

84  
5-929

На правах рукописи

**БУСЫГИНА АЛЛА ЛЬВОВНА**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНВАРИАНТНОЙ  
ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ**

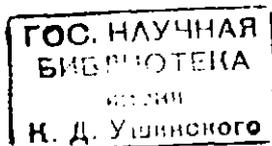
**13.00.08-ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание учёной степени  
доктора педагогических наук



**ТОЛЬЯТТИ 2000**

Работа выполнена в Самарском государственном педагогическом университете



*Вех*

Официальные оппоненты:

00-19160

доктор психологических наук, профессор Акопов Г. В.  
доктор педагогических наук, профессор Кустов Ю. А.  
доктор технических наук, профессор Михелькевич В. Н.

Ведущая организация Московский городской педагогический университет

Защита состоится- 10 марта 2000 г. в 14 часов на заседании диссертационного Совета Д 064. 43. 01 по присуждению учёной степени доктора педагогических наук по специальности 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» при Тольяттинском политехническом институте по адресу: 445667, г. Тольятти, Самарская область, улица Белорусская, 14, актовЫй зал НИСа

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Тольяттинского государственного политехнического института.

Автореферат ре 11 февраля 2000 г.

Учёный секретарь диссертационного Совета

доктор педагогических наук

профессор

*Чернова*

Ю. К. Чернова

**Актуальность исследования.** Человечество в настоящее время находится не только на пороге нового, XXI века, но и на пороге третьего тысячелетия. Главной характеристикой этого своеобразного двойного, локально-глобального, порога является переход человечества из одной эры развития цивилизации – технократической, в новую эру, которую условно можно назвать эрой становления ноосферы. Между тем, по мнению О. В. Долженко, профессиональная подготовка ориентирована на цели образования, выросшего еще на этапе технической революции. Первостепенную ценность тогда имела система инженерных знаний, также относительно стабильных. Поэтому система образования и принятые в ней формы и методы обучения были ориентированы именно на овладение системой *готового знания*, методов расчета и проектирования. Но в условиях становления ноосферы знания в их традиционном понимании как главная цель учебного процесса утрачивают свой смысл. В настоящее время всё больше в качестве целей подготовки выступают *деятельность, способность к её вариативности, личностные качества*, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики специалиста, сколько уровень его культуры, интеллектуальное развитие. И сегодня необходимо вести речь о создании принципиально новой, неразрывно связанной с интегративными процессами, бурно прогрессирующими к началу XXI века, концептуальной модели образования с качественно новой структурой, с новыми системообразующими факторами. Для этого необходимы новые знания о человеке, об окружающей среде, новые технологии, новые нормы поведения.

Проблема интеграции в обучении и воспитании имеет глубокие исторические корни. Учить *мыслить целостно* пытались многие педагогические системы. Тем не менее и сегодня данная проблема остается актуальной для всей системы образования. Интеграция в дидактике понимается многоаспектно. Во-первых, это *диалектический путь познания действительности*, который не сводится к обычным междисциплинарным связям, но представляет собой качественно новый их уровень, выраженный в создании и принципиально новых учебных курсов, и новых специальностей и специализаций, интегративных по определению, таких как генетическая инженерия, экологический менеджмент и маркетинг, ветеринарная биофизика и др. Во-вторых, это *системная организация содержательного компонента образования*, в котором любое понятие представляется студенту настолько целостно, насколько это возможно. В-третьих, это *оптимизация приемов управления мыслительной деятельностью* студента, поскольку интегрированное представление информации в силу ее сжатия, концентрации, обобщения уже выступает эффективным инструментом рационализации внимания, понимания и запоминания. К сожалению эти приемы очень слабо разработаны. В-четвертых, наконец, это *кадастр педагогических технологий*, с помощью которых создается особая среда (аура) обучения, при которой изучение интегрированного содержания специальности не только сочетается, но и *направляется* содержанием общечеловеческих ценностей, чтобы студент не только мыслил целостно, но и *поступал соответственно высоким нравственным категориям*.

Очевидно, что переход к новому содержанию образования, построенному на вышперечисленных основаниях, требует времени и значительных усилий. Трудности такого перехода связаны с незначительным количеством ученых и преподавателей, готовых выйти за рамки привычных, устоявшихся взглядов на специальность и свою науку. Это означает, что **вопрос об исполнителях реализации системы интегрированного обучения в описанном выше аспекте является принципиальным.**

Поскольку цели образования сегодня сводятся минимум к 3 постулатам: 1) «образованию» личности, её нравственному воспитанию; 2) «обучению» мыслению, владению методологией системного подхода; 3) подготовке специалиста, профессионала, - это обязывает преподавателей высшей школы к полифункциональной и

во многом инвариантной подготовке, поскольку сформулированные цели являются общими для всего преподавательского корпуса страны.

*Современная традиционная подготовка преподавателей вузов не отвечает сформулированным выше императивам, потому, во-первых, что порядок подготовки преподавателей «к профессорскому званию», установленный Уставом высшей школы 1863 года, т. е. ещё 136 лет тому назад (!), в принципе остался без изменений, и, потому, во-вторых, что нашей цивилизацией выработан приоритет науки перед другими видами деятельности.* Это подтверждается многими примерами: звания профессора и доцента, например, практически нельзя получить без наличия ученой степени, чтение лекций оплачивается выше при наличии у преподавателя ученой степени и т. д.

Преподавательские кадры проходят подготовку в аспирантуре, которая является основной формой подготовки преподавательских кадров. Но специальный анализ, проведенный в диссертации, показал, что *аспирантура готовит научных работников, а не преподавателей*, хотя подавляющее большинство вузовских аспирантов становятся преподавателями.

Сооставление особенностей двух видов деятельности преподавателя выявляет следующие противоречия. Цели их различны: в научной - *добывание* объективно нового знания, ранее никому не известного, в педагогической - *развитие* достоверно известного знания, приобщение новых людей к уже известным истинам. Объекты деятельности также разные. В первой - объективные закономерности, существующие в природе и обществе, во второй - *люди*. Не совпадают области проблем и интересов. В первой она относительно локальна, т. к. надо глубоко рассмотреть все, относящееся к исследуемому вопросу. Во второй - весьма широка, т. к. изучаться должно все, что может послужить совершенствованию человека и общества. Критерии оценки - разные. В научной они относительно четкие и немногочисленные в связи с ограничением предметов исследований. А в педагогической, где работа идет с большим количеством людей, обладающих различными исходными данными: уровнем знаний, характерами, мотивациями, целями жизни и учебы - *размыты, многочисленны и противоречивы*. Круг и язык общения - различны. У разработчиков научной проблемы, ученых - коллег, он относительно не велик, а квалификация относительно высока и однородна. Это позволяет общаться с помощью кастового, формального языка, понятного лишь посвященным, но четко определяющего все применяемые понятия. В педагогической же деятельности круг лиц, обучающихся предмету, широк, знания их неоднородны, а по отдельным вопросам - недостаточны. Обучающихся необходимо увлечь и заинтересовать. Язык общения должен быть понятным, ясным, образным и популярным. Повторы - в научных публикациях, отчетах и докладах не допускаются. В педагогике - жизненно необходимы, т. к. без них немислимо усвоение. Только при освещении предмета с разных сторон, с различных позиций можно дать наиболее полное представление о последнем.

Учёный по типу личности должен быть преимущественно *интравертом* с большой степенью направленности на внутренний мир; преподаватель - преимущественно *экстравертом*, легко вступающим в контакт со студентами и готовым поделиться с ними своими мыслями. Для ученого предпочтительнее «концептуальный» ум, позволяющий легко решать логические, математические и лингвистические задачи со значительной долей абстракции. Преподавателю более свойствен ум «социальный», преимущественно направленный на рассмотрение межличностных отношений, устанавливающий иерархию целей и ценностных ориентаций.

Первый (преимущественно «дифференциатор») поглощает и усваивает информацию, *познает сам*, работает в кабинете, библиотеке, лаборатории. Второй (преимуще-

ственно «интегратор») генерирует информацию, организует процесс её наилучшего усвоения студентами.

Вывод: **идентичность деятельности ученого и преподавателя очевидна.** Ясно, что это два совершенно разных вида деятельности, но сложность ситуации заключается в том, что вопрос: *что важнее?* - не имеет смысла, и об этом свидетельствуют, кстати, специальные психологические исследования. Авторитет преподавателя, от которого полностью зависит отношение студентов и к предмету, и к учебному и воспитательному процессам в целом, основывается на подсознательном уважении (закреплённом веками на генетическом уровне) к учёной степени.

Однако синтез двух видов деятельности достигается, по свидетельству Есарева З. Ф., при «спонтанном» принципе подготовки преподавателей, господствующем ныне, обычно через 20-25 лет работы. Это расточительная практика, и следовательно, надо менять существующие стереотипные подходы в обучении студентов в наших вузах и институтах повышения квалификации педагогических кадров. *Глубокая контекстная специализация в конкретных науках, свободное ориентирование в общекультурных (инвариантных по отношению к различным специальностям) областях знания, серьёзная психолого-педагогическая подготовка, владение методологическим аппаратом и коммуникативной техникой, высокий креативный и нравственный потенциал* - вот минимум качественных критериев, который представляется достаточным для отбора и подготовки преподавателей высшей профессиональной школы.

Но и это не всё. Достижение высоко личного преподавательского уровня - только часть дела, причём может быть не самая сложная. Интегративные процессы XXI века требуют не только специальной подготовки отдельных преподавателей, но и подготовки преподавательских коллективов, работающих со студентами с 1 по 5 курсы, объединённых общей, разделяемой всеми участниками учебно-воспитательного процесса задачей, общим пониманием путей ее решения, технологией осуществления.

Если обратиться к демографическим характеристикам, то средний возраст преподавателя вуза по Самарской области на начало 1998 года по данным облстата равен почти 51 году, причём если «молодыми» считать людей до 30 лет, то на их долю приходится всего 10 % от общего числа. Самую многочисленную группу составляют преподаватели от 50 до 60 лет - 30%. Учитывая этот факт и то, что за последние 20 лет число вузов выросло не только количественно почти на 90 единиц, но и качественно за счёт совершенно новых, интегративных профилей, можно прогнозировать, что через 5-10 лет весьма вероятно серьёзная интервенция молодёжи на места преподавателей. Понятно, что для такого огромного числа студентов не хватит талантливых самородков-преподавателей. Вывод: **поскольку реализация Доктрины Российского образования в XXI веке требует серьёзного переосмысления подходов к обеспечению и управлению качеством образования в высшей школе, в России нужна государственная система подготовки преподавателей.** Не стыдливые и умирающие ФПК и стажировки, а именно государственная система подготовки с вручением диплома о втором высшем (педагогическом) образовании.

Отдельные вопросы, связанные с педагогической подготовкой преподавательских кадров для вузов как в России, так и за рубежом, рассматриваются в работах Э. Ш. Абдошева, В. А. Антиповой, В. С. Бабкиной, Н. В. Бачмановой, Е. В. Бережновой, Б. Л. Вульфсона, К. К. Гомоюнова, В. Н. Гончарова, С. И. Григорьева, М. П. Громковой, Л. Г. Егоровой, М. И. Ерецкого, З. Ф. Есарева, В. И. Загвязинского, М. А. Ивановой, А. Кабош, И. А. Карпок, В. М. Ковалевой, С. Ю. Ключникова, В. Б. Колаховского, В. А. Кузнецова, Н. В. Кузьминой, Ж. де Ландсер, Р. Лалле, Ж. М. Леклерк, Р. А. Лёзовской, В. М. Рогинского, Ж. Руэ, С. С. Савончик, В. Сенашенко, Н. А. Томина, Ю. Е. Штейнсапир, Ю. К. Янковского и др.

Но, несмотря на активизацию научных исследований в этом направлении, многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическим становлением преподавателя вуза, остаются открытыми, а резервы повышения эффективности этого процесса используются далеко не в полной мере.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что основные гносеологические причины отсутствия системы подготовки преподавателей заключаются в отсутствии 1) фундаментальной теории подготовки преподавателей высшей профессиональной школы и 2) достаточно разработанных организационно-педагогических основ её реализации.

В результате в условиях перехода к ноосферному мышлению сложилось **ПРОТИВОРЕЧИЕ** между потребностью в высококвалифицированных преподавателях нового поколения и отсутствием системы их подготовки. Это противоречие и определило **ПРОБЛЕМУ ИССЛЕДОВАНИЯ**, суть которой заключается в ответе на один главный вопрос: каковы педагогические и организационные условия, способствующие формированию профессиональной подготовки преподавателя.

Социальная значимость проблемы и ее актуальность для общества обозначили тему исследования и привели к следующей её формулировке: "**Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей профессиональной школы**".

**ЦЕЛЬ** исследования - разработка организационно-педагогических основ подготовки преподавателей.

**ОБЪЕКТ** исследования - содержание и процесс поствузовской подготовки преподавателя высшей профессиональной школы.

**ПРЕДМЕТ** исследования – инвариантная подготовка преподавателей как элемент системы высшего профессионального образования.

В качестве **ГИПОТЕЗ** исследования нами выдвинуты предположения о том, что

1. *Главным признаком, свидетельствующим о наступлении потребности в преподавателях новой формации, целенаправленно и профессионально занимающихся решением образовательных проблем, является необходимость перехода к принципиально новой методике принятия решений специалистами, основанной на их концептуальной проработке посредством интегративного учёта всех последствий, направляемых содержанием общечеловеческих ценностей.*

2. *Стихийный процесс подготовки преподавателей не может привести к воспитанию специалистов с интегративным мышлением. Необходима теория содержания подготовки преподавателей и система работы, состоящие в:*

а) анализе понятийно-терминологического состава некоторых педагогической категорий с позиций изменившихся задач высшей профессиональной школы;

б) выявлении структуры и содержания концептуальной и инвариантной компетентности преподавателей;

в) определении структуры и содержания педагогического общения, а также выявлении моделей коммуникативных умений;

г) классификации уровней и мегауровней педагогической деятельности и разработке методов оценки её качества;

д) выделении уровней познавательных действий при СРС, классификации её типов и разработке инновационной системы критериев качества знаний, соответствующей новой классификации;

з) разработке прогностической модели профессиограммы «идеального» преподавателя, носящей интегрированный иерархический характер.

