академическим и не академическим проблемам, готов оказать помощь				
Признает ценность разнообразия, способствует созданию климата инклюзивности, где разнообразные идеи интегрируются и свободно сосуществуют				
Владеет навыками сотрудничества, работы в команде				
Владеет иностранным языком на уровне, достаточном для сотрудничества в межкультурном образовательном пространстве				
Участвует в организации и осуществлении проектной деятельности, в том числе международной, по усовершенствованию образовательной практики				
Использует различные формы и способы коммуникации с коллегами в качестве источника профессионального роста				
Профессионально мобилен, легко адаптируется к изменяющимся условиям образовательной среды в межкультурном образовательном пространстве				

Приложение № 2

Анкета для студентов по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Уважаемый студент!

Ответы на предложенные ниже вопросы анкеты позволят составить перечень характеристик преподавателя, которые являются для Вас наиболее значимыми. Результаты анкетирования будут использованы для повышения качества программ, предлагаемых для повышения квалификации преподавателей, а также для совершенствования образовательного процесса в целом.

На каком курсе Вы обучаетесь? _____

Можете ли Вы сказать, что за время обучения в вузе уже встречали идеального, на Ваш взгляд, преподавателя, или преподавателей, которых для себя обозначаете как профессионалов, достойных подражания? *(нужное обвести)*

Да Нет

Если да, то перечислите, пожалуйста, ключевые профессиональные и личностные качества этих людей, которые являются для Вас особенно значимыми.

Каким, на Ваш взгляд, должен быть идеальный преподаватель вуза XXI века?

Ниже перечислен ряд характеристик преподавателя вуза. В правой колонке находится 3-балльная шкала оценки степени их выраженности, где 0 означает почти полное отсутствие предлагаемой характеристики, а 3 - максимальную степень ее выраженности. Пожалуйста, ответьте на предложенные вопросы, а также оцените каждую характеристику, используя предложенную шкалу (обведите необходимый балл), в соответствии с Вашим личным представлением о необходимой степени их выраженности у «идеального» преподавателя.

	Характеристики образа идеального преподавателя вуза	Шкала оценки
	Владеет предметом в совершенстве	0...1 2 3
	Логично, ясно, доступно и интересно излагает материал	0...1 2 3
	Умеет организовать процесс обучения в нестандартной форме	0...1 2 3
	Свободно пользуется современным программным обеспечением при организации обучения	0...1 2 3
	Использует Интернет технологии (e-mail, сайты, форумы, блоги и др.) для информирования студентов о программах семинаров, домашних заданиях, контрольных работах, консультирования по рефератам и курсовым работам	0...1 2 3
	Не делает различий между студентами (демонстрирует единые требования для всех)	0...1 2 3
	Повышает мотивацию к дальнейшему образованию	0...1 2 3
	Умеет вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету	0...1 2 3
	Демонстрирует объективность в оценке знаний студентов	0...1 2 3
0	Демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения материала	0...1 2 3

1	Обучает не только предмету, но и тому, как учиться	0...1 2 3
2	Выстраивает связи между преподаваемым предметом и другими дисциплинами; способствует созданию целостного понимания профессии	0...1 2 3
3	Организует работу группы таким образом, чтобы обеспечить активное участие всех студентов	0...1 2 3
4	Задаёт неожиданные, глубокие, стимулирующие вопросы	0...1 2 3
5	Является практиком в рамках преподаваемой дисциплины	0...1 2 3
6	Глубоко знает науку	0...1 2 3
7	Имеет научную степень	0...1 2 3
8	Имеет научные публикации за рубежом	0...1 2 3
9	Вовлекает студентов в научную деятельность	0...1 2 3
0	Доступен для консультаций по научным вопросам, готов поделиться знаниями	0...1 2 3
1	Следит за обновлениями научной информации по преподаваемой дисциплине и включает ее в лекционный материал	0...1 2 3
2	Имеет свой стиль, соответствующий возрасту, статусу и индивидуальным особенностям	0...1 2 3
3	Имеет высокий статус среди коллег	0...1 2 3
4	Воспринимает студента как равного партнёра по общению, имеющего право на собственное мнение и собственное решение	0...1 2 3
5	Доверяет студентам	0...1 2 3
6	Заинтересован в успехах студентов	0...1 2 3
7	Строгий, но справедливый со студентами	0...1 2 3
8	Создает атмосферу сотрудничества и развивает командный дух группы.	0...1 2 3
9	Принимает участие в организуемых студентами мероприятиях в вузе	0...1 2 3
0	Открыт для неформального общения со студентами	0...1 2 3

Пожалуйста, ранжируйте указанные ниже профессионально-личностные качества преподавателя таким образом, чтобы первый ранг (1) получило то качество, наличие которого Вы считаете обязательным у «идеального» преподавателя, а последний то, которое, по Вашему мнению, является наименее значимым. Если какие-то из важных качеств не указаны в списке, Вы можете дописать их в свободных колонках и включить в общий список ранжирования.

Личностно-профессиональные качества	Ранг
Чувство юмора	
Оптимизм и позитивность	

Креативность	
Внимательность к людям	
Терпение	
Гибкость	
Справедливость	
Обязательность	
Лидерские качества	
Трудолюбие	
Интеллигентность	
Интеллектуальность	
Целеустремленность	
Открытость в общении	
Способность признавать ошибки	
Отсутствие страха показать незнание в каком-то вопросе	
Коммуникабельность	
Стремление к постоянному самосовершенствованию	
Увлеченность профессией	
Широкий кругозор и эрудиция	

Спасибо за сотрудничество!

Приложение № 3

Опросный лист для слушателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Уважаемый слушатель!

Оцените степень значимости профессиональных компетенций, необходимых современному преподавателю высшей школы, по четырехбалльной шкале (0 – не имеет особой значимости, 3 – имеет очень высокую значимость) и отметьте вариант ответа, который в наибольшей степени соответствует Вашему мнению.

Если какая-то значимая, на Ваш взгляд, профессиональная компетенция не указана, то можно расширить ряд, дописав ее в отведенном месте (графа «Другое»).

Идеальный преподаватель высшей школы:

1. Хорошо знает свой предмет.

3 2 1 0

2. Преподаватель преподносит учебный материал в процессе лекции с использованием различных информационных средств.

3 2 1 0

3. На первых занятиях информирует о структуре и содержании учебной дисциплины.

3 2 1 0

4. В начале изучения учебной дисциплины знакомит с требованиями относительно форм контроля.

3 2 1 0

5. На первых занятиях ясно объясняет, какие методы и формы работы будут использоваться (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т.д.).

3 2 1 0

6. Знает специфику обучения взрослых и с ее учетом строит учебный процесс.

3 2 1 0

7. Эффективно распределяет аудиторное время; успевает рассмотреть все заявленные для изучения вопросы.

3 2 1 0

8. Обычно связывает теорию с практикой.

3 2 1 0

9. Знакомит слушателей с новейшими материалами, касающимися данной дисциплины.

3 2 1 0

10. Имеет раздаточный информационно-аналитический материал по данной дисциплине.

3 2 1 0

12. Акцентирует внимание слушателей на различных концепциях по изучаемой теме.

3 2 1 0

13. Использует методы, которые активизируют учебную деятельность слушателей.

3 2 1 0

14. Вовлекает слушателей в дискуссии и поощряет участие в них.

3 2 1 0

15. Стремится заинтересовать слушателей аудиторной работой всех.

3 2 1 0

16. Стремится активизировать интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск слушателей.

3 2 1 0

17. Внимателен к вопросам, поднимаемым слушателями, и всегда отвечает на них.

3 2 1 0

18. Поощряет слушателей высказывать собственные идеи и мнения.

3 2 1 0

19. Объективно оценивает знания и умения слушателей.

3 2 1 0

20. Создает атмосферу взаимопонимания, диалога и сотрудничества.

3 2 1 0

21. При построении содержания учебной дисциплины учитывает контекст профессиональной деятельности слушателей.

3 2 1 0

22. Предлагает для самостоятельной работы задания, способствующие реальному личностно-профессиональному росту.

3 2 1 0

23. Находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со слушателями.

3 2 1 0

24. Использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).

3 2 1 0

25. Доступно излагает материал.

3 2 1 0

Спасибо за участие в опросе!

Приложение № 4

Анкета для преподавателей по выявлению их представлений об идеальном преподавателе высшей школы

Уважаемый(-ая) коллега!

Просим Вас ответить на вопросы анкеты, целью которой является выявление представлений об идеальном преподавателе высшей школы. Результаты будут использованы для определения требований к профессиональным компетенциям преподавателя высшей школы и разработки профессионального профиля преподавателя вуза XXI века.

Анкета является анонимной

1. Идеальный преподаватель – это...

- мужчина
- женщина

2. Возраст идеального преподавателя...

- 25 – 35 лет
- 36 – 45 лет
- 46 – 55 лет
- старше 56 лет

3. Оцените степень значимости профессиональных компетенций, необходимых современному преподавателю высшей школы, по четырехбалльной шкале (0 – минимальная актуальность, 3 – максимальная актуальность).