3. Прогностическая модель профессиограммы «идеального» преподавателя может быть реализована при выполнении следующих организационных условий:

а) введении в ГОСТ высшего профессионального образования специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы»;

б) создании системы подготовки преподавателей высшей профессиональной школы (профотбор и двухлетняя поствузовская подготовка в специально созданном интеруниверситетском институте),

в) введении новых критериев качества знаний, изменении методологии организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

В соответствии с целью и гипотезой исследования необходимо было решить следующие **ЗАДАЧИ**:

1) на основе анализа данных, приведённых в диссертации, обосновать потребность в преподавателях другой формации, уровень знаний и воспитания которых соответствует новому классу комплексных проблем;

2) определить содержание и объём понятийно-терминологического состава следующих педагогических категорий: профессиональная педагогическая компетентность преподавателя, оптимальное педагогическое общение, уровень педагогической компетентности, авторитет преподавателя как интегральная характеристика качеств его личности,

3) выявить структуру и содержание концептуальной и инвариантной компетентности преподавателей, разработать классификацию уровней педагогической деятельности и определить исходный; выявить методы оценки качества педагогической деятельности,

4) выделить уровни познавательных действий при СРС, разработать классификацию её типов и разработать инновационную систему критериев качества знаний, соответствующую новой классификации,

5) разработать прогностическую модель профессиограммы «идеального» преподавателя, имслюющей интегрированный иерархический характер.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ** исследования являются 1) философское учение о развитии, основным источником которого является разрешение противоречий, и философская теория деятельности (Г. Гегель, И. Кант, М. С. Каган, И. Фихте, Ф. Энгельс), 2) теория системного (В. Г. Афанасьев, Ф. Ф. Королёв, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Кустов, К. К. Платонов, А. И. Субетто, Г. П. Щедровицкий, Ю. И. Тарский, В. Хубка, У. Эшби, В. А. Якунин), лично-ориентированного (Ш. А. Амонашвили, Л. Г. Вяткин, Г. И. Железовская, Г. П. Корнев, В. В. Сериков, В. С. Сухомлинский, И. С. Якиманская) и деятельностного (Л. С. Выготский, А. Н. Лсонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн) подходов к организации процесса обучения, с опорой на принципы целостности, историзма, конкретности и непрерывности, 3) психологическая теория деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), 4) теория педагогической деятельности (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин), теория педагогического управления (С. И. Архангельский, В. И. Загвязинский, М. М. Поташник), 5) теория непрерывного образования и педагогической интеграции (В. С. Безрукова, А. П. Беляева С. Г. Вершловский, С. Б. Ельцов, В. С. Леднев, О. М. Кузнецова, М. И. Махмутов, В. М. Монахов, В. Г. Онушкин, Н. В. Савина, Ю. С. Тюнников, В. Н. Федорова, С. С. Хилькевич, Н. К. Чапаев), 6) положения, раскрывающие общие вопросы методологии педагогической науки, педагогического науковедения и понятийного аппарата педагогики (Б. С. Гершунский, Г. И. Железовская, Г. П. Корнев, В. В. Краевский, Ю. А. Кустов, А. Я. Найн, Н. Д. Никандров, Е. В. Ткаченко и др.), б) современные концептуальные идеи о демократизации и гуманизации образовательного процесса (О. С. Газман, И. П. Иванов, Л. И. Новикова), 7) концепция моделирования и конструирования педагогического процесса (С. А. Архангельский, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. М. Кларин, Н. Ф. Талызина, Ю. К. Чернова, П. Юцявичене, Ph. Burker, R. Ebel, R. KoUer, J. D. Russell, A. Schelton); 8)

теория отбора содержания образования (Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, В. И. Гинецинский, В. В. Давыдов, Г. А. Ильин, В. Ильенков, Г. П. Корнев, Ю. В. Кустов, В. С. Леднев, В. В. Мултановский, В. Г. Разумовский, М. Н. Скаткин, В. А. Фабрикант, Г. Ф. Хасанова), 9) теория творческого развития и саморазвития личности (В. И. Андреев, Л. Г. Вяткин, М. А. Галагузова, И. Азимия, В. И. Щеголь).

Для проверки гипотез и решения поставленных задач использовались следующие теоретические **МЕТОДЫ** в сочетании с опытно-экспериментальной работой: 1) методы теоретического исследования: изучение и анализ философской, этической, психологической, социальной, педагогической, естественно-научной, инженерной и экономической литературы, ее сопоставление; анализ предмета исследования; моделирование учебного процесса; обобщение результатов исследования; 2) эмпирические методы: изучение передового педагогического опыта путем наблюдения, бесед, анкетирования, анализа и обобщения данных; педагогический эксперимент; 3) математические методы: статистическая обработка данных.

#### **ЭТАПЫ И ПРОЦЕДУРА** исследования

**На первом этапе** исследования 1985-1994 г. г. осуществлялась теоретическая разработка проблемы на основе изучения работ педагогов, психологов, философов по вопросам обучения студентов в высшей профессиональной школе.

**На втором этапе** (1994-1997 г.г.) были проанализированы организационно-дидактические аспекты учебного процесса в вузах инженерного, экономического и других профилей; одновременно разрабатывались и апробировались программы некоторых интегральных курсов, конструировалась модель взаимосвязанного преподавания общественных, общенаучных и профилирующих дисциплин.

**Третий этап** (1997-1998г. г. ) был посвящён опытно-экспериментальной проверке некоторых гипотез, разработке прогностической модели профессиограммы преподавателя, конструированию модели учебного плана, разработке и апробированию программ авторских курсов "Основы прикладной педагогики высшей профессиональной школы", «Методология педагогического исследования», «Культура письменной и устной речи лектора» для аспирантов и соискателей.

**На четвертом этапе** (1999-2000 г.г.) систематизировались и обрабатывались полученные данные, формулировались выводы и рекомендации, оформлялись результаты исследования в виде докторской диссертации.

Проведению **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ** исследований способствовала 15-летняя преподавательская работа автора в Самарском государственном педагогическом университете.

#### **НА ЗАЩИТУ ВЫНОСЯТСЯ:**

- 1) *социально-экономическое и педагогическое обоснование потребности в преподавателях ВПШ новой формации*, уровень знаний и воспитания которых соответствует новому классу комплексных проблем, связанных с переходом человечества от технократического к ноосферному мышлению,
- 2) *теоретические основы подготовки преподавателей ВПШ* (разработанные в соответствии с результатами: а) анализа понятийно-терминологического состава таких педагогической категорий как профессиональная педагогическая компетентность преподавателя; оптимальное педагогическое общение, уровень педагогической компетентности, авторитет преподавателя как интегральная характеристика качеств его личности, б) выявления структуры и содержания концептуальной и инвариантной компетентности преподавателей, а также определения исходного уровня подготовленности преподавателей по этим позициям, в) осмысления структуры и содержания педагогического общения и модели коммуникативных

умений, г) классификации уровней и мегауровней педагогической деятельности и разработке методов оценки её качества, д) выделения уровней познавательных действий при самостоятельной работе студентов (СРС), классификации её типов и разработке инновационной системы критериев качества знаний, соответствующей новой классификации),

3) *прогностическая модель профессиограммы «идеального» преподавателя*, носящая интегрированный иерархический характер, на основе которой устанавливается перечень знаний, умений, навыков, номенклатура дисциплин учебного плана, их основное содержание, требования к его личностным качествам, определяемые общественно значимыми потребностями и императивами (переход на подготовку преподавателей нового типа требует критического анализа сложившейся системы составления учебных планов и программ, а также создания принципиально новых подходов к их разработке; главным отличием предлагаемой методологии формирования профессиограммы от существующих является её интегрированный иерархический характер, предполагающий органическую взаимосвязь составных частей - модели специалиста, квалификационной характеристики, учебных планов и программ),

4) организационные условия реализации прогностической модели профессиограммы преподавателя нового типа: а) введение в ГОСТ высшего профессионального образования ввести специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы» по специализациям: «экологический» цикл, «механический» цикл, «электрический» цикл и т. д. , б) подготовка преподавателей высшей квалификации нового типа в рамках системы 2-го высшего образования из числа магистров, аспирантов университетов, зарекомендовавших себя по своей специальности – экономике, математике, философии и т. д. и изъявивших желание работать в высшей профессиональной школе, в) организация интеруниверситетского института «Подготовки преподавателей высшей профессиональной школы» (ИИ ПП ВПШ) с подчинением его Совету ректоров региона, в задачи которого должны войти поиск и отбор кандидатов в преподаватели, разработка нормативной документации, научных основ процесса обучения и воспитания преподавателей, анализ результатов, г) подготовка преподавателей ИИ ПП ВПШ на основе договора с вузом, заказывающим соответствующего специалиста – предметника, и с использованием материальной базы и интеллектуального потенциала обоих вузов.

**НАУЧНАЯ НОВИЗНА** исследования состоит в том, что впервые разработаны принципы профессиональной подготовки преподавателей высшей профессиональной школы:

- осуществлён анализ и сформулированы дефиниции таких педагогических категорий как профессиональная педагогическая компетентность преподавателя, оптимальное педагогическое общение, уровень педагогической компетентности, авторитет преподавателя как интегральная характеристика качеств его личности.

- выявлены структура и содержание концептуальной и инвариантной компетентности преподавателей,

- определены структура и содержание педагогического общения, модель коммуникативных умений,

- разработана классификация уровней педагогической деятельности не только каждого отдельного преподавателя, но и коллективов преподавателей вуза, объединённых характером их педагогического взаимодействия, направленного на создание системы преемственных влияний на конкретного студента, обучающегося с 1 по V курсы, посредством которого возможно обеспечение реального единства учебного плана;

- выделены уровни познавательных действий при СРС, разработаны классификация её типов и инновационная система критериев качества знаний, соответствующая новой классификации;

-разработана прогностическая модель профиоограммы «идеального» преподавателя, имеющая интегрированный иерархический характер,

-определено содержание деятельности преподавателей и организаторов высшей профессиональной школы при подготовке преподавателей.

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ** исследования состоит в том, что в нём 1)сформулирована, обоснована и разработана концепция подготовки преподавателей высшей профессиональной школы, которая представляет собой решение одной из актуальнейших проблем педагогики; данная задача доведена автором до уровня практической реализации, 2)результаты исследования позволяют осуществить более широкий подход к решению проблем образования, 3) обоснование содержания подготовки преподавателей составит основу более широких теоретических представлений о подготовке специалистов с интегративным мышлением, 4)исследование будет соответствовать расширению теоретического представления о месте педагогической проблематики в комплексе наук, изучаемых в высшей профессиональной школе и развёртыванию исследований, направленных на повышение уровня профессионального мышления специалистов.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ** исследования заключается в том, что концептуальное видение содержания и уровней деятельности преподавателей высшей школы, разработанное в диссертации, *позволяет преподавателю по-новому организовать процесс профессиональной подготовки специалистов с интегративным мышлением.* Практическое значение имеют *профиоограмма «идеального» преподавателя, разработанный в диссертации учебный план инвариантной подготовки преподавателей и методика проектирования содержания образования преподавателей,* а также экспериментально опробованные инновационные подходы к организации учебного процесса, которые *позволяют интенсифицировать труд студентов и преподавателей, изменить его направленность в сторону развития интеллектуальных способностей студентов, снизить субъективизм оценки, сократить период адаптации молодых преподавателей вуза.* Практически значимыми являются также *авторские программы интегрированных курсов «Прикладная педагогика высшей профессиональной школы», «Социальная экология», «Экологоэкономические основы отраслевых технологий».*

**ДОСТОВЕРНОСТЬ И ОБОСНОВАННОСТЬ** научных результатов, лично полученных соискателем, обеспечена длительным и законченным характером исследования, и взаимодополняющими методами исследования, результаты которого подтверждены опытным путем. Исследования проводились с 1985 по 2000 г. г. инициативно в СамГТУ, СГТУ, СГЭА, СГАУ, СГАСА и др.

**АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ** исследования Отдельные выводы и идеи исследования докладывались и обсуждались в период с 1985 по 2000гг. на международных, региональных, областных конференциях по проблемам педагогики высшей школы: на областной межвузовской научно-практической конференции "Совершенствование профессиональной подготовки студентов педвуза", (Куйбышев, 1985 г.); на областной межвузовской педагогической конференции "Единство научно-исследовательской работы по проблемам высшего образования и учебно-воспитательного процесса в вузе", ( Куйбышев, 1985 г. ); на областной научно-педагогической конференции "Научно-педагогические и методические аспекты работы вузов в условиях перестройки высшей, средней общеобразовательной школы",

(Куйбышев, 1987 г. ); на региональной межвузовской научно-педагогической конференции педагогических вузов-соисполнителей "Подготовка студентов к воспитанию школьников в учебном процессе", (Орск, 1988 г. ); на международной конференции "Инженерное образование на рубеже XXI века", (Москва, 1991 г.); на международной конференции "Интеграция систем целевой подготовки специалистов", (Алушта, 1991г. ); на конференции "Педагогическая компетентность, мобильность и творчество педагогов", (С-Петербург, РАО, НИИОВ, 1994 г. ); на международной конференции по проблеме воспитания одаренных детей, (Португалия, Фамилкао, 1995г. ); на международной конференции "Образование взрослых на рубеже XXI века: проблемы и перспективы", (С-Петербург, РАО, НИИОВ, 1995 г. ); на всероссийской конференции "Образование взрослых в России на рубеже XXI в. ", (НИИ НОВ, С. -Петербург, 1997г. ); на международной научно-практической конференции в Туле, ( 1998г. ); на областной межвузовской конференции в г. Кинель "Здоровый образ жизни в здоровой окружающей среде: Образование XXI в. ", (СамГПУ, Самара, 1999г.).

**ПУБЛИКАЦИИ.** По результатам исследования опубликовано 36 печатных работ, в том числе монография "Профессор - профессия ", СамГПУ, 1999 г. (17, 25 п. л. ).

**СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ:** диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

В первой главе диссертации «**СОСТОЯНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**» на примере архитектурного, инженерного и музыкального видов образования рассмотрены в историческом аспекте общие черты системы высшего профессионального образования, которые обусловлены тем, что, во-первых, в нынешних условиях в России кардинально изменяется характер связи между сферами подготовки и потребления кадров. Временная неблагоприятная финансовая конъюнктура, снижение активности деятельности научно-технических учреждений, спад производства привели к тому, что инженеры, работники научной сферы оказываются невостребованными. А, во-вторых, в образовании сегодня доминируют процессы дифференциации: учебные дисциплины беспрерывно расчленяются на составляющие части, быстро приобретающие относительно самостоятельный характер. Так возникли и составили целые блоки проектные, художественные, теоретические, технические, практико-производственные и другие учебные курсы. И, в-третьих, преобразования, происходящие в нашем обществе, обуславливают острую потребность в разработке адекватных динамике его развития систем профессиональной деятельности, воспитания и образования.

В главе представлено состояние подготовки преподавателей вузов в педагогической теории и практике. В обзоре отмечается, что основы подготовки преподавателей высшей школы в России были заложены Уставом от 1863 года, начиная с которого стал функционировать институт профессорских стипендиатов. После обзора истории проблемы в главе подробно рассмотрена педагогическая система профессора высшей профессиональной школы Минакова А. П. -его разработки и применение в преподавании сценической теории К. С. Станиславского, вопросы артистической техники, духовного туалета, режиссуры лекции и любой другой формы занятия. динамики эмоциональной кривой занятия, режиссуры входа в аудиторию, жеста, мимики, интонации, общего поведения в аудитории и многого другого. Показано, что педагогическая техника Минакова А. П. предвосхитила основные положения современной техники педагогического общения-одного из основных компонентов профессиональной компетентности преподавателей вузов и является выдающимся достижением практической педагогической мысли 20-го века.

Показано также, что наиболее полное (и одно из немногих) **теоретическое** (носящее больше классификационный характер) исследование деятельности, причём больше *– научной, чем педагогической*, преподавателя, но *педагогического* вуза, проведено четверть века тому назад доктором педагогических наук, проф. З. Ф. Есаревой, ученицей Н. В. Кузьминой, которым, судя по всему, была неизвестна педагогическая система А. П. Минакова. После этой работы не было практически ни одного фундаментального исследования, посвящённого педагогической деятельности преподавателя.

Далее в главе рассматривается современное положение преподавателя в новых социально-экономических условиях, приводятся статистические данные, показывающие количественное и качественное изменение за 20 последних лет состава преподавательского корпуса страны, анализируется современная практика подготовки педагогических кадров (через ФПКП, аспирантуру и стажировку). Показано как постепенно неправильным отношением к этому вопросу руководителями образования была вначале дискредитирована идея ФПКП, а затем по материальным соображениям к 1997 году 80% этих учреждений было закрыто.

Подводя итог первым трём разделам этой главы, можно отметить, что если не касаться несопоставимых вопросов оплаты труда, то принципиальных изменений в вопросе подготовки преподавателей для высшей профессиональной школы, со времён принятия Устава 1863 года, т. е. за 133 года (!), не произошло. А «латание дыр» в педагогической подготовке преподавателей в виде различного рода курсов задачи повышения квалификации не решило.