.1.	Компетенции в сфере преподавательской деятельности	Баллы
	хорошее знание преподаваемого предмета	0 1 2 3

	знание структуры и умение разрабатывать учебную программу дисциплины	0 1 2 3
	умение формулировать цели учебной дисциплины и занятия	0 1 2 3
	умение ясно и доступно излагать материал, разъяснять сложные места	0 1 2 3
	умение выделять главные моменты, обобщать материал	0 1 2 3
	умение соблюдать логическую последовательность в изложении	0 1 2 3
	умение задавать вопросы и побуждать к дискуссии	0 1 2 3
	умение вызывать и поддерживать интерес аудитории к предмету	0 1 2 3
	умение организовывать самостоятельную работу студентов	0 1 2 3
	владение индивидуальными, парными и групповыми формами организации учебного процесса	0 1 2 3
	применение эффективных методов и технологий обучения	0 1 2 3
	знание и использование информационно-коммуникационных технологий	0 1 2 3
	стремление ориентировать на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности	0 1 2 3
	умение находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся	0 1 2 3
	знание и применение разнообразных форм и методов контроля учебного процесса	0 1 2 3
	умение объективно оценивать знания и умения студентов	0 1 2 3
	культура речи, четкость дикции, нормальный темп изложения	0 1 2 3
	<i>Другое (что именно?)</i>	
		0 1 2 3
		0 1 2 3
.2.	Компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности	
	владение методами научных исследований и организации научно-исследовательской работы	0 1 2 3
	знание норм представления результатов научно-исследовательской работы (в письменной и устной форме)	0 1 2 3
	владение навыками академического письма, необходимыми для подготовки разных типов научных текстов	0 1 2 3
	умение презентировать результаты своего научного исследования на международных и республиканских научно-методических мероприятиях	0 1 2 3
	умение использовать результаты исследований в образовательном процессе	0 1 2 3
	умение готовить заявки на международные гранты	0 1 2 3
	готовность осуществлять международное сотрудничество в совместных исследовательских программах	0 1 2 3
	умение вести научный диалог с представителями разных научных школ на международных семинарах, симпозиумах, конференциях	0 1 2 3
	владение информационными технологиями основами применения компьютерной техники в научно-исследовательском процессе	0 1 2 3
	<i>Другое (что именно?)</i>	
		0 1 2 3
		0 1 2 3

.3.	Компетенции в сфере профессионально-личностного саморазвития	
	способность обучаться на протяжении всей жизни	0 1 2 3
	интерес к педагогическим инновациям	0 1 2 3
	умение внедрять методические разработки, педагогические новшества	0 1 2 3
	умение креативно мыслить, творческий подход к делу	0 1 2 3
	умение создавать продукт собственного интеллектуального труда (разработка проектов, программ, пособий, методических рекомендаций и др.)	0 1 2 3
	владение навыками тайм-менеджмента	0 1 2 3
	владение здоровьесберегающими технологиями, навыками стресс-менеджмента	0 1 2 3
	стремление к участию в международных и республиканских семинарах, стажировках, курсах и других формах повышения квалификации	0 1 2 3
	стремление к реализации карьерных устремлений (аттестация, участие в профессиональных конкурсах, методической работе, курсах повышения квалификации)	0 1 2 3
	<i>Другое (что именно?)</i>	
		0 1 2 3
		0 1 2 3
.4.	Компетенции в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации	
	хорошие организаторские способности	0 1 2 3
	способность разрешать конфликты	0 1 2 3
	способность стимулировать самообразование, развивать творческие способности и личностные качества студентов	0 1 2 3
	проявление уважительного отношения к студентам	0 1 2 3
	умение следить за реакцией аудитории	0 1 2 3
	умение снимать напряжение и усталость аудитории	0 1 2 3
	умение располагать к себе манерой поведения, внешним видом	0 1 2 3
	владение деловым профессионально-ориентированным иностранным языком	0 1 2 3
	стремление к участию в жизни педагогического коллектива кафедры, факультета, вуза	0 1 2 3
	владение навыками работы в команде	0 1 2 3
	способность оказывать поддержку и одобрение студентам и коллегам	0 1 2 3
	<i>Другое (что именно?)</i>	
		0 1 2 3
		0 1 2 3

6. Отметьте личностные качества, которые Вы цените в преподавателе больше всего? (не более 5)

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> целеустремленность | <input type="checkbox"/> ответственность | <input type="checkbox"/> строгость | <input type="checkbox"/> чувство юмора |
| <input type="checkbox"/> интеллигентность | <input type="checkbox"/> порядочность | <input type="checkbox"/> тактичность | <input type="checkbox"/> принципиальность |
| <input type="checkbox"/> аккуратность | <input type="checkbox"/> работоспособность | <input type="checkbox"/> обязательность | <input type="checkbox"/> вежливость |
| | <input type="checkbox"/> требовательность | <input type="checkbox"/> неконфликтность | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> коммуникабельность | | |

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> терпение | ность | <input type="checkbox"/> наблюдатель- | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> доброта | <input type="checkbox"/> искренность | ность | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> справедливость | | <input type="checkbox"/> саморефлексия | |

7. Перечислите качества, которые Вас больше всего раздражают в преподавателе?

Краткая информация о респонденте

1. Ваш пол: мужской женский

2. Ваш возраст: _____

3. Ваш стаж преподавания в высшей школе _____

4. Какие дисциплины Вы преподаете?

5. Имеете ли Вы ученую степень?

Доктор наук Кандидат наук Нет ученой степени

6. Какую должность Вы занимаете?

Профессор Доцент Старший преподаватель Преподаватель

Благодарим Вас за сотрудничество!

Приложение № 5

Опросный лист для работодателей по выявлению их ожиданий относительно работников высшей школы

Уважаемый коллега!

Приглашаем Вас принять участие в опросе, который позволит выявить Ваши ожидания относительно «идеального образа» преподавателя высшей школы.

Ознакомьтесь с предложенными критериями компетентности преподавателя высшей школы и определите значимость предложенных критериев для Вас как работодателя, отметив баллы от «0» (наименьшая значимость) до «3» (наибольшая значимость).

/ П	Критерии	Показатели		
Преподаватель высшей школы должен обладать следующими компетенциями в области преподавания:				
1.	Владеет учебным материалом учебной дисциплины			
2.	Самостоятельно разрабатывает учебную программу дисциплины			
3.	Структурировано излагает учебный материал			

4.	Знает и соблюдает дидактические и методические требования к структуре и логике учебного занятия			
5.	Использует различные методы обучения, в том числе и интерактивные методы			
6.	Использует информационные технологии в преподавании			
7.	Планирует, организует и координирует самостоятельную работу студентов			
8.	Осуществляет контроль за освоением обучающимися учебного материала			
Дру-				
гое: _____				
Преподаватель высшей школы должен обладать следующими компетенциями в области научно-исследовательской деятельности:				
1.	Проявляет интерес к научно-исследовательской работе	0	1	2
2.	Осуществляет целеполагание и планирование собственной исследовательской деятельности	0	1	2
3.	Владеет основами методологии научного исследования	0	1	2
4.	Способен работать в научном коллективе	0	1	2
5.	Активно принимает участие в исследовательской работе структурного подразделения, в котором работает	0	1	2
6.	Владеет методикой описания результатов научно-исследовательской деятельности	0	1	2
7.	Осуществляет апробацию результатов научно-исследовательской деятельности	0	1	2
8.	Внедряет результаты научно-исследовательской работы, привлекает студентов	0	1	2
Дру-				
гое: _____				

Преподаватель высшей школы должен обладать следующими компетенциями в области лично-профессионального саморазвития:				
1.	Придерживается принципа «образование через всю жизнь»	0	1	2
2.	Управляет собственным личностным и профессиональным развитием. «Открыт» к обучению, занимается самообразованием, повышением квалификации	0	1	2
3.	Проявляет когнитивную мобильность	0	1	2
4.	Владеет навыками управления временем в личных и профессиональных целях	0	1	2
5.	Владеет навыками здоровьесбережения и профилактики профессионального выгорания	0	1	2
6.	Умеет прогнозировать	0	1	2
7.	Постоянно работает над созданием и развитием собственного имиджа	0	1	2
8.	Четко следует поставленным целям в личностном и профессиональном саморазвитии. Проявляет ассертивность.	0	1	2
Дру				
гое: _____				

—				
	Преподаватель должен обладать определенными компетенциями в области социально-профессионального взаимодействия, коммуникации:			
1.	Коммуникабелен, эмоционально стабилен	0	1	2
2.	Обладает развитыми речевыми способностями, владеет культурой речи и основами психологии публичного выступления	0	1	2
3.	Доброжелателен, проявляет эмпатию и инклюзивную толерантность	0	1	2
4.	Имеет развитые перцептивные способности (психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний и др.)	0	1	2
5.	Владеет умениями избегать и разрешать конфликтные ситуации	0	1	2
6.	Владеет методами эмоционально-волевого воздействия на личность и коллектив обучающихся	0	1	2
7.	Владеет навыками работы в команде и методами командообразования	0	1	2
8.	Владеет современными средствами связи (мобильная связь, Skype и др.)	0	1	2
Другое: _____				

Приложение № 6

Опросник для определения затруднений преподавателей в условиях системных изменений образовательного процесса вуза

Представленные утверждения связаны с изменениями в образовательном процессе вуза. Возможно, что Вы тоже их испытываете. Заполнение опросника, возможно, поможет выявить Вам свои собственные затруднения.