В разделе 1.4 данной главы приведена, разработанная автором анкета, содержащая 64 вопроса (А64), выявления исходного уровня инвариантной (психолого-педагогической и концептуальной) подготовки преподавателей ряда вузов г. Самары. Обработка анкет показала катастрофически низкую профессиональную компетентность преподавателей (психолого-педагогическое образование имеют лишь 5, 4% опрошенных, треть преподавателей – 29, 4% проходила ФПКП более 10 лет тому назад (!); 35, 3% – 3-4 года тому назад, но в виде стажировки, а 35, 3% вообще затруднились ответить на этот вопрос. Причём 70, 6% после ФПКП не почувствовали своего нового педагогического качества. Но *100% респондентов высказались за необходимость специальной подготовки к преподавательской деятельности в вузе.*

**Вторая глава раскрывает «СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ».** В настоящее время в педагогике, в педагогической и социальной психологии, социальной педагогике, педагогическом менеджменте и социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога. В работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова рассматриваются пути повышения профессиональной компетентности. В педагогической науке определен перечень профессионально значимых качеств личности педагога (Е. П. Белозерцев, Ф. Н. Говоболин, Э. А. Гришин, Э. Ф. Зеер, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов), обозначены исходные принципы педагогического творчества (В. И. Загвязинский, М. С. Катай, В. А. Кан-Калик, Б. М. Кедров, Ю. Н. Кулоткин), разработаны психологические аспекты деятельности педагога (И. П. Калошина, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Е. С. Романова, С. Л. Рубинштейн, Р. Г. Шакирова).

Ряд специалистов (М. Г. Егоров, Т. Е. Егорова, В. И. Кашницкий, Ю. В. Койнова, Т. А. Маркина, С. В. Мелешина, Д. Ю. Осягин, Н. В. Яковлева) исследуют процессы формирования психолого-педагогической компетентности. В исследованиях М. В. Булыгина, Н. П. Гришина, И. Ф. Демидова, Н. Н. Ершова, М. И. Лукьяновой, Е. В. Поповой, В. И. Юдиной, О. М. Шиян определяются условия и средства развития ком-

петентности педагога. В социологии образования (Л. И. Берестова, Е. В. Коблянская, Н. В. Матяш, С. В. Петрушин, Л. Н. Шабатура) выявлены подходы к изучению социальных аспектов профессиональной компетентности, затронуты проблемы управления процессом формирования компетентности специалистов (Л. И. Дудина, С. С. Татарченкова). Тем не менее *проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы относится к нерешенным как в педагогической науке, так и в практике. Не определено само понятие «профессиональная компетентность», его содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя.*

Анализ психолого-педагогической литературы показал также отсутствие единства в трактовке понятий «профессиональная компетентность». По мнению Е. И. Огарева, компетентность - категория оценочная, она характеризует человека, имея в виду уровень развития его способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения, приводящие к рациональному достижению поставленных целей. Иную трактовку понятия «компетентность» даст М. А. Чошанов, который считает, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Н. В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, рассчитанные в первую очередь на продуктивное формирование личности другого человека. Достаточно близкой по значению дефиницией к понятию «профессиональная компетентность преподавателя ВПШ» является определение А. К. Марковой, в котором говорится, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется личность учителя.

Меняющаяся концепция образования, новые типы вузов, введение новых дисциплин предполагают умение преподавателя быстро перестраиваться, осваивать новое содержание образования, овладевать инновационными технологиями, создавать свои варианты организации и методики воспитания и обучения, учитывающие социально-психологические, культурно-экономические изменения, характерные для России конца 90-х годов. Поэтому по-нашему мнению явление профессиональной компетентности динамично, многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, в образовании и не исчерпывается узко-профессиональными рамками.

Компетентность поэтому необходимо представить в виде *взаимодействующих и взаимопроницающих образований*. В структуре компетентности, вслед за Н. Н. Лобановой можно вычленил 1) профессионально-содержательный, 2) профессионально-деятельностный и 3) профессионально-личностный компоненты.

Первый компонент предполагает наличие у преподавателя знаний по «своей» дисциплине, по смежным, эколого-социально-экономическим и дисциплинам, выражающим квинтэссенцию специальности (*концептуальная компетентность*), которой обучается студент.

*Структура концептуальной компетентности* определена нами, исходя из следующих соображений. Анкетирование по 64 вопросам (А64), описанное в 1-й главе диссертации, показало, что до сих пор среди основной массы педагогов (так считают 76, 5% респондентов) профессиональных вузов широко распространено мнение, что процесс подготовки специалистов в вузе - это процесс передачи знаний педагогом студенту. Это происходит из-за неправильного понимания термина «знание» в значении «информация», которая на лекциях излагается, а затем при помощи других форм работы, таких как: практические занятия, занятия в учебных лабораториях и др., за-

крепляется в памяти. Сейчас же можно считать полноценным только такого специалиста, который может находить навык решения в новых ситуациях, т. к. цель подготовки специалиста сместилась в сторону максимального развития его креативных способностей.

Знание какой-либо одной стороны вопроса для специалиста совершенно недостаточно, так как на основе таких знаний никаких решений принять нельзя. Знание по своей сути комплексно, неделимо и отдельные разрозненные представления не образуют системы знаний. Но оно не станет системным, если его компоненты изучались врозь. Это должны обеспечить: 1) соответственно построенный учебный план (содержание образования), 2) компетентность преподавателя и методика его работы. Преподаватели, работающие во взаимодействии, дают совершенно другое качество знаний, (т. к. при системном обучении вырабатываются ассоциативные связи, которые главным образом и характеризуют качество знаний.)

В условиях сильнейшей дифференциации знаний и множества предметов, изучаемых студентами, приходится кооперировать усилия многих преподавателей, работающих со студентами данной специальности с 1 по 5-й курсы. В количественном выражении их набирается более 50. Хотелось бы их усилия синтезировать в головах студентов, но уровень концептуальной подготовки преподавателей, обычно знающих только свой предмет, и не нарушающих свою автономию и не интересующихся тем, что делается на смежной хотя бы кафедре, низкий уровень их психолого-педагогической подготовки, отсутствующий у большинства педагогов, приводят к серьезнейшим издержкам в подготовке специалиста. Именно здесь, при разделении единого комплекса знаний на части, происходит утеря этих ценнейших связей, в большой мере обеспечивающая эти части. *Эти связи и не могут появиться, если преподаватели фундаментальных, общенаучных и общетехнических дисциплин не знают специальности, к которой готовят студента, хотя бы на концептуальном уровне.* Поэтому в фундаментальных, общенаучных и общетехнических дисциплинах на разных специальностях обычно преподаётся одно и то же вне всякой зависимости от того, имеет или не имеет материал отношения к будущей специальности. Эти преподаватели как правило, никак не связывают излагаемое со специальностью, т. е. без системного подхода к подготовке. Они не могут объяснить студентам - как в их специальности будет использоваться предлагаемый материал, а преподаватели специальных дисциплин в ряде случаев к нему не обращаются вовсе, так как этот материал может не иметь прямого отношения к специальности. Поэтому, как правило, никакого синтеза знаний в сознании студентов не происходит. Психологами отмечается, что без мысленного объединения (по содержанию) компонентов запоминаемого материала в некоторые комплексы, в нашем случае, видимо, связанные с данной специальностью, вероятность возникновения необходимых ассоциаций практически равна нулю.

В связи с этим основополагающим системообразующим фактором мы считаем принципиально иную подготовку преподавателей высшей профессиональной школы, причём одним из главных требований к преподавателю является его *вариативная концептуальная компетентность (ККП)* не только в преподаваемой им дисциплине (Д), но также в смежных дисциплинах (СмД) и ключевых дисциплинах специальности (ДСп). Рассчитывать на доскональное знание преподавателями всех этих дисциплин было бы нереально, но **основные концепции** этих блоков знаний (по типу того, как это делается в современном интегративном предмете «Концепции современного естествознания») необходимо знать основательно.

Особо необходимо остановиться на дисциплинах эколого-социально-экономического блока. Ещё 10 лет назад указанным выше уровнем концептуальной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы можно было бы не только удовлетвориться, но и считать его идеальным. Но сегодня, в начале XXI века,

овладев огромными запасами энергии ископаемых углеводородов, человечество, следуя инерции и не имея сил побороть выкристаллизовавшуюся в годы НТР антропоцентрическую психологию, обрело вполне реальную возможность самоуничтожения. На сегодняшний день - это главный повод для рефлексии не только россиян, но и всех, живущих на Земле. Результатом этой рефлексии должна стать выверенная общепланетарная стратегия поведения, основанная вначале на анализе возможно большего числа сторон политического, технического, экономического и социального развития общества и взаимоотношений с Природой, а затем на синтезе всех этих сторон.

Системе образования и воспитания, таким образом, предстоит осуществить серьезную интеллектуальную и духовную коррекцию развития цивилизации, внедрить на генный уровень новую меру ценностей (заповедей).

Подробный анализ, проведенный в диссертации, показал, что коренные изменения, происшедшие в послевоенное время, касаются в значительно большей степени *технологии производства, чем общего выхода экономической продукции* и одной из главных причин экологического кризиса окружающей (ОС) среды является новая и неудачная производственная технология. Если рост благосостояния влияет на загрязнение ОС пропорционально, то изменения в технологии – *экспоненциально*.

Современная технология потому руководствуется целями, несовместимыми с целями экологии, что сейчас вузовская подготовка ориентирована на цели образования, выросшего еще на этапе технической революции. Технолог-технократ, узкомыслящий специалист, рассматривает технологию как *способ*, последовательность действий по производству машины – как сделать корпус, раму, болт, гайку и т. д. и как их соединить. Наступающий экокризис высветил и фиаско методологической базы современной технологии, и «фатальную» запрограммированность неудач технологов-технократов, но не как специалистов, производителей товарной продукции, а как людей, homo sapiens, целенаправленно разрушающих свой дом – Землю.

Поэтому *возникновение совершенно нового класса интегративных задач*, потребовало полной перестройки способа мышления специалистов, подготавливаемых высшей профессиональной школой. Оно *выдвинуло перед педагогикой приоритетную задачу, которая заключается в массовом развитии интегративного мышления*. То есть технолог-«методолог», широко, интегративно мыслящий специалист должен рассуждать качественно по-иному: где и какое лучше взять сырье для отдельных составляющих этой машины – как ее сделать – как утилизировать по окончании жизненного цикла – в какое производство отправить отходы, которые теперь сами стали сырьем, - и какие будут негативные последствия и для природы, и для человека после того, как появится эта машина, - и как эти последствия компенсировать.

Но здесь большая проблема для педагогики ВПШ-анализ А64 показал, что вопрос о сути интеграции в дидактике оказался одним из самых недоступных-88, 2% не смогли даже приблизительно ответить на него. Эти же 88, 2% не отдают себе отчет, что именно *интегративное* представление информации является одновременно *инструментом рационализации внимания, понимания и запоминания*.

Экономический аспект этой проблемы обусловлен тем, что в многолетней истории развития технологии абсолютно преобладала тенденция к увеличению производительности труда. Появился интенсификационный экономический показатель, поставивший «научные» и, таким образом, узаконенные цели перед всеми обучающимися и производящими – «на душу», «с единицы площади», «на километр пробега», «объем добычи в единицу времени» и т. д. На этом пути достигнуты гигантские экономические успехи, имеющие черную «оборотную сторону» – экспоненциально быстрое приближение человечества к экологической катастрофе.

Интеграция экономических, экологических и технологических знаний способствует формированию целостной картины связей в системе «человек – природа - обще-

ство». Это должно быть не простое сочетание элементов нескольких наук, а систематизированное внутреннее единство, способствующее углубленному познанию закономерностей деятельности человека в природе, осознание которых необходимо для понимания взаимосвязей, взаимозависимостей в окружающем мире, для воспитания ответственности за результаты и последствия своей деятельности и отдельных поступков. Такие понятия, как ресурсы, себестоимость, прибыль, рентабельность, цена, потребности, пользование, технология, производство, здоровье, ответственность перед обществом и многие другие при таком преподавании должны восприниматься студентами с системных позиций.

Но понимание процессов, происходящих в социосфере, затруднено тем, что у современных специалистов в результате многолетнего процесса дифференциации знаний вошло в привычку рассматривать отдельно взятые, единичные события, каждое из которых имеет какую-то одну причину. Поэтому человечество может только тогда принимать компетентное, грамотное решение в таком глобальном вопросе, как планетарная стратегия, когда оно подготовлено к этому всесторонним проникновением в учебный и воспитательный процесс идеи единства мира, взаимосвязанности «всего со всем», где инвариантным системообразующим элементом будет целенаправленно организуемая коллективом преподавателей, работающих со студентами с 1 по 5-й курсы, связь направлений знания - экономики, экологии и технологии, подчинённых социальным императивам.

Таким образом, концептуальная компетентность преподавателя состоит из 4-х элементов:

$$\text{ККП} = \text{Д} + \text{СмД} + \text{ДСп} + \text{ЭСЭ}.$$

Второй, профессионально-деятельностный компонент, включает *инвариантные* профессиональные психолого-педагогические знания, в которые входят и *коммуникативные* умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. В деятельностном компоненте профессиональной компетентности приоритетными становятся информационно-инновационные технологии, базирующиеся на комплексном диагностико-исследовательском осмыслении педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

Раскрывая этот компонент компетентности преподавателя вуза, необходимо сразу оговориться, что его дифференциация удобна для анализа, но весьма условна, т. к. практически всё, о чём говорится в этом вопросе, так или иначе относится к психолого-педагогическим проблемам.

**Построение учебных дисциплин.** В связи с тем, что в настоящее время в качестве приоритетных целей подготовки выступают *деятельность, способность к её вариативности* специалиста и главной целью преподавателей является тренировка мышления, необходимо всемерное «насыщение» учебного процесса активными методами обучения.

В вузах имеется немалый опыт проведения проблемных занятий, однако, этот опыт остается достоянием немногих, так как методика занятий не всегда теоретически осмысливается. Наблюдается и другая тенденция - побуждать кафедры и преподавателей внедрять проблемное обучение без серьезной предварительной теоретической, методической и организационной подготовки. Это приводит к формализму и дискредитации самого принципа проблемности и его приемов.

Например, в исследовании Б. С. Алишева, проанализированном в диссертации, на основе опроса 117 преподавателей выделено 4 важнейших блока показателей, развернутых затем в 16 «значимых» параметров, по которым можно определить качество их работы. По-нашему мнению 6 из них входят в интегральное педагогическое умение преподавателя поставить проблемное обучение и тогда ещё 6 решаются сами со-

бой. Поэтому мы считаем построение учебных дисциплин по принципам проблемного обучения одним из важнейших, если не самым важным элементом педагогической компетентности преподавателя.

Основная психологическая причина трудностей создания проблемной ситуации для преподавателя заключается в том, что последний знает не только проблему, но и ее разрешение, и должен поставить себя на место ещё не знающего студента, представить, что его может удивить, заинтересовать.

То есть нужно иметь в виду, что *не всё*, в чем преподаватель видит проблему, прозвучит как проблема для студентов. Проблема - это осознанное противоречие. Необходимо поэтому, чтобы студенты осознали противоречие, положенное в основу проблемы.

*Поэтому проблемное обучение является такой дидактической системой, которая кладет в основу процесса обучения противоречие (науки или познания), связанное со специфическим эмоциональным состоянием удивления, недоумения и желания его разрешить, то есть порождает у студентов процесс мышления.*

Но если у студентов устойчивый познавательный интерес не сформирован, в этом случае необходимо обращаться к специальным дидактическим приемам: экскурсии в историю; использование хрестоматийного материала, опора на собственные исследования, связь с последними достижениями науки, новыми поисками, показ «белых пятен», рассмотрение вопроса с разных сторон, связь с изученным ранее материалом, межпредметные связи, постановка и разбор парадоксов, использование приемов сравнения и аналогий, варьирование задачи, побуждение к предварительному обобщению, предложение выдвигать гипотезы, использование средств наглядности и других технических средств обучения.