Пожалуйста, выберите утверждения, соответствующие вашему сегодняшнему восприятию образовательного процесса вуза.

Утверждения					
	согласен	Скорее сен	частично	Скорее гласен	Совсем гласен
1. Не всегда могу понять свои собственные проблемы, связанные с неудовлетворенностью от своей работы					
2. Есть трудности в использовании новых информационных технологий					
3. Трудно изменить уже создавшийся образ дисциплины					
4. Трудно добавлять новую информацию в содержание					

дисциплины					
5. Общение со студентами складывается не всегда так, как хотелось бы					
6. Нет времени для обдумывания улучшений в дисциплине					
7. Не знаю новых педагогических технологий					
8. Недостаточно умений организовать рефлексивную деятельность студентов					
9. Непонятны цели сегодняшнего образования					
10. Затрудняюсь сформулировать четкие критерии при оценке					
11. Трудно изменить комплексно дисциплину, как правило, это касается содержания					
12. Опасаюсь, что студент не сможет сам выбрать для себя то, что ему действительно нужно по данной дисциплине					
13. Трудно поддерживать активность студентов на занятиях					
14. Очень много новой информации					
15. Преподаватель – главный источник информации по дисциплине					
16. Преподаватель – главный консультант по дисциплине					
17. Мнение студентов очень важно					

Библиография

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А.Деркача – М.: изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Алексеева, Л.П., Шаблыгина, Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности». – М.: НИИ ВО, 1994.
3. Андреев, А.А. Требования и подготовка преподавателей вуза в среде e-Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: e-learning.by/Data/ContBlocks/00473/Letnaya-AndreevAA.ppt
4. Андреев, В.И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентного подхода / В.И.Андреев, В.В.Макоско // Высшэйшая школа. - 2004. - № 5. – С. 27-32.
5. Арендачук, И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы / И.В. Арендачук // Известия Саратовского университета: серия Философия. Психология. Педагогика. - 2009. - Вып. 4. – С. 63-67.
6. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности.// Сознание личности в кризисном обществе. – Москва, 1995.

7. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html>
8. Богословский, В.И., Глубокова, Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы. СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008.
9. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - №10. - 2003. - С. 8-14.
10. Борисова, Н.В. Конкурентноспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. / Н.В. Борисова. - Набережные Челны, 1996.
11. Бражник, Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в европейском образовании. – СПб.:БАН, 2002.
12. Видт, И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – 164 с.
13. Ваймер, М. Четыре особенности успешных учителей [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/four-characteristics-of-successful-teachers/>
14. Варковецкая, Г.Н. Дидактическое обеспечение как система и как подсистема дидактической системы / Г.Н. Варковецкая // Матер. междунар. методол. семинара «Методология исследований в профессиональном педагогическом образовании». – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.
15. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
16. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Монография. - СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2001.- 264 с.
17. Громова, Т.В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе ДО. // Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук - Самара, 2011.
18. Даутова, О.Б., Лаптев, В.И., Богословский, В.И. и др. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовке специалистов в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие/ Под. научной ред. проф.В.В.Лаптева. – СПб.: Академия исследования Культуры, 2008. – 174с.
19. Денeko, М. В. Развитие личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Денeko М.В.; СПб Ин-т образования взрослых РАО. - Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
20. Денисова, О.П. Психология и педагогика: учебное пособие. - М.: Флинта : МПСИ, 2007. — 240 с.
21. Деркач, А.А., Зазыкин, В.Г. Акмеологическая концепция развития профессионала [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://acmeology.rags.ru/kaf/lead/derkach.php>
22. Деркач, А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. Монография. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.
23. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
24. Дульзон, А.А. Модель компетенций преподавателя вуза / А.А. Дульзон, О.М. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 2. — С. 29 – 37.

25. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/>
26. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - 23-30 с.
27. Зеер, Э.Ф. Профессиональное образование ремесленников - предпринимателей: В помощь преподавателю/ Юж.-Урал. науч.-образоват. Центр РАО, Челяб. гос. ун-т. - Челябинск, 2001. С.14.
28. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. - 2004. - №3. - С.5-11.
29. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34 – 42.
30. Иванова, Д.И., Митрофанов, К.Р., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. - М.: АПК и ПРО, 2003.
31. Игнатьева, Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога // Высшее образование в России. – 2005. – № 9.
32. Исаев, И.Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза//Высшее образование сегодня. – 2008, № 3.
33. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Монография. — Великий Новгород, 2005.
34. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб.пособие для студ. Высш.учеб.заведений. - М.:Издательский центр «Академия», 2002.- с 9.
35. Исаева, Т.Е. Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе. //Народное образование. Педагогика, № 1, 2003
36. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсентьева. – М.: Педагогика, 1982. – 794 с, с. 47.
37. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 02.12.2010. Ст. 202.5.
38. Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Вопросы психологии. – 2005, – № 1.
39. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой, А.П.Тряпицыной – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.
40. Конева, А.В. Средний класс: мифология успеха.// Вестник Самарского государственного университета, 2004, № 1 (31), с. 5-15.
41. Концепция развития педагогического образования в РБ. Программа реализации концепции развития педагогического образования в РБ. – Минск, 2000. – 19 с.
42. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
43. Лиферов, А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования. / А. П. Лиферов. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1996. – 31 с.
44. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост. Г.А.Лукичев и др. – М., 2004.
45. Менг, Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - 98 с.

46. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. - №11. – С.46-56.
47. Митина, А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А.М. Митина. - М., 2004. - С. 10.
48. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
49. Митина, Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности [Текст] / Л.М. Митина, И.В. Бачков [и др.]. – Кемерово: Департамент образования Администрации ОБЛИУУ, Психологический ин-т РАО, 1996. – 196 с.
50. Молостова, Н. Ю. Теоретико-методологические основания понятия «инновационное поведение» [Текст] / Н. Ю. Молостова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 5. – 2010. – С. 132–136.
51. Новиков, А.М. Профессиональное образование России/ Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
52. Новые роли сотрудников [Электронный ресурс] // «Управление компанией» (до 2002 года — «Рынок капитала») – 2001. - №10. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm018.html>
53. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002.
54. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты /В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. — М. : Университетская книга, 2010.
55. Повышение квалификации преподавателей системы профессионального образования: новые вызовы и решения. В.Н. Гуров, Е.Н. Букреева, С.В.Степанов// Журнал «Инновации в образовании» - 2010. - № 11.
56. Положение о подготовке научных работников высшей квалификации в республике Беларусь, утвержденное Указом Президента Республики Беларусь от 01.12.2011, № 561.
57. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» от 20.08.2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/08/professional-standard.pdf>.
58. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 N 902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)». [Электронный ресурс] Начало действия документа 01.09.2014. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoasp/440601_obr.pdf.
59. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
60. Разработка научно-методических материалов проведения междисциплинарных исследований по теме «Философско-мировоззренческие основания междисциплинарного синтеза в науках о человеке и проблема построения антрополого-образовательных гуманитарных технологий». – СПб, 2007.
61. Ратнер, Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642-644.
62. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности. - Ростов-н/Д: РГПУ, 1994.

63. Романова, О. В. Функции преподавателя и студента в информационной образовательной среде вуза // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1006-1011.
64. Романчук, Е.С. Современные требования к личности педагога высшей школы / Филиал Казанского (Приволжского) государственного университета. – Зеленодольск, 2010. Режим электронного доступа: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66689.doc.htm
65. Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 39 с.
66. Салливан Дж. Непрерывное обучение как единственно важная компетенция. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hrm.ru/nepnryvnoe-obuchenie-kak-edinstvenno-vazhnaja-kompetencija>
67. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М, 1999.
68. Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография / Ф.А. Алимурзоев, М.Г. Алимурзоева, Г.Ю. Дмух и др.; под общ. ред. С.С. Чернова. – Книга 3. - Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – 276с.
69. Скрынник, Н.Е. Профессионально-важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». - Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/>
70. Сорокин П. Социокультурная динамика и эволюционизм//Американская социологическая мысль. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. С. 372-392.
71. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования/ Под ред. А.А. Пинского. - М.: Мир книги, 2001. С.14- 16.
72. Тряпицын, А.В. Проблемы конструирования содержания постдипломного образования педагогических кадров//Журнал «Человек и образование» № 3 , 2008. с 17.
73. Уиддет С, Холлифорд С.Руководство по компетенциям. - М., 2003, 218с.
74. Уильямс Р. Управление деятельностью служащих.- СПб: Питер, 2003., с.118, 302с.
75. Учебная программа по курсу «Актуальные проблемы профессионального образования» для магистрантов. / Сост. И.И. Цыркун. – БГПУ, 2012.
76. Учебная программа по курсу «Организация педагогического процесса в высшей школе» для аспирантов. / Сост. В.А. Капранова. – БГПУ, 2006.
77. Учебная программа по курсу «Психология образования» для магистрантов и аспирантов. / Сост. А.П. Лобанов. – БГПУ, 2012 г.
78. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/>.
79. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Электронный ресурс] / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/.
80. Хайдеггер М. О существе и понятии $\theta\acute{\upsilon}\sigma\iota\varsigma$. Аристотель. «Физика» β -1. – М.: Медиум, 1995. – С.51.
81. Ходенкова, О.П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием послевузовского образования [Электронный ресурс]. / О.П.