Анализ с помощью А64 показал, что основные приемы создания проблемных ситуаций на занятии 89%-ам преподавателей ВПШ не известны. 48% не назвали ни одного приема повышения познавательного интереса студентов.

**Выбор формы учебного процесса.** Данный компонент педагогической компетентности следует трактовать как умение выбрать верную форму занятий, соответствующую содержанию изучаемого вопроса. Несмотря на то, что основой учебной дисциплины является ее содержание, не следует преуменьшать значение формы учебного процесса, так как она часто обладает большей устойчивостью, чем содержание и ее неразвитость не дает возможности сделать серьезные шаги в развитии последнего. Важнейшей психологической характеристикой, свидетельствующей о гармоничности формы и содержания, является понимание студентом текста (в широком смысле). Психологи называют установление логической связи между предметами путем использования имеющихся знаний. Свести содержание текста лекции к коротким и существенным логическим формулам, отметить в каждой формуле центральное по смыслу понятие, ассоциировать понятия между собой и образовать таким путем единую логическую цепь идей - вот сущность понимания текста. Исключительно велика здесь роль внимания. Нет внимания - нет и понимания. И наоборот. Поэтому преподаватель, который хочет, чтобы студенты его хорошо поняли, в первую очередь должен позаботиться о студенческом внимании на занятиях. На лекциях, например, можно смоделировать три способа организации внимания. Восприятие можно построить так, что почти все внимание будет обращено на составление конспекта - в основном здесь будет действовать оперативная память, а запись идет почти под диктовку. При проверке обнаружится, что студент многого не понял. Можно организовать лекцию так, что 50% внимания будет уделено составлению конспекта, 50% - прослушиванию нового материала без записи. Это весьма распространенная форма: преподаватель объясняет новый материал и после этого ещё раз диктует его под запись. При проверке в записи прослушанного не ведётся. Стопроцентное внимание

20 - 15160

Государственный  
Бюджетный  
институт  
имени  
Н. Д. Ушинского

концентрируется только на понимании. Здесь после изложения материала достигается первая ступень понимания, возникают весьма неопределенные вопросы, затем непонятный материал повторяется, еще вопросы и, наконец, - запись усвоенного на «языке собственных мыслей». Такая алгоритмическая схема оказывается наиболее продуктивной «поддерживает» форму, рассмотренную первой - умение организовать проблемное обучение.

**Экзамен.** С самого первого занятия необходимо, во-первых, внушать студентам, что в учебном процессе упор надо делать не на запоминание, а на понимание и умение самостоятельно действовать, а необходимые знания при этом запомнятся лучше (непроизвольно), чем при обычном стремлении запомнить. Во-вторых, необходимо им заранее сообщить, что на экзамене будет предоставлена возможность пользоваться любыми пособиями и заготовками, поскольку проверяться будет не запоминание знаний, а умение самостоятельно действовать. Здесь проявляется тесная связь формой и содержанием занятий. Сразу выясняется, что такая форма работы потребует пересмотра самого учебного материала, так как не на каждом материале можно тренировать мышление специалиста.

Логичным следствием данной формы организации учебных занятий является такая, чисто психологическая функциональная обязанность преподавателя, как рациональное использование и *развитие видов памяти* студента.

Известно, что запоминание может быть произвольным и непроизвольным, механическим и смысловым. Однако само запоминание не является целью. Как показывают исследования, непроизвольное запоминание имеет две разновидности. Запоминается непроизвольно то, что во-первых, вызвало сильные переживания, и, во-вторых, тогда, когда намерения запомнить нет, но выполняемая работа (слушание, чтение и т. д.) носит активный, эмоционально приподнятый творческий характер. Это свидетельствует о том, что большая часть времени, ныне используемая на лекции, должна быть, передана занятиям такой формы. Видимо лекция должна быть посвящена одному, крупному и важному вопросу. Она должна заряжать студента стремлением охватить вопрос так широко, как это оказывается под силу показать данному преподавателю. Видимо и готовиться к такой лекции придется одновременно и как к научному докладу, и как к художественно-публицистическому выступлению.

*На лабораторных работах* студент впервые встречается с практической деятельностью. Но в учебных лабораториях часто все работы стандартны, снабжены и теоретическими положениями, «оберегающими» студента от «ненужных» в данной работе поисков, и формами протоколов записи работы, и такими схемами и описаниями, с помощью которых можно все проделать почти механически, не продумывая хода процесса. В большинстве случаев лабораторная работа демонстрирует правильность законов, излагаемых в дисциплине, или давно известных свойств схем, машин, описанных во всех учебниках.

С психологической же точки зрения мышление развивается лишь в процессе такой деятельности, организуемой и направляемой педагогом, когда студент *непрерывно должен преодолевать возникающие на его пути барьеры*, решать новые задачи, для которых в лекциях нельзя найти готового ответа, когда надо думать и искать новое решение, таящее в себе хоть какую-то долю открытия, пусть «открытия для себя».

Полезны в данном случае лабораторные работы, целью которых является *постановка диагноза нарушения работы установки, лабораторного стенда* (с постепенно увеличивающейся сложностью). Это требует перестройки лабораторий, методических материалов, но выбор такой формы проведения занятий, как отказ от лаборатории, как средства для закрепления знаний, получаемых на лекции, даёт совершенно новые возможности для развития мышления студента в учебном процессе. Следует также изучить вопрос возможной их связи с курсовыми или дипломным проектом.

**Организация СРС и оценивание знаний** требуют также, на наш взгляд, принципиального реконструирования. Уменьшение числа обязательных аудиторных занятий за счет увеличения времени, отводимого студентам на самостоятельную работу, - один из основных путей активизации и повышения качества вузовского обучения. Каким же необходимым (но не достаточным) условиям должна удовлетворять, на наш взгляд, методика организации СРС? Она должна быть свободна от жесткого детерминизма, при котором каждый шаг студента в изучении предмета предусмотрен заранее, определен во времени, лишая последнего всякого интереса к учебе. Она должна быть также лишена рафинирования исходного материала - преподнесения студентам отобранной и упрощенной информации под видом истины в последней инстанции.

Должен быть заменён устаревший способ контроля, при котором от обучаемого требуются сиюминутные знания и очень мало умений, набор которых очень широк, начиная от умения говорить на данную тему и защищать сказанное и кончая умением действовать в нестандартных ситуациях, возникающих в рамках изучаемого курса, и свободно ориентироваться в освоенном предмете. Контроль должен быть по возможности непрерывным, открытым и демократичным, чтобы у студента возникало желание отличиться, блеснуть находкой и т. д.

В педагогической теории при рассмотрении вопросов организации СРС обычно выдвигается следующая классификация СРС: 1) *работы по образцу*, 2) *реконструктивно-вариативные работы*; 3) *частично-поисковые работы*; 4) *исследовательские работы*. Такая классификация СРС четко указывает на необходимость постепенного перехода от простых к более сложным заданиям, отдавая явный приоритет исследовательским СРС. В то же время для преподавателей с техническим базовым образованием она является несколько расплывчатой, основанной на нечетко выделенных признаках классификации. В ВолгГТУ, например, сделана *тишечная* попытка классифицировать методы организации СРС, взяв за основу различные признаки: 1) по степени изложения исходного материала; 2) по степени участия студента в постановке задачи; 3) по степени индивидуализации заданий (в ВолгГТУ считают, что здесь должны учитываться склонности каждого студента, однако, по-нашему мнению, склонности здесь ни при чём, так как речь идёт о профессиональном инженерном образовании); 4) по частнодидактическим целям обучения.

Детальный анализ последней классификации, проведённый в диссертации, показал её надуманность и педагогическую несостоятельность для высшей профессиональной школы. По нашему мнению «наличие ситуации, вынуждающей студентов на поиск новых идей, принципов, подходов...» должна быть предоставлена студенту всегда, в любой работе, независимо от того - «отстоялся или не отстоялся» в науке данный учебный материал. И студентов всегда необходимо ориентировать на попытки собственного взгляда на любую проблему, так как все студенты, автоматически «репродуцирующие» знания по навязываемому преподавателем алгоритму, по инерции могут десятками лет не замечать новых отношений или связей. И могут привыкнуть такой организацией СРС к иждивенчеству в мышлении, которое постепенно приведёт к тренировке и закреплению инерции мышления и закончится его косностью. При такой организации СРС творческие специалисты будут появляться «не благодаря, а вопреки» ей. Такая классификация, задающая преподавателю алгоритм педагогических действий выхолащивает суть развивающего обучения. Классификация должна быть простой, понятной и указывающей прямой путь, программу развития мышления специалиста.

Такое понимание СРС позволяет выделить в структуре познавательной деятельности студентов несколько уровней познавательных действий: 1) на узнавание, распознавание, запоминание и демонстрацию образцов выполнения тех или иных способов деятельности; 2) на выявление связей, реконструкцию и перенос знаний и системы

способов деятельности из одной сферы в другую для решения новых задач; 3) на выявление противоречий и поисковую деятельность по выявлению новых задач в данной конкретной или гипотетической ситуации и их решение.

Соответственно можно, на наш взгляд, выделить следующие типы самостоятельных работ: 1) репродуктивные самостоятельные работы по образцу; 2) частично-поисковые, или эвристические; 3) исследовательские.

Нет необходимости раскрывать методику выполнения ВСРС на традиционном, т. е. репродуктивном уровне – она общеизвестна.

Второй уровень стимулирует студента и преподавателя на поиск и показ противоречий, внешних и внутренних междисциплинарных связей, выделение в курсе ведущих, системообразующих идей, на понимание ключевых факторов, понятий, законов, теорий, науки, умение самостоятельно добывать и применять знания, побуждать к развитию творческого мышления, познавательной самостоятельности, т. е. стимулирует на постепенную переориентацию учебного процесса на развитие диалектического мышления. Это происходит с помощью решения вопросов, стимулирующих активную умственную деятельность, вопросов, само название которых уже является информацией к размышлению: *в которых сталкиваются противоречия; требующие установления сходства и различия; установления причинно-следственных связей; основанные на сопоставлении друг с другом различных вариантов; которые могут направлять мысль на «открытие» не только новых знаний и закономерностей, но и новых способов действия; требующие исправления чьих-либо логических, фактических и прочих ошибок.*

ВСРС, выполняемая на 3-ем уровне, является или учебно-исследовательской самостоятельной работой УИИР, или приближающейся к ней. УИИР – работа творческая, но сама возможность научного творчества существует для студента-исследователя постольку, поскольку он овладел основными правилами и процедурами, а также способами оценки своей деятельности, составляющими своего рода «грамматику» научной работы, выраженную в виде перечня методологических категорий, выступающих как характеристики научного исследования: *проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, значение данных знаний для обучаемого.* Опыт показывает, что этого достаточно и также необходимо для обоснования темы и логики планируемого учебного исследования.

Оценивание ВСРС преподавателем оказывает существенное влияние на повышение эффективности и качества обучения, на развитие мышления студентов. Здесь особое место занимает вопрос о критериях и оценке качества знаний, получаемых при выполнении ВСРС. Это одна из важнейших функциональных обязанностей преподавателя вуза. Проблема оценивания многогранна и рассматривалась исследователями в самых различных аспектах. Но ситуация изменилась. В настоящее время в стандартах ВПО появилось большое количество специализаций и дисциплин (биофизика, биогеохимия, госсэкология, экологический менеджмент и мн. др.), являющихся *интегральными* по определению и *традиционное* отношение к оцениванию ВСРС, характерное для репродуктивной системы обучения, является тормозом для развития профессионального мышления студентов вузов. Тогда как не столько зачёты и экзамены, сколько оценивание ВСРС может выявить *истинные* знания и рост профессионального мышления студента, потому что выполнение ВСРС происходит в условиях, приближённых к реальной работе специалиста, когда на него не давит психологический экзаменационный стресс, он не ограничен фактором времени экзамена.

Все или почти все преподаватели вузов чувствуют «бессилие» в деле развития мышления общепринятой 4-х балльной системы оценивания знаний и поэтому пыта-

ются каким-то образом реанимировать её в обличье 10-100-балльной (валовых по своей сути) и т. д. шкал, рейтинговых систем оценок.

Нами проведён детальный анализ данной проблемы. Основная диалектическая проблема образования заключается в соединении равноважных процессов: 1) овладения прочными знаниями современной науки и 2) воспитания ума, способа мыслить. Однако равновесие их нарушено под воздействием информационного взрыва. Однако задача перехода от «школы памяти» к «школе мышления» не проста. Одной из главных причин этого является отсутствие общепризнанных критериев для установления различий между творческой и нетворческой, продуктивной и непродуктивной деятельностью как студентов, так и преподавателей.

В качестве гипотезы мы выдвигаем предположение, что любая валовая (4, 10, 100-балльная, рейтинговая и т. д.) системы критериев не отражают современный уровень развития мышления человека и не стимулируют его достижение при обучении.

Репродуктивное мышление было закреплено дифференциацией наук, узаконено учебным планом, сотни лет проверялось и направлялось объемной системой критериев. В середине 19 века человечество отметило рубежный этап в своем развитии - открытие в естествознании диалектического метода мышления. Необходимого же скачка в организации обучения диалектическому методу мышления не произошло, т. к. отношение в официальной педагогике к обучению масс всегда носило характер по сути необязательный, пожелательный («по возможности»), т. к. оно не было закреплено никакими действенными педагогическими механизмами. В первую очередь критерий оценки качества обучения, призванный ставить цель, указывать направление работы, *не совершил качественных изменений* - сохранил свою форму, однородную структуру, т. е. валовую суть вне зависимости от того - 4-, 10- или 100-балльная это система. Выявленный механизм развития данного противоречия подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет ответить на вопрос - почему объемная система критериев является главной помехой перехода от «школы» памяти к «школе мышления»: она не только не соответствует современному уровню теории познания и не стимулирует достижение его, хуже того - указывает неверные цели деятельности обучающим и обучающимся. Исправить положение могут только *система критериев*, прямо требующая обучения диалектическому методу мышления, и *система обучения, пропитанная идеями диалектики, взаимосвязи*.

Решение этого противоречия, продиктованного инерцией мышления и преподавателей и студентов, видится в изменении формы вузовского критерия знаний, которая как минимум должна удовлетворять двум требованиям: *сделать невозможным смешение двух, качественно различных, видов мышления* - репродуктивного и продуктивного и *быть достаточно простой для использования педагогами на практике*.

При педагогическом выборе формы критериев необходимо, на наш взгляд, руководствоваться следующим: поскольку оценка - это не количественное измерение знаний, то определенным уровням сформированности той или иной характеристики знаний и умений могут быть сопоставлены любые числа. Это значит, что здесь нельзя суммировать, а можно лишь *синтезировать* качественные показатели. Из-за отсутствия эталона для сравнения в 4-балльной системе разница между 3 и 4, 4 и 5 баллами, описанная в нормативной документации, настолько расплывчата, что каждый преподаватель волен выбирать любой вариант в соответствии со своим личным стандартом. Эта расплывчатость и является причиной возникновения проблемы объективности отметки. Пока качественная психология не установила «единицу интеллекта», нет смысла рассматривать вопрос о количественных «уровнях» мышления. У каждого обучаемого они будут меняться на разных жизненных этапах. А оценивать их будет в каждом случае преподаватель, у которого свое представление об уровнях мышления, сопоставленное в качестве мерки не с единым для всех эталоном, а с собственным. В

этих условиях любая регламентация «уровней» мышления, выраженная рядом чисел или кривых, нам представляется бессмысленной. Более объективным и позволяющим сравнение будет оценивание наличия - «1» или отсутствия - «0» таковых.

Таким образом критерий качества обучения, соответствующий основной диалектической проблеме образования и современному уровню теории познания, должен быть синтезирован (не суммирован!) из двух компонентов, оценивающих отдельно как продуктивный, так и репродуктивный уровни сформированности мышления студентов (максимальный балл - «11», минимальный - «00»). В соответствии с намерением восстановить равновесие в отношении школьников, студентов и преподавателей к процессам работы мозга - как статическим (запоминанию), так и динамическим (воспитанию ума, способа мыслить), высказанным выше, нами разработан и используется в работе синтезированный двухкомпонентный критерий оценки качества обучения при выполнении ВСРС, называемый «критерием баланса способов мышления» (КБСМ). Оценивание производится следующим образом:  $KB = 00$  - означает отсутствие у студента как байтов информации по дисциплине, так и профессионального мышления. Соответствует оценке «Неудовлетворительно».  $KB = 01$  означает выход студента на первый уровень ВСРС по принятой выше классификации, т. е. знание фактов, но неумение их связать и распорядиться для решения проблем. Соответствует оценке «Удовлетворительно». Это означает, что «немыслящий», зубрящий студент, больше тройки получить не может по определению.  $KB = 11$  означает выход студента на второй уровень ВСРС, т. е. знание фактов, умение их связать и распорядиться для выявления и решения противоречий (проблем). Соответствует оценке «Отлично». Таким образом, разработанный и предлагаемый нами критерий баланса способов мышления, но применённый не для оценивания на экзаменах, потому что это будет сегодня юридически некорректно, а для оценивания внеаудиторной СРС, где нет жёсткой регламентации в способе оценивания, снимает противоречия 4-х балльной системы критериев.

Выход на третий уровень ВСРС, т. е. демонстрацию студентом способности к поисковой деятельности по выявлению новых задач в данной конкретной или гипотетической ситуации и их решению оценивается *наивысшей оценкой* - приглашением данного студента в мастер-класс профессора, магистратуру, аспирантуру.

**Определение бюджета времени студента на ВСРС и времени усвоения материала.** Стремление каждого преподавателя «загрузить» студента максимально возможным количеством информации по своей дисциплине приводит к одной общей особенности у всех без исключения учебных планов: они планируют то, что преподаватель может изложить студенту за отведенное время, тогда как главное в организации учебного процесса заключается в том - что студент может за это время усвоить. Психологически объяснить это очень просто: время для изложения измеряется звонками, а определение времени усвоения материала требует не только определённых усилий и затрат своего (преподавательского) времени, но и определённой психолого-педагогической квалификации (компетентности).

То есть учебный план, при применяемых методах подготовки специалистов к развитию креативных способностей студента не приспособлен. Поскольку учебный процесс представляет собой деятельность человека, его рассмотрение должно проводиться на психологическом уровне. Целью учебного процесса в вузе является усвоение студентом определённой деятельности, поэтому цель обучения должна фиксировать требуемую степень освоения этой деятельности. Дидактической характеристикой степени усвоения деятельности является уровень усвоения ( $\alpha$ ). По шкале уровней усвоения, разработанной В. П. Беспалько, различают четыре уровня усвоения деятельности (можно пользоваться любой другой шкалой, т. к. суть методики определе-

ния времени усвоения от этого не изменится): знакомство, воспроизведение, умение, творчество.

Помимо цели обучения, характеризующей степень освоения деятельности, при планировании учебного процесса необходимо учитывать и сложность изучаемого материала, зависящую от применяемого способа описания явлений действительности. В соответствии с В. П. Беспалько различают четыре ступени абстракции учебного материала: описательная, качественная, количественная, аксиоматическая.

Очевидно, нетрудно привести примеры дисциплин, в основном отвечающих той или иной ступени абстракции. Так, биология и медицина пока преимущественно находятся на качественной ступени абстракции, для которой  $\beta=2$ , технические науки - на количественной, для которой  $\beta=3$ , а математика, философия - на аксиоматической, для которой  $\beta=4$ . Разумеется, нельзя полагать, что вся наука может находиться только на одной ступени абстракции. Напротив - по мере развития знания отдельные фрагменты каждой науки постепенно поднимаются на более высокую ступень абстракции, а другие пока остаются на прежней. Точно так же не следует думать, что изложение всегда должно вестись по наивысшей возможной ступени абстракции. Иногда имеет смысл снизить ступень абстракции, чтобы сделать изложение более доступным. Так, художнику или спортсмену вовсе не обязательно изучать математику на аксиоматической ступени абстракции, со строгим обоснованием всех положений. В этом случае вполне можно ограничиться описательным изложением, необходимым для общего развития. Поэтому ступень абстракции назначается, исходя из задач обучения.

Следует отметить, что две характеристики - уровень усвоения  $\alpha$  и ступень абстракции  $\beta$  являются взаимно независимыми. Произведение уровня усвоения и ступени абстракции изучаемого материала является его обобщенной дидактической характеристикой и называется качеством усвоения  $h$ :

$$h = (\alpha \times \beta) \quad (1)$$

При определении необходимого времени на изучение материала очень большое значение имеет *эффективный* объем изучаемого материала. Его можно определить как произведение взаимно независимых характеристик: качества усвоения  $h$  и формального объема материала (в битах). В результате объем учебной информации в битах определится по формуле

$$Q = h \times N = A \times B \times N \quad (2)$$

где  $A$ ,  $B$  - средние значения уровня усвоения ( $\alpha$ ) и ступени абстракции ( $\beta$ ) изучаемого материала;  $N$  - формальный объем информационного блока.

Формула (2) дает приближенный, но вполне надежный результат.

Разумеется формула (2) отражает существующий уровень знаний об учебном процессе и является определенным приближением (как, впрочем, и любой физический закон) к истине. Несомненно, в дальнейшем по мере расширения психолого-педагогических исследований эта и подобные ей формулы будут уточняться и выглядеть сложнее.

На основе подсчитанного объема учебного материала можно определить необходимое время  $T$  для его усвоения. Для этого следует воспользоваться полученными психологами значениями допустимых скоростей усвоения материала. В таблице, построенной Ю. С. Либсманом, на основе полученных В. П. Беспалько данных, приведены допустимые скорости усвоения материала  $C_{\alpha\beta}$  студентами в зависимости от его характеристик  $\alpha$  и  $\beta$ .

Таблица. Скорости усвоения материала  $C_{\alpha\beta}$

$\alpha/\beta$	1	2	3	4
1	16	8	4	2
2	10	5	2.5	1.2
3	5	2.5	1.2	0.5
4	0.4	0.2	0.1	0.05

Все приведенные значения скоростей выражены в битах в секунду (бит/сек). Учитывая, что объем изучаемого материала  $Q$  выражается в битах, разделив эффективный объем учебного материала на допустимую скорость усвоения материала  $C_{эф}$ , мы получим необходимое время изучения материала  $T$  в секундах по формуле:

$$T=Q/C_{эф}$$

Очевидно, не составит никакого труда перечислить время в минуты или академические часы.

**Продуктивное чтение.** Содержание концептуальной компетентности ПВПШ требует освоения и постоянного обновления огромного количества информации и увязывания его в единое целое. Очевидно, что без привлечения специальных умений (типа построения кадастров дескрипторов дисциплин) очень мало преподавателей вузов поднимутся на высший профессиональный педагогический уровень.

Ещё одним таким специальным умением, на наш взгляд, является продуктивное чтение, под которым мы понимаем *технику быстрого чтения*. Ставится задача повысить эффективность чтения, его продуктивность, производительность путём создания более эффективных программ умственной деятельности, обучения рациональным способам кодирования поступающей информации. Эта задача решается с помощью: 1) интегрального алгоритма чтения, представляющего собой определённую 7-ступенчатую последовательность анализа текста и являющегося своеобразным количественным фильтром, защищающим мозг от избыточной информации; 2) дифференциального алгоритма, суть которого заключается в тренировке способности мозга выделять смысловые доминанты (дескрипторы). Доказано, что быстрое чтение, как это ни парадоксально, обеспечивает более высокое качество усвоения прочитанного, нежели чтение медленное. Л. С. Выготский ещё в 1931 г. писал: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения».

Наблюдения ученых показали, что большинство людей читают с такой же скоростью, как 100 лет назад: 600-900 знаков в минуту. Устранение по специальным методикам 5 недостатков чтения, выявленных О. Андреевым, уже на первой ступени программы позволяет достичь скорости чтения до 5000 и далее до 20 000 знаков/мин.

Коммуникативным интегративным компонентом профессиональной педагогической компетентности преподавателя вуза является *техника оптимального педагогического общения*. Педагогическое общение является по сути дела новой отраслью психолого-педагогического знания, зародившейся в конце 60-х годов на стыке социальной и педагогической психологии.

Анализ вузовской практики показывает, что учебно-воспитательный процесс зачастую строится на монологах как преподавателей, так и студентов, с преобладанием предметно-направленного характера обучения, углубляемого авторитарно-императивным стилем общения. Поэтому весьма остро стоит проблема педагогического взаимодействия преподавателя и студента и нуждается, на наш взгляд, в специальном культивировании.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует, что проблеме педагогического общения, вопросам развития коммуникативных умений посвящено значительное количество исследований. Достаточно назвать такие имена авторов этих исследований как Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, В. А. Кан, Калик, Е. А. Климов, И. С. Кон, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. И. Рыданова, В. А. Сластенин, Д. Б. Эльконин и др. Тем не менее, попытки включить педагогическое общение в категориальный аппарат теории обучения и воспита-

ния оказались нереализованными до сих пор и можно сделать вывод, что исследование проблем общения занимает периферийное место в педагогической теории.

Однако между теоретическим обоснованием необходимости для преподавателя овладения коммуникативными умениями, и существующей системой подготовки (фактически - отбора) преподавателей высшей профессиональной школы имеется противоречие, которое свидетельствует об актуальности проблемы, связанной с развитием коммуникативных умений преподавателей.

Наш анализ личных дел преподавателей и методики их работы показывают, что теоретическая подготовка студента, будущего преподавателя вуза, в университете еще не предопределяет его действительную практическую готовность к работе в вузе, и даже длительный стаж не всегда обеспечивает преподавателю психологические навыки.

Категория коммуникативных умений, структурно входящая в более широкое и общее понятие - педагогическое общение, занимает одно из ведущих мест в современном исследовательском инструментарии.

Наиболее распространенное определение педагогического общения включает в себя *передачу информации от преподавателя к студенту*. А. А. Леонтьев, опираясь на принципиально иную трактовку общения, заключил, что это процессы *социальные*. Недостаточное внимание к личности студента в процессе обучения, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на его деятельность нередко в ущерб вниманию к его личности оборачивается большими педагогическими просчетами, проявляющимися в подготовке специалистов-технократов, не отвечающих и не задумывающихся о последствиях принимаемых ими решений и практических шагов. Это заставляет со всей остротой поставить вопрос об оптимальной организации педагогического общения в учебном процессе.

Поставив во главу угла интеграционные процессы, происходящие и в науке, и в обществе, нельзя не пересмотреть понятие педагогического общения.

Следуя А. А. Леонтьеву, можно дать такое определение оптимальному педагогическому общению в вузе: *это такое общение преподавателя (и шире - всего педагогического коллектива), работающего со студентами с 1 по 5 курсы в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации студентов и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности специалиста, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в студенческом коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя.*

Чтобы общение было эффективным, преподаватель должен провести предварительную подготовку, которая очень многообразна. Сюда входят функции и цели общения, состав группы, ее объем, знание о формальных и неформальных взаимоотношениях в ней, о психологических, прежде всего личностных особенностях ее членов, влияющих на эффективность совместной деятельности, знание социальных ролей, и моделирование личности конкретного собеседника, позволяющее нащупывать наиболее короткий и эффективный путь к его разуму, его чувствам. В сущности, речь идет о новом типе преподавателя вуза, преподавателе будущего, сама личность которого оказывает не только обучающее, но и непосредственно воспитывающее воздействие на студентов.

Задача развития интегративного мышления в массовой высшей школе - это задача не для одного преподавателя, а для коллектива в 40-50 человек, который ведёт за-

нения со студентами с 1 по 5 курсы непрерывно. Поэтому для решения объявленной выше сверхзадачи ВШ преподавателям чрезвычайно важно знать законы педагогики и психологии, методы коллективного взаимодействия преподавателей со студентами, преподавателей с преподавателями, чтобы учебный процесс сделать взаимосвязанным, монолитным, в каждом своём элементе реализующим принцип «всё связано со всем». Важность коммуникативного компонента в этих условиях так велика, что позволяет включить его в функциональные обязанности преподавателя ВШ.

Примерной моделью системы коммуникативных умений, необходимых любому преподавателю, может быть следующая: 1) умение всесторонне и объективно воспринимать человека и устанавливать контакт с другими участниками образовательного процесса (преподавателями других кафедр и студентами) при организации учебной, учебно-исследовательской, научной и вневузовской деятельности; 2) умения вызывать доверие и сопереживание у других участников этой деятельности через «эмпатическое слушание», эмоциональную устную речь, использование тактильно-кинестических, проксемических, ольфакторных и психографологических характеристик невербального общения; 3) учиться самим и учить студентов либо только тактично критиковать деятельность других, либо вообще отказаться от этого вида коллективного взаимодействия, перейдя только к выдвижению других идей, как это принято при методе «мозгового штурма»; 4) предвидеть назревание конфликта, правильно себя вести во время конфликта и выходить из него с пользой для коллективной работы.

По нашему мнению только по пункту 1, например, нужно отбирать кандидатов в преподаватели, а по всем остальным (далеко не врождённым) качествам плюс многому другому вполне можно и нужно преподавателей обучать.

Анализ функциональных обязанностей, выполняемых преподавателем, позволил выявить структуру педагогического общения. Процесс общения (коммуникации) преподавателя и студента делится на вербальное и невербальное общение. Очевидно, что «вербальное время» у нынешнего преподавателя вуза явно превалирует над всеми остальными, и приблизительно это время можно оценить как значительно большее всех остальных видов времени, вместе взятых. Однако это вовсе не означает, что невербальные виды общения играют второстепенную роль, и им не нужно уделять времени при подготовке преподавателя. Как раз наоборот. И это было хорошо видно из изучения педагогической системы А. П. Минакова.

В практической преподавательской работе общение играет едва ли не ведущую роль, в то время как подготовка преподавателя в вузе к профессиональному общению влечит, по словам Л. И. Рувинского, жалкое существование нелюбимой падчерицы.

Важнейшим элементом профессиональной компетентности является педагогическая техника. Педагогическая техника преподавателя вуза в большой мере определяется качеством речи. Под качеством речи понимают реальные свойства ее содержательной и формальной сторон: *правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство и уместность*. Сила слова, его действительность во многом зависят от того, насколько преподаватель владеет языком, культурой речи, голосом. Под педагогическим голосом подразумевается профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону педагогического общения. Комплексная характеристика педагогического голоса, включающая такие параметры, как потенциально *высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость* выявляют его специфику по отношению к другим профессиональным голосам, таким как певческий голос, командный голос, сценический (актерский) голос, дикторский голос.

Анализ А64 показал, что подавляющее большинство - 75% преподавателей не отрабатывают качество своей речи, а остальные 25% делают это не под присмотром фоноистора в специальном кабинете риторики, а в домашней обстановке, что может принести больше вреда.

Подводя итог данному вопросу, приходим к выводу, что для выработки профессиональной функции голосообразования, техники речи преподавателей высшей профессиональной школы, необходимо проведение следующих мероприятий:

1) введение в учебный план специализации «Преподаватель вуза» любой специальности курса «Техника речи»; 2) обязательное прохождение начинающими преподавателями практического курса постановки голоса под руководством специалиста-фоноистора, т. к. самостоятельные занятия могут принести даже вред; 3) введение составляющей «Техника речи» в структуру профессиональной компетентности и учёт его при замещении вакантных должностей на преподавательскую работу; 4) введение в практику работы лабораторий ТСО вузов замер акустических характеристик всех поточных аудиторий, их звукового, заглушающего фона и проведение работ по проектированию и установке звукоусилительной аппаратуры на основе этих данных; 5) организация кабинета риторики.