Ходенкова // Вестник АПГУ. - Сер. Экономика. - 2011. - № 2. – С. 169 -173.– Режим доступа: http://www.astu.org/content/userimages/vestnik/file/economics_2011_2/27.pdf

82. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997.
83. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.,1972.
84. Чекалева, Н.В. Возможности службы академических консультантов в развитии профессиональной компетентности студентов. [Электронный ресурс] // Конференция от 25-26 октября 2012 года в РГПУ им. А.И.Герцена. - Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/attachments/article/269/%D0%A7%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D.%D0%92..pdf>
85. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – Москва, 2002.
86. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160с.
87. Шилова, О.Н. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях сетевой распределенной системы повышения квалификации: Монография. [Текст] / О.Н. Шилова, М.А. Горюнова. – СПб.: ИПО РАО, 2008.
88. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. -1999. - №2 - С.30-34.
89. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Педаг. центр «Эксперимент», 1993. – 153 с.
90. Этциони А. Масштабная повестка дня. Перестраивая Америку до XXI века. // Новая технократическая волна на Западе.
91. Arnon, S., Reichel, N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers // Teachers and Teaching: theory and practice. -2007. - 13(5) – pp. 441-464.
92. An Ideal Teacher - Good Teacher Qualities (см. <http://aman.hubpages.com/hub/An-Ideal-Teacher-Good-Teacher-Qualities>)
93. Association of American Educators. Электронный режим доступа: <http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>
94. Beauchamp, C., Thomas, L. Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity // Reflective Practice. - 2010. – 11(5) – pp. 631 – 643.
95. Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective // Teaching and Teacher Education. - 2000. – 16 – pp. 749-764.
96. Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., Osborne, M.. Key competences for adult learning professionals. [Electronic resource] / Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. – 2010. – Режим доступа: <http://www.yumpu.com/en/document/view/5355855/key-competences-for-adult-learning-professionals-european>.
97. Characteristics of Effective Teachers (Stanford University). [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/planning-your-approach/characteristics-effective-teachers>
98. Clark, J.M. Suggestions for Effective University Teaching. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://ion.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>
99. Cochran-Smith, M., Fries, M.K. Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education // Educational Researcher. – 2001. - 30(8) – pp. 3-15.
100. Competency Profile for an Academic Credential Assessor VOLUME 2. [Электронный ресурс] // Pan-Canadian Quality Standards in International Academic Credential