Другим основным средством техники педагогического общения (ТПО) является невербальное поведение. Оно состоит из следующих элементов: 1) «слушания-смотрения» (на экзаменах, семинарах, при внеаудиторном контакте и т. д.); 2) чтения, состоящего из переработки информационных потоков типа научной и иной литературы, а также конспектов, контрольных работ, рефератов, курсовых, дипломных проектов и т. д., и обучения этому студентов; 3) письма (как написание работ студентами, так и рецензий и т. д. на них преподавателями); 4) кинесики (с включённой в неё проксемикой). Таким образом структура ТПО вместе с вербальным поведением насчитывает 5 элементов.

Умение слушать, как метод восприятия информации используется намного чаще, чем умения читать и писать вместе взятые. Именно этот канал передачи информации наиболее задействован в учебном процессе и подразумевает утонченный мыслительный процесс, требующий определенной дисциплины и затрат энергии, а изучен он меньше всего. Преподавателям прежде всего следует осознать, что умение слушать эффективно - это процесс активный, а не пассивный и что это навык приобретаемый, усваиваемый.

Умение слушать является одним из наиболее трудных аспектов акта общения, в то же время оно и лучше всего окупается, т. к. развитие личности начинается с осознания. Обратив внимание на свою манеру слушать, можно положить начало процессу осознания - процессу, который в результате приведет к улучшению общения преподавателя со студентами.

Процесс «слушания» можно разделить на три уровня, характеризующихся определенными типами поведения, которые влияют на эффективность восприятия: 3) «отключённое слушание». Преподаватель при этом как бы слушает, но в основном сосредоточен на себе; 2) «неслышащее слушание». Преподаватели остаются как бы «на поверхности» общения, больше сосредотачиваясь на содержании, чем на чувствах, оставаясь эмоционально отчужденными от акта общения; 1) «слушание-сопереживание». По сути - это эмпатическое слушание, цель которого - уловить эмоциональную окраску идей, их значение для другого человека. Для этого применяются приемы рефлексивного слушания, т. е. уточнение, перефразирование и резюмирование.

И. И. Рыданова выделяет 4 блока профессиональных коммуникативных умений учителя: социально-психологический, нравственно-этический, эстетический, технологический.

Однако предложенная нами 5-компонентная классификация, принцип составления которой можно назвать *функциональным*, носит, на наш взгляд, в условиях высшей профессиональной школы более конструктивный характер для *формирования* техники педагогического общения (*коммуникативной компетентности* - подчеркиваем - только компетентности, профессиональных умений, т. е. того, чему можно обучить, не включая сюда личностные качества, способности) преподавателей. В качестве примера можно привести кинесический компонент, эмпатическое слушание и др., которые в неявном виде в соответствии с классификацией И. И. Рыдановой, входят во все 4 блока.

Третий, профессионально-личностный компонент, включает интегративные *личностные качества*, выражающиеся в наличии врождённых *способностей* к преподавательскому труду, уровне развития *социального интеллекта* и умении сформировать свой авторитет в студенческой и преподавательской среде.

Следую определению оптимального педагогического общения в вузе, данного нами выше, можно сказать, что педагогический процесс - это взаимодействие прежде всего личностей преподавателей между собой и преподавателей и студентов. Учитывая сложность и многоаспектность задач, которые придется решать преподавателям, очевидно, что они должны обладать *незаурядными личностными (человеческими) качествами*.

Американский психолог У. Аламшах считает, что различные личностные свойства можно обозначить словом «ум». Причём можно выделять три разновидности ума (интеллекта): 1) *концептуальный* - позволяет хорошо решать логические, абстрактные и иные задачи, т. е. это обобщённая способность к обучению; 2) *эстетический* - *хорошо различает формы явлений, не всегда интересуясь их причинами*; 3) *социальный* - компетентен в межличностных отношениях, играет главную роль в решении коммуникативных задач, устанавливает иерархию целей и ценностных ориентаций.

Социальные психологи пришли к выводу о *независимости функционирования* этих видов интеллекта.

Если говорить о числовых показателях, то по всей вероятности единой шкалы для измерения ума не существует. То есть быть умным означает не просто обладать каким-либо видом интеллекта, но пользоваться им в строгом соответствии с ситуацией.

Поэтому *нельзя* при подготовке преподавателей *основной целью считать только высокий уровень концептуального интеллекта*. Истинную значимость полученных знаний может осознать лишь зрелая личность, имеющая общественно значимые потребности и руководствующаяся высокими идеалами, т. е. обладающая социальным интеллектом. Отсюда можно сделать *вывод, что формирование социального интеллекта имеет не меньшее значение, чем формирование интеллекта концептуального*.

В сложной социальной ситуации актуально внимание ко всем сущностным чертам личности. Но ведущее место среди них, по нашему мнению, занимает *социальная ответственность*. Причем под ответственностью понимается черта личности, характеризующая отношение ее к обществу с точки зрения предъявляемых к ней определенных нравственных требований, соответствие моральной деятельности личности ее долгу.

В диссертации подробно рассмотрены основные компоненты двух подсистем (моральной и правовой) структуры социальной ответственности, но у всех есть общий элемент, характеризующий ответственность личности как *способность предвидеть результаты своей деятельности и отвечать за нее*.

Личностные качества не измеряются никакими показателями. И *единственным бесспорным критерием личных и профессиональных качеств можно считать дос-*

*тижения лучших обладателей этих качеств, которыми являются признанные человечеством гении и таланты.*

Творческая личность, талант, гений – восходящие ступени интеллектуального и творческого развития человека, мера оценки его достижений. Невозможно требовать чтобы преподаватели высшей школы были потенциальными гениями, но, выписывая личностные качества, которыми должен обладать преподаватель, необходимо ориентировать учителей преподавателей, занимающихся профотбором, на лучших представителей homo sapiens.

В диссертации рассмотрено более ста отличительных особенностей гениев. Кроме того, эти особенности развиты в них неодинаково – комбинация всегда индивидуально-неповторима. Если же учесть сложнейшую психологическую структуру гениальной личности, станет ясно, насколько трудно составить общую, синтетическую модель гения.

Поэтому целесообразно пойти не по пути перечисления подобных качеств, а выделить среди них определяющие. Проведённый нами подробный анализ позволил выявить такие существенные особенности гения, как: 1) универсальность знаний и глубина проникновения в исследуемые вопросы; 2) оригинальность мышления и творчества, способные обогащать знание новыми фундаментальными идеями и открытиями; 3) независимость и свобода мышления; 4) огромное влияние на социальную или духовную жизнь общества; 5) настойчивость и неуклонность в преследовании цели.

Главное качество гения, таким образом, не просто в предельно высоком концептуальном уровне интеллекта, а в *синтезе всех видов интеллекта* (концептуального, социального, эстетического). Отсюда можно вывести «формулу гения», в свёрнутом виде отражающую его сущность. Гений – это органическое слияние (синтез) всех видов интеллекта. Но поскольку каждый из видов интеллекта может быть развит в разной степени, то данной определение удобнее представить в виде следующего математического выражения, которое имеет не столько количественное, сколько качественное значение:

$$G = \lim \sum I_1 + I_2 + I_3,$$

где  $G$  – «степень, или уровень, гениальности», а  $I_1, I_2, I_3$  – соответственно концептуальный, социальный и эстетический виды интеллекта, меняющиеся в разных случаях от 0 (условно) до бесконечности.

Диссертант выражает надежду на то, что данная работа поможет появиться преподавателям высшей школы, уровень профессиональной компетентности которых будет содержать все три компонента на достаточно высоком уровне.

Важнейшей интегративной личностной характеристикой мы считаем **авторитет преподавателя вуза**. Поскольку отношение к преподавателю переносится на отношение к изучаемому под его руководством предмету, то значение такой категории, как «авторитет преподавателя», трудно переоценить.

Проблема авторитета рассмотрена в научной литературе в нескольких аспектах: социологическом, философском, социально-психологическом, этическом, педагогическом такими учёными как Р. А. Авагимян, Р. Г. Айзенштат, Л. П. Буева, И. П. Волков, О. Г. Дробницкий, Ю. Н. Емельянов, Э. А. Захарян, В. К. Калинин, В. Д. Комаров, Н. М. Кейзеров, Ю. К. Киселев, Н. К. Крупская, Е. С. Кузьмин, А. С. Макаренко, А. В. Петровский, Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Поршнев, П. П. Посохов, Н. А. Петров, В. Т. Петрикова, Г. С. Прозорова, З. И. Рябкина, А. Л. Свенцицкий, С. А. Седов, М. Н. Семенов, Р. Х. Симонян, В. А. Сухомлинский, Э. М. Ткачёв, К. Д. Ушинский, О. Н. Черноморова и мн. др.

Проведенный в диссертации анализ приводимых в научной литературе данных позволил выявить множество форм и десятки компонентов авторитета преподавателя ВПШ.

Выявлено, что авторитет зависит от личностных качеств преподавателя, от результатов его научной и педагогической деятельности, от стиля его межличностных взаимоотношений, от уровня педагогического мастерства и глубины и разносторонности профессиональных знаний.

Высоко оценивая весь спектр положительных качеств преподавателя, студенты все же определяют для них своеобразную иерархию: 1) качества, характеризующие профессиональные познания преподавателя; 2) личностные качества, проявляющиеся в межличностных отношениях; 3) внешние характеристики.

Таким образом, авторитетен прежде всего тот преподаватель, который удовлетворяет познавательную потребность студентов. Среди качеств второго типа наиболее важным является умение общаться со студентами. Среди личностных качеств важнейшими студенты признают внимательность, отзывчивость, объективность, принципиальность, требовательность, общительность, жизнерадостность и чувство юмора.

Говоря о педагогическом мастерстве, студенты особенно высоко оценивают педагогический такт, т. е. чувство меры в любом педагогическом действии, доверие к студентам и веру в их потенциал.

Подводя итог нашему исследованию явления авторитета, можно сформулировать следующую дефиницию: авторитет преподавателя вуза - это интегральная характеристика соотношения степени развитости его профессиональных умений, синтезированных в три группы (*концептуальные, психолого-педагогические, коммуникативные*), наложенная на личностные свойства.

Модель роста авторитета преподавателя можно представить в таком виде: в первый период своей деятельности неопытный (а потому и неавторитетный) педагог - может развиваться в трех направлениях: «гармоничном» (осваиваются все три вида профессиональной компетентности, что является предпосылкой к тому, чтобы стать авторитетным педагогом); таким, когда развитие предметных умений значительно опережает развитие других типов умений (есть большая вероятность стать в глазах других людей «чистым предметником»); наконец, если преподаватель не сможет освоить ни одного из трех типов умений на социально ожидаемом уровне, он через какое-то время (неодинаковое для разных педагогических систем и для разных социокультурных сфер) станет неавторитетным педагогом с устойчивой репутацией такого - своеобразным ярлыком, избавиться от которого намного труднее, чем его приобрести.

Подводя итог материалу, изложенному выше, можно сказать, что структура профессиональной компетентности преподавателя состоит из двух больших блоков - вариативного концептуального, который является индивидуальным для каждого преподавателя, в зависимости от конкретной образовательной области, в которой он преподаёт, и инвариантного, который не зависит от профиля вуза или специальности, и является общим для любого преподавателя. Дисциплины эколого-социально-экономического блока на особом положении - они относятся к инвариантной части компетентности, но в то же время являются и частью концептуального блока.

Таким образом, можно сформулировать определение профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы: это 4-х уровневая система, состоящая из вариативной концептуальной и глубокой контекстной специализации в конкретных науках, свободном ориентировании в инвариантных областях знания (психолого-педагогической и эколого-социально-экономической), владении

коммуникативной техникой, высокого креативного и нравственного потенциала.

Однако это определение нельзя рассматривать как раз и навсегда заданную дефиницию. Структура профессиональной компетентности преподавателя ВПШ или «модель идеального преподавателя» должна быть динамичной, т. е. периодически корректироваться, отражая развитие отдельных наук и различных областей знания. Она может давать лишь общие контуры для требований к подготовке специалиста, отражая главным образом необходимые тенденции, помогая при решении вопросов построения учебного процесса.

В последнем разделе второй главы рассмотрены уровни компетентности преподавателя. Н. В. Кузьминой уровни педагогической деятельности классифицированы следующим образом: 1. *Репродуктивный*. 2. *Адаптивный*. 3. *Локально-моделирующий знания*. 4. *Системно-моделирующий знания студентов*. 5. *Системно-моделирующий поведение студентов*.

Эта, весьма дифференцированная, на наш взгляд, в части умения «передавать знания» классификация учитывает качество работы лишь одного, отдельно взятого преподавателя. Позиции «2-3-4» вышеприведённой классификации суммарно отражают новое качество работы преподавателя по сравнению с позицией «1», но отличаются друг от друга лишь степенью осознанности и квалифицированности своих личных педагогических действий. Этому качественно новому уровню, на наш взгляд, может быть присвоено название «продуктивный».

С постановкой позиции «5» трудно согласиться, т. к. воплощение данной цели, т. е. перевод знаний в норму поступка, одним, отдельно взятым преподавателем высшей школы (даже самым гениальным), принципиально невозможен, т. к. очевидно, что на норму поступка влияет сумма влияний всех преподавателей (и не только их), последовательно работающих с данными студентами во время учёбы в вузе. Здесь может быть отмечен ещё один подъём преподавательской деятельности на новую ступень качества – *интегративный* уровень, отражающий коллективный характер взаимодействия всех преподавателей, работающих со студентами с 1 по 5 курсы.

подавляющее большинство исследователей считают, что самыми убедительными и воспитывающими являются те лекции, в которых преподаватель раскрывает новую проблему, методику ее исследования, поиски, неудачи и находки в ее решении и что такой тип лекций формирует у студентов особый эвристический тип мышления.

Не отрицая данную мысль в частности, мы же полагаем, что в *воспитании эвристического мышления важна система действий всех преподавателей*, работающих со студентами с 1 по 5 курсы. Это объясняется тем, что любой конкретный преподаватель высшей профессиональной школы, пусть даже профессор, читает какой-либо курс не более 1-2 семестров за всё время обучения студентов. Причём направление его научной деятельности вполне (даже очень часто) может не совпадать с предметом, который он ведёт. Например, профессор-металловед, специалист по диаграммам состояния сплавов (ДСС), графически отражающим зависимость структурного состояния сплава от концентрации и температуры составляющих его компонентов, читая студентам-электромеханикам 36-часовой курс «Материаловедения в машиностроении», имеет право посвятить своим любимым ДСС не более одной, максимум - двух лекций из 18. Дальше должны излагаться другие темы. И его рассказ потоку из 50-100 человек о том, как он раскрывал новые свойства легированной сверхсовременной суперсложного химсостава стали, имеющей «суперчастное» применение, методику исследования и т. д., оставит в головах студентов лишь только тот след, что вот этот умный, увлечённый седой человек, говорящий с кафедры, живёт интересной для него научной жизнью и поведал он не более, чем *один* пример. Причём студентам-электромеханикам зачастую непонятно, имеют ли *прямое* отношение ДСС имеют к их

основной специальности по проектированию роботов, гибких автоматизированных производств?

Нет необходимости доказывать, что воспитательное значение такого рассказа большое, но не определяющее для развития системного мышления студента. Оно может быть определяющим, но для аспиранта-металловеда в беседе с профессором один на один (лучше за чашкой чая, а не в переполненном лекционном зале). Но не для студента – электротехника, слушающего это в поточной аудитории. Определяющими развитие мышления студента будут его педагогические действия следующего вида: если профессор, доцент совместно с преподавателями других кафедр, которые ведут занятия с данными студентами с 1 по 5 курсы, разработает задание для внеаудиторной самостоятельной работы, куда включит построение ДСС не просто для тренинга в построении аналогичных их типов или «закрепления лекционного материала», а как средство для анализа химических реакций, происходящих при превращениях кристаллических структур, как средство для анализа экологически вредных выбросов отравляющих веществ в атмосферу при осуществлении металлургических процессов, как средство экономического анализа того же металлургического процесса при выборе наиболее рациональных режимов расходования электроэнергии, воды, сырья и т. д., то есть вопросов, решаемых и в других, профилирующих дисциплинах, формирующих специалиста. Это и будет развивающее мышление, рассмотрение вопроса «с 10 разных сторон», о котором говорил один из создателей развивающего обучения А. Дистервег.

При таком педагогическом алгоритме действий преподаватель реализует организационный компонент функциональной компетентности на коллективном, или интегративном, уровне. Здесь преподаватель показывает важность и необходимость ДСС для решения «стратегических» вопросов специальности, т. е. «включит» мотивационный механизм для глубокого изучения этого частного вопроса. А аналитическая деятельность студента по всестороннему рассмотрению взаимосвязи как минимум 6 дисциплин: «Материаловедения в машиностроении», «Химии», «Физики» и «Электротехники», «Экологии», «Экономики промышленности» – выбор наиболее экономичного и экологически безопасного варианта расхода энергии и т. д. – приучает его к методологическому подходу и развивает его мышление.

Таким образом, предлагаемая нами классификация уровней педагогической деятельности преподавателя ВПШ имеет 4 возрастающих ступени двух мегауровней: 1. *Репродуктивный* уровень, характеризующийся тем, что преподаватель умеет лишь сообщать знания, т. е. рассказывать то, что знает сам. Этот уровень свойствен людям, глубоко знающим свою дисциплину, в пределах – магистрам, кандидатам и докторам наук, т. е. узким специалистам, не имеющим педагогической квалификации (компетентности). 2. *Концептуальный* уровень, характеризующийся тем, что преподаватель кроме «своего» предмета обладает широкой концептуальной подготовкой в виде знаний как минимум концепций смежного, эколого-социально-экономического блоков, позволяющих *систему* знаний профессионально конструировать. 3. *Продуктивный* уровень, характеризующийся тем, что преподаватель дополнительно к предыдущим обладает подготовкой в виде знаний психолого-педагогического блоков дисциплин, позволяющих *систему* знаний профессионально мотивировать, передавать. 4. *Интегративный* уровень, характеризующийся тем, что преподаватель, владеющий высшей степенью продуктивного уровня, обладая техникой педагогического общения и соответствующими качествами личности, профессионально компетентен участвовать в коллективном процессе воспитания концептуального и социального видов интеллекта (интегративного стиля мышления и нравственных убеждений), переводящих знания в норму поступка.

«Свёртка» полной структуры профессиональной компетентности и уровней педагогической деятельности преподавателя ВПШ представлена на рис. 1.

*Качество педагогического труда*, является сегодня одной из самых острых проблем высшей школы.

Технология анализа и оценки деятельности преподавателя должна, очевидно, включать в себя: 1) научно обоснованное выделение структуры профессиональной компетентности; 2) определение её «нормы»; 3) собственно анализ - сравнение достигнутого уровня компетентности конкретного преподавателя с нормой и оценка расхождения; 4) осуществление коррекции.

На вопрос *что* оценивать в труде преподавателя? - отвечает схема структуры профессиональной компетентности последнего (см. рис. 1). Дискуссионным является второй вопрос: *как* оценивать достигнутый уровень компетентности преподавателя?

Количественная оценка профессиональной компетентности по многим её структурным компонентам в данный момент представляет большие трудности, связанные с недостаточной развитостью квалиметрии в области психологии. Наиболее перспективным методом оценки её *на сегодняшний день* можно считать своеобразную «само-сертификацию», которая служит не для оргвыводов, а для самоусовершенствования преподавателю, который хочет быть высококомпетентным преподавателем в силу своих личностных качеств (способностей и склонностей).

В связи с интегративными тенденциями, происходящими в мире вообще и в педагогике в частности (следствием которых явилась разработанная нами новая классификация деятельности преподавателя), автором в диссертации составлена соответствующая последней «само-сертификационная» анкета, причём набор вопросов может быть составлен *также* самим преподавателем в соответствии со схемой структуры и уровней функциональной компетентности преподавателя.

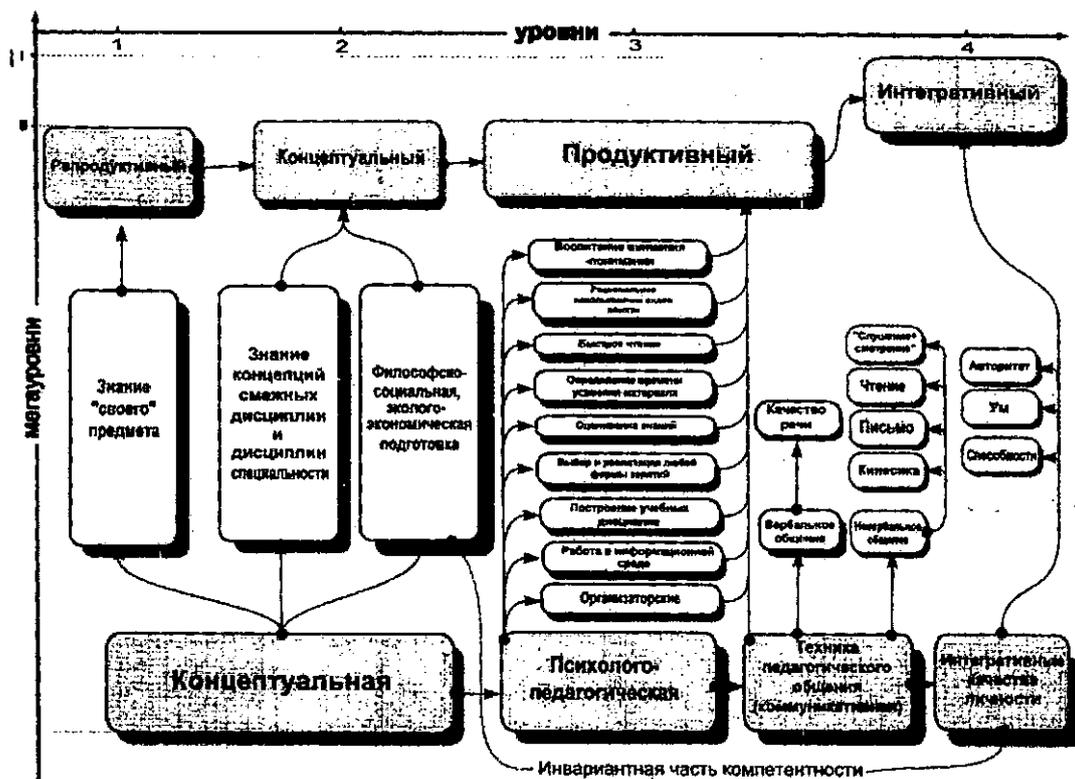


Рис. 1. Структура и уровни профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы.

В главе 3 «ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ» выявлены ядерное содержание образования преподавателя ВПШ, циклы дисциплин учебного плана и рассмотрен алгоритм организации инвариантной части подготовки преподавателей через систему поствузовского образования.

Существуют различные точки зрения на характер обучения преподавателей. Одни исследователи ратуют за «узкий», но глубокий уровень их подготовки, другие – за «широкий», то есть на сегодняшний день практически этот вопрос является открытым. Нам представляется, что истина, как всегда лежит посередине, то есть правы и сторонники «узкого» направления подготовки, и «широкого». Весь вопрос заключается в том – как использовать тех и других и как организовать обучение так, чтобы преподаватели разных дисциплин разговаривали на одном профессиональном языке, понимали бы друг друга и могли работать вместе. А преподаватель высшей профессиональной школы в нашем понимании и является самым ярким представителем понятия «специалист широкого профиля».

Требования нового этапа развития цивилизации требуют разработки нового содержания образования преподавателя ВПШ. Содержание образования представляет, на наш взгляд, одну из самых сложных педагогических проблем, учитывая инерционность человеческого мышления, воспринятого опыта предыдущих поколений. Под содержанием образования преподавателя мы понимаем сумму знаний об окружающем мире, обществе, о самом человеке, о духовном, с помощью которых он может анализировать течение природных, общественных, духовных процессов, прогнозировать свои действия, действия студента, их результаты и последствия. Ещё 10 лет назад В. С. Леднев утверждал: «... до сих пор не удавалось решить именно проблему общей структуры содержания образования. Педагогика не имела обоснования, набора учебных предметов, не имела теории вопроса». К сожалению, она и сегодня их не имеет.

Однако нет никакой возможности сразу, т. е. за 5-10 лет, создать высокопрофессиональную «среду» преподавателей высшей профессиональной школы, учитывая все, что сказано выше о разнообразии видов профессиональной компетентности, о качествах, которыми они должны обладать. Некому это сделать, т. к. никто в данный момент не обладает соответствующим пакетом знаний.

*Это очень сложная педагогическая проблема, решать которую мы предлагаем постепенно, не нарушая хода работ ВУЗов и давая время внутренне перестроиться большой массе преподавателей.* Начинать надо с постепенных изменений применяемых форм учебного процесса, независимо от того сохраняются они в будущем или претерпят существенные изменения, другими словами, надо исходить из того, что лекции, практические занятия, занятия в лабораториях, выполнение курсовых и дипломных проектов пока сохраняются. Надо лишь стремиться более критически и по возможности с позиции накопленных знаний в области психологии оценивать эффективность применяемых приемов работы и намечать пути повышения этой эффективности, постепенно меняя содержание формы работы.

Подходы к решению поставленных задач в рассматриваемом нами случае подготовки преподавателя ВПШ можно осуществить на основе разработанной в предыдущем разделе схемы структуры и уровней профессиональной компетентности, которая имплицитно (тесно связанными) –лат. ) содержит: 1) знания о законах развития природы, общества и человека, составляющих основу его мировоззрения; 2) знания по конкретным проблемам и направлениям деятельности преподавателя; 3) широкий спектр знаний по отраслям, обеспечивающим его высокий культурный уровень.

Анализируя данную схему, можно очертить круг (ядро) его знаний и умений в общем виде для определения номенклатуры дисциплин учебного плана и их рабочих программ. Таким образом, преподаватель ВПШ для того, чтобы резко сократить период адаптации и максимально быстро выйти на высший уровень профессиональной компетентности, должен знать: 1. Преподаваемый им предмет. 2. Основы смежных и профилирующих дисциплин специальности. 3. «Ядерное» содержание эколого-социально-экономического направления, к которому относятся: а) допустимые величины загрязнения окружающей среды и изъятия ресурсов людьми; б) условия и механизмы саморегуляции биосферы; в) подходы к расчету социальных и экологических наценок, возникающих в результате необходимости экономических вложений на очистку среды, социального ущерба и т. д.; г) экономико-математический аппарат расчета оптимальных экономических решений, совместимых с социально-экологическими критериями; д) основные юридические нормы, регулирующие мероприятия, направленные на охрану, рациональное использование и расширенное воспроизводство природных ресурсов; е) ориентирование в эколого-социально-экономических кадастрах; ж) устройство производства, основанного на реализации идей малоотходности (в идеале - замкнутости) материальных и энергетических потоков. 4. Психолого-педагогические закономерности, которые позволят: а) овладеть методологией и методиками развития концептуального и социального видов ума студентов; б) овладеть методикой коллективного управления и самоуправления и т. д. 5. Владеть техникой оптимального педагогического общения посредством всех доступных вербальных и невербальных средств.

Позиции 1-5 представляют из себя ядро знаний преподавателя (ЯЗП) в общем виде, которое помогает глубже осмыслить общую структуру преподавательского знания. Следующим шагом к выявлению пакета знаний преподавателя (ЗП) является конкретизация основных понятий, на которых строятся знания 1-5. Поскольку ЗП являются междисциплинарными, список 1-5 требует свертки для определения направлений учебного плана и последующей развертки, но уже в виде конкретных дисциплин.

Таким образом, для обеспечения ЗП высшей профессиональной школы 1-5 логично приходим к следующим блокам дисциплин учебного плана: 1) *концептуальному*; 2) *психолого-педагогическому*; 3) *коммуникативному*.

Поскольку профиль специальности «Преподаватель ВПШ» предусматривает интеграцию знаний на самом высшем уровне, т. е. на стыке естественных, технических и социальных наук и *важно* владение их предметом в *равной* степени, так как в равной степени важны все последствия любых решений, это делает невозможным для преподавателя подразделение дисциплин на «общие», «общепрофессиональные» и «специальные», как это сделано в ГОСТе высшего профессионального образования.

Таким образом, если оставаться верным принципу единства мира, соответствующего ему единству знания, то сутью учебного плана специальности «Преподаватель ВПШ» должен стать не эклектический набор предметов, а трансдисциплинарный синтез, их органическое единство, подчеркнутое как созданием интегральных курсов, так и методологией самостоятельной работы по разным предметам, позволяющей осветить различные стороны знания о каком-либо объекте.

Автором были собраны и составлены рабочие программы различных дисциплин, в соответствии с блоками дисциплин 1. . . 3 и со схемой структуры профессиональной компетентности преподавателя ВПШ.

Особо необходимо сказать о курсе прикладной педагогики. Исходя из схемы профессионального мышления специалиста, целью деятельности преподавателей яв-

ляется формирование системного подхода, организация учебного творчества, самостоятельной работы студентов, содержание которой должно входить в соприкосновение с реальными задачами. Для этого преподаватели указанных дисциплин как минимум должны знать функциональные обязанности выпускаемых специалистов, в укрупненном виде основные проблемы, стоящие перед действующими специалистами данного профиля, разговаривать на экологическом, техническом, юридическом и др. языках, то есть знать символику, понимать терминологию и т. д., представлять цели и место других общенаучных дисциплин, владеть аппаратом анализа различных форм междисциплинарных связей и методикой отбора важнейшего учебного материала, знать специфические особенности постановки УНИРС в вузах, где органическое единство воспитательно-дидактических задач может быть обеспечено постановкой в центр самостоятельной работы экологической проблемы, технического устройства, технологического процесса и т. д.

Анализ учебных планов и программ педагогических вузов и университетов, готовящих преподавателей-предметников, не даёт оснований утверждать, что они обладают такими знаниями. Аналогичная картина с преподавателями других дисциплин.

Из вышесказанного следует: системность и гуманитаризация образования специалиста требуют преодоления языковых (как минимум) барьеров специальной подготовкой преподавателей.

Преподавателям профилирующих дисциплин, не получавшим систематического педагогического образования хотя бы в качестве информации к размышлению о нюансах педагогических подходов к воспитанию инженеров, экономистов, экологов и т. д., и специалистам, привлекаемым к учебному процессу с производства, остро необходим прикладной курс педагогики, приближенный к практическим запросам педагогов, так как изучение традиционного курса педагогики высшей школы на ФПКП, по свидетельству О. В. Долженко, «... практически не сказалось на состоянии учебного процесса. Он оказался неконструктивным для преподавателей...»

Необходим курс педагогики, опирающийся на методологию современной дидактики, раскрывающий и обосновывающий специфические методы подготовки специалистов в высшей профессиональной школе, возможности этих методов, пределы, оптимальное сочетание.

Следует однако подчеркнуть, что недостаточная популярность педагогики как науки, необходимой преподавателю ВУЗа в его работе, объясняется тем, что до недавнего времени она носила в основном характер деклараций, не содержащих в себе конкретных указаний для прямого их практического использования педагогами ВУЗа.