- Assessment. - 2012. - Режим доступа: http://cicic.ca/docs/2012/Competency_Profile_Volume_2_EN.pdf.
101. d'Apollonia, S., & Abrami, P.C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1208.
102. Delaney J., Johnson A., Johnson T., Treslan D. Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education. 2008. Режим электронного доступа: http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf
103. E-Learning – Планирование завтрашнего образования, Сообщение Комиссии Европейского Сообщества, COM (2000)318 final. Ключевая документация e-Learning http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/documentation/index_en.htm
104. Ernest L. Boyer, College: The Undergraduate Experience in America, Harper & Rowe: NY; 1987
105. Felder R. M., Brent, R. Resources In Science And Engineering Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/>.
106. Guidelines on Academic Integrity. Student and Faculty Obligations and Hearing Procedures. [Electronic resource] University of Pittsburgh, 2005 (upd. 2009). Режим доступа: <http://www.provost.pitt.edu/info/acguidelinespdf.pdf>
107. Haamer, A., Lepp, L., Reva, E. The Dynamics Of Professional Identity Of University Teachers: Reflecting On The Ideal University Teacher [Electronic resource] // *Studies for the Learning Society*. - 2012. - Volume 2, Issue 2-3. – Pp. 110–120. - Режим доступа: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml>
108. Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., Rommel, B. Using Possible-selves theory to understand the identity development of new teachers // *Teaching and Teacher Education*. – 2010. – 26 - pp. 1349-1361
109. Helweg Dr. Otto J. What are the Obligations of Professors to Reveal their Personal Philosophies of Life to Students? [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.leaderu.com/offices/o_helweg/obligations_prof.html
110. Hermans, H., Dimaggio, G. Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. // *Review of General Psychology*. -2007. - 11(1) – pp. 31-61.
111. Hildebrand, M., Wilson, R.C., Dienst, E.R. *Evaluating University Teaching*. (Berkeley: UC Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education, 1971).
112. Howard University <http://www.howard.edu/>; Howard University Graduate School <http://www.gs.howard.edu/pff/default.htm>
113. Ideal Teacher (см. <http://festivals.iloveindia.com/teachers-day/types-of-teachers/ideal-teacher.html>)
114. Karjalainen, A., Nissilä S.P. Designing and Piloting 60-Ects Credit Teacher Education Program for University Teachers. // *Personal- und organizationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und* - 2008. – 1. - 24 pp.
115. Kreber, C. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy // *Studies in Higher Education*. – 2010. - 35(2) –pp. 171-194.
116. Laurila, Kukkonen. Evolving Professional Identity: Awareness of Self-Discrepancies as a Spur for Learning. // *Proceedings of the conference "Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. - University of Aveiro, 2003. – pp. 13.-17.
117. Loughran, J. Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching // *Journal of Teacher Education*. – 2002. - 53(1) –pp. 33-43.
118. Markus, H., Nurius, P. Possible selves // *American Psychologist*. -1986. - 41(9). – pp. 954-969.

119. Microsoft in Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.microsoft.com/education/en-us/training/competencies/pages/default.aspx>
120. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / hrsg. von E.Terhart. Weinheim und Basel, 2000, с. 55.
121. Ralph, E.G. (ed.) (2003). Effective college teaching: Fresh insights and exemplary practices. New York: Nova Science.
122. Regulation 3. Professors and Readers. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Professors_and_Readers.pdf
123. Ruyter, D., Conroy, J. (2002). The Formation of Identity: The Importance of Ideals. Oxford Review of Education, 28(4), 509- 522.
124. Schmidt U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch "Padagogik: Dritte Welt" Frankfurt a.M., 1987, с. 137
125. Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the "ideal" professor and the "ideal" course and perceived strengths and limitations. College Student Journal, 42(1), 225-231.
126. Sykes, C. J., ProfScam. Regnery Gateway Inc.: Washington; 1988
127. Tennessee Teacher Code of Ethics. Электронный режим доступа: <http://www.tn.gov/sbe/Tennessee%20Teacher%20Code%20of%20Ethics.pdf>
128. The Future of Higher Education. (Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills. Government's White Paper) 2003. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121212135622/http://www.bis.gov.uk/assets/ BIScore/corporate/MigratedD/publications/F/future_of_he.pdf
129. The Preparing Future Faculty Program www.preparing-faculty.org
130. The Preparing Future Faculty Program (brochure). [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.preparing-faculty.org/Brochure.pdf>
131. The Role of the Professoriate (report) [Электронный ресурс] - 1991. - Режим доступа: <http://www.ncup.org.uk/?p=78>
132. The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education, 2011. Режим электронного доступа: <https://www.heacademy.ac.uk/download/uk-professional-standards-framework-ukpsf-pdf-708kb>
133. Thomas, L., Beauchamp, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor // Teaching and Teacher Education. - 2011 - 27(4) – pp. 762-769.
134. Trowler, V. Trowler, P. Student Engagement Case Studies / The Higher Education Academy. – University of Lancaster, 2010. Электронный режим доступа: <http://www.heacademy.ac.uk/about>
135. University of Manchester: Guidance Notes Criteria for Academic Promotions. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473>
136. Verhofstadt- Deneve, L. The psychodramatical «Social atom method»: Dialogical self in dialectical action // Journal of Constructivist Psychology - 2003.- № 16 – pp. 183-212.
137. Young, S., Cantrell, P., & Shaw, G. Profiles of effective college and university teachers // The Journal of Higher Education. – 1999. - 70(6) – pp. 670-686.

Научное издание

Под общей редакцией О.Б.Даутовой, А.В.Торховой.

**Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза
на основе реализации
компетентностного подхода**

Монография

Подписано в печать 12.11.14

19 усл.

печ. листов

Тираж 400 экз.