Отсутствие такого важного для всех преподавателей высшей профессиональной школы курса является, на наш взгляд, серьезной причиной, мешающей повысить свою профессиональную компетентность. Нами сделана попытка реализации этой задачи в программе дисциплины, которую мы предлагаем назвать «Основы прикладной педагогики высшей профессиональной школы».

Содержание образования преподавателя реализуется в 19 дисциплинах учебного плана специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы», которые можно условно разделить на блоки, направленные на повышение следующих видов профессиональной компетентности:

**концептуальной (ЭСЭ):** (нумерация программ соответствует сквозной по тексту диссертации) 1. Введение в специальность. 2. Философия и философские проблемы конкретных дисциплин. 7. Социальная экология (авторская программа). 8. Экологоэкономические основы отраслевых технологий (авторская программа). 9. История экономики и экономическая теория. 12. Политическая психология и Прикладная полито-

логия. 16. Экономика образования. 18. Теория и история государства и права. 19. Гражданское, административное и трудовое право; психолого-педагогической: 3. Психология и педагогика (фундаментальные проблемы). 4. Психофизиология. 5. Педагогическая психология. 10. Методология науки и педагогического исследования. 13. Педагогика творчества и методики педагогического исследования. 14. Стилистика и литературное редактирование; коммуникативной: 6. Социальная педагогика и социальная психология. 11. Прикладная педагогика высшей профессиональной школы (авторская программа). 12. Основы педагогического мастерства преподавателя ВПШ. 15. Теория организации и организационное поведение.

Обучение заканчивается выполнением дипломной работы (магистерской диссертации) по комплексной (сквозной) педагогической проблеме, входящей в функциональные обязанности преподавателя, т. е. на примере преподавания «своей» дисциплины - научное определение её содержания - чему учить, исходя из изменившихся эколого-социально-экономических условий, с учётом связи с основной специальностью и преподаванием других дисциплин (МДС); научное определение технологии развёртывания учебного процесса - как учить - проблемное построение учебной дисциплины, выбор формы и реализация методики проведения занятий, определение времени усвоения блоков информации и общего её объёма, продумывание моментов мотивации, использования рациональных (в зависимости от формы занятия) видов памяти, приёмов удержания внимания, режиссуры занятий, коммуникативных приёмов в зависимости от темы, организация внеаудиторной СРС, т. е. не только выбор темы исследования, проводимого студентом, но и встречи с преподавателями других кафедр, смежных и специальных дисциплин, с тем, чтобы эти темы увязать с самостоятельными работами по другим дисциплинам так, чтобы это получалось цельное исследование и т. д.

То есть должно быть собственное педагогическое исследование, проведенное по всем правилам методологии: проблема- тема- объект - предмет - цель - задачи гипотеза - основные этапы, т. е. педагогическое исследование, являющееся прообразом диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13. 00. 08 - профессиональная педагогика.

Возможно тогда исполнится предсказание академика Лаврентьева М. А. , который более четверти века тому назад в одном из своих выступлений сказал, что придёт время - и во всех вузах, в первую очередь в технических, занятия будут вести кандидаты педагогических наук.

Подготовку преподавателей ВПШ в её инвариантной части профессиональной компетентности предлагается осуществлять следующим образом :

1. В ГОСТ высшего профессионального образования ввести специальность «Преподаватель высшей профессиональной школы».

2. Преподавателей высшей квалификации нового типа готовить в рамках системы 2-го высшего образования из числа магистров, аспирантов университетов, зарекомендовавших себя по своей специальности - экономике, математике, философии и т. д. и изъявивших желание работать в высшей профессиональной школе. Срок обучения - 2 года. Обучение - очное.

3. Органом, занимающимся направлением и координацией деятельности специалистов по подготовке преподавателей вузов сделать интеруниверситетский институт «Подготовки преподавателей высшей профессиональной школы»; (ИИ ПП ВПШ) с подчинением его Совету ректоров региона. В задачи данного института должны войти также поиск и отбор кандидатов в преподаватели, разработка нормативной доку-

ментации, научных основ процесса обучения и воспитания преподавателей, анализ результатов.

4. Подготовку этих преподавателей ИИ ПП ВПШ проводить совместно по договору с вузом, заказывающим соответствующего специалиста - предметника, используя материальную базу и интеллектуальный потенциал обоих вузов, а также с заочной школой быстрого чтения О. Андреева.

5. В учебный план включить а) изучение всех дисциплин, указанных в разделе 3. 2, б) прохождение педагогической практики на соответствующей специальности. Заканчивается обучение выполнением индивидуальной работы - возможным прологом к диссертации на соискании ученой степени к. п. н. по методике преподавания - что существенно, кстати говоря, стимулировало бы поиск оптимальной модели учебного процесса, в которой будущий преподаватель должен продемонстрировать знание места, роли, целей и задач как своей дисциплины, так и преемственных, вплоть до профилирующей кафедры, по адресной подготовке специалиста. Такая работа позволит период адаптации молодого преподавателя свести к минимуму.

В **ЗАКЛЮЧЕНИИ** приводится обобщенный анализ результатов исследования, намечаются направления развития проблемы и излагаются следующие общие выводы.

1. Человечество в настоящее время находится на пороге как XXI века, так и третьего тысячелетия. *Главной характеристикой этого порога является процесс перехода человечества из одной эры развития цивилизации - эры технократической в новую эру, которую условно можно назвать эрой всеобщей одухотворенной цивилизации, эрой становления ноосферы.*
2. *Поскольку вузовская подготовка была ориентирована на цели образования, выросшего еще на этапе технической революции, когда первостепенную ценность имела система стабильных инженерных знаний, формы и методы обучения были ориентированы именно на овладение системой готового знания, методов расчета и проектирования. Но в условиях становления ноосферы знания в их традиционном понимании как цель учебного процесса утрачивают свой смысл. В настоящее время всё больше в качестве целей подготовки выступают деятельность, способность к её вариативности, личностные качества, определяющие уже не только сугубо профессиональные характеристики человека, сколько образ его жизни, уровень его культуры, интеллектуальное развитие.*
3. Экскурс в историю высшей профессиональной школы, проведенный на примере некоторых её отраслей, показал, что сегодня необходимо вести речь о создании принципиально новой дидактической модели, с качественно новой структурой, с новыми системообразующими факторами. Поскольку концептуальные основы развития образования неразрывно связаны с интегративными процессами, бурно прогрессирующими к началу XXI века, главной целью образования является общая *интеграция* всех способностей человека, чтобы студент не только мыслил целостно, но и поступал в соответствии с высокими нравственными категориями. Это обязывает преподавателей высшей школы к полифункциональной и во многом инвариантной подготовке, поскольку сформулированные цели являются общими для всего преподавательского корпуса страны.
4. Однако современная традиционная подготовка преподавателей вузов не отвечает высшеформулированным императивам, поскольку порядок подготовки преподавателей «к профессорскому званию», установленный Уставом

высшей школы 1863 года, т. е ещё 136 лет тому назад, в принципе остался без изменений, а в исследовании доказана неидентичность деятельности учёного и преподавателя.

5. Анализ теории и практики подготовки преподавателей вузов показал, что теоретических работ, посвящённых данному вопросу, крайне мало. После исследования З. Ф. Есаревой, проведённого четверть века тому назад, и многие положения которого требуют обновления, не было практически ни одного *фундаментального* исследования, посвящённого *теории педагогической деятельности преподавателя*.
6. В истории отечественной дидактики имеют место прецеденты, предвосхищившие современное видение и являющиеся высшим достижением педагогических технологий XX века. Более того, опыт профессора Минакова А. П., например, остаётся актуальным и требует самого внимательного изучения и следования ей.
7. Исследование исходного уровня компетентности преподавателей высшей профессиональной школы показало катастрофически низкий уровень их инвариантной (концептуальной и психолого-педагогической) подготовки. Но все 100% опрошенных преподавателей высказались за необходимость специальной системной подготовки к преподавательской деятельности.
8. Средний возраст преподавателя вуза в условиях исследования на начало 1998 года оказался равным почти 51 году, причём если «молодыми» считать людей до 30 лет, то на их долю приходится всего 10 % от общего числа. Учитывая этот фактор и то, что за последние 20 лет число вузов выросло не только количественно почти на 90 единиц, но и качественно за счёт совершенно новых, интегративных профилей, через 5-10 лет ожидается серьёзная интервенция молодёжи на места преподавателей, поэтому в России необходимо создавать государственную систему подготовки преподавателей нового типа.
9. В данном исследовании проведён подробный анализ содержания не только личной компетентности каждого преподавателя высшей профессиональной школы, но и содержания деятельности представителей различных кафедр-преподавательских коллективов, работающих с данными студентами с 1 по 5 курсы. Показано, что в условиях необходимости массового развития интегративного мышления у специалистов профессиональная компетентность преподавателя высшей профессиональной школы представляет собой систему, состоящую из вариативной концептуальной и глубокой контекстной специализации в конкретных науках, свободного ориентирования в инвариантных областях знания (психолого-педагогической и эколого-социально-экономической), владения коммуникативной техникой, и обладающего высоким креативным и нравственным потенциалами. Разработана теория её формирования.
10. Структура и содержание профессиональной компетентности, разработанные в диссертации, позволили выявить «ядерное» содержание образования преподавателя, которое реализуется в 19 дисциплинах учебного плана специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы». Их можно условно разделить на блоки, направленные на повышение следующих видов профессиональной компетентности: концептуальной; психолого-педагогической; коммуникативной.
11. Необходимость реализации Доктрины Российского образования в XXI веке требует от учёных, политиков и организаторов образования серьёз-

**ного переосмысления и изменения отношения к «пусковому» в системообразующему её элементу, каковым нам представляется подготовка преподавателей высшей профессиональной школы.**

Проведённое исследование не может претендовать на исчерпывающее научное описание всех аспектов столь сложного и многогранного явления, как подготовка преподавателей ВПШ, ориентированных на интегративное развитие профессионально компетентной и социально зрелой личности студента. К числу проблем, нуждающихся в дальнейшей проработке, в первую очередь следует отнести:

-расширение и уточнение всех компонентов категории «профессиональная компетентность», -дальнейшую разработку инструментария мониторинга качества подготовки преподавателей высшей профессиональной школы; -разработку нормативной базы введения специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы»; -проработку вопросов сертификации образовательных услуг в рассматриваемой сфере; -разработку структуры и алгоритма деятельности ИИ ПП ВПШ и бизнес-плана его создания.

Результаты исследования отражены в 36 публикациях.

## Список трудов

1. Индивидуальное планирование самостоятельной работы студентов – одно из условий самовоспитания. Статья. В сб. "Совершенствование проф. подготовке студентов к воспитательной работе с учащимися". КГПИ, Куйбышев, 1985г. 0, 4 п. л.
2. Преемственность методики организации самоуправления в школе и вузе. Тезисы. Обл. научно-педаг. конференция. "Научно-педагогические и методические аспекты работы вузов в усл. перестройки высшей школы". КГПИ, Куйбышев, 1987г. 0, 3п. л.
3. Система подготовки преподавателей общенаучных дисциплин технического ВУЗа. Статья. Деп. НИИ проблем высшей школы. Москва, 1987г. 1, 7 п. л.
4. Развитие интеллектуальных возможностей студентов и критерии качества обучения. Тезисы. Регион. межвуз. научно-практ. конф. педвузов. ОГПИ, Орск, 1988г. 0, 2 п. л.
5. Значение форм оценки в развитии профессионального мышления студентов. Статья. В сб. "Формирование и развитие профессионального сознания студентов". СГПИ, Самара, 1991г. 0, 5 п. л.
6. Почему Высшая инженерная школа не может перейти к развивающему обучению? Как это сделать. Тезисы. Международная конф. "Инженерное образование на рубеже XXI века". Алушта, 1991г. 0, 1 п. л.
7. Подготовка педагогических кадров для высшей инженерной школы. Статья. В сб. "Интеграция систем целевой подготовки специалистов". МФТИ, Москва, 1991г. 0, 5 п. л.
8. Дидактика Я. А. Коменского и современность. Тезисы. Всероссийская научно-практ. конф. "Я. А. Коменский и проблемы современной школы". СамГПУ, Самара, 1992г. 0, 2 п. л.
9. Рейтинговая система контроля уровня дидактической культуры преподавателя ВУЗа. Тезисы. Межвуз. конф. "Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя". ТГПИ, Тула, 1992г. 0, 2 п. л. (в соавторстве)
10. Система педагогической подготовки преподавателей технических Вузов. Статья. В сб. "Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Проблемы, поиски, опыт". НИИ НОВ С. - Петербург, 1992г. 0, 8 п. л.
11. Подготовка преподавателя для системы высшего экологического образования. Статья. В сб. "Подготовка студентов и повышение квалификации педагогических кадров в условиях гуманизации школы". СамГПУ, Самара, 1992г. 0, 3 п. л.
12. Индивидуальное планирование самостоятельной работы. Метод. рекомендации. СамГПУ, Самара, 1993г. 1п. л.
13. Совершенствование педагогической компетентности преподавателя как фактор повышения эффективности учебного процесса ВТУЗа. Автореферат канд. диссертации. НИОВ РАО, С. -Петербург, 1994г. 1 п. л.
14. Образование взрослых в мире социальных перемен. Статья. В сб. "Педагогическая компетентность преподавателя сферы образования взрослых". НИОВ РАО, С. - Петербург, 1995г. 0, 5 п. л.
15. Training teachers for highly intellectual children introduction . // Тезисы доклада на международной конференции по проблеме воспитания одаренных детей. «6<sup>th</sup> international conference on giftedness). CENTRO Portugues para a criatividade, inovacao e lideranca. Famalicao, 1995.
16. Особенности повышения педагогической компетентности преподавателя ВТУЗа. Статья. В сб. "Педагогическая компетентность преподавателя сферы образования взрослых". НИОВ РАО, С. -Петербург, 1995г. 0, 5 п. л.
17. Личностно-ориентированный подход к подготовке студентов педвуза к педагогическому общению с детьми. Статья. В сб. "Содержание и формы работы педагогических вузов по начальному образованию молодежи в современных усл. " СамГПУ, Самара, 1996г. 0, 4п. л. (в соавторстве).
18. Этикет и культура поведения. Метод. рекомендации студентам-практикантам. СамГПУ, Самара, 1996г. 0, 5 п. л.

19. Методика проведения пед. исследования. Метод. рекомендации для студентов. СамГПУ, Самара, 1997г. 0, 9 п. л.
20. Роль гуманистической функции в профессиональной деятельности выпускников педвуза. Статья. В сб. "Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт". СамГПУ, Самара, 1997г. 0, 2 п. л. (в соавторстве).
21. Совершенствование формирования общекультурной подготовки преподавателя ВУЗа. Статья. В сб. "Теория и практика современного образования". ТГПУ, Тула, 1997г. 0, 4 п. л. (в соавторстве).
22. Общекультурная подготовка будущего преподавателя. В сб. "Образование педагогов в современной социокультурной ситуации". ИОВ РАО, С. -Петербург, 1997г. 0, 2п. л. (в соавторстве).
23. Роль педуниверситета в построении региональной образовательной политики. Статья. В сб. "Проблемы непрерывного профессионального образования". Казань, Чебоксары, 1997г. 0, 4п. л. (в соавторстве).
24. Учет изменения содержания и условий технизированного труда в процессе подготовки и повышения квалификации инженеров. Статья. В сб. "Образование взрослых в России на рубеже XXI в." НИИ НОВ, С. -Петербург, 1997г. 0, 5 п. л.
25. Профессионально-педагогическая позиция преподавателя вуза в контексте ориентации образования на духовные ценности. Статья. Материалы летней сессии Академии педагогических и социальных наук. СамГПУ, Самара, 1998г. 0, 4п. л. (в соавторстве).
26. Научная деятельность преподавателя педуниверситета как условие развития педагогической рефлексии. Тезисы. Международная научно-практ. конф. ТГПУ, Тула, 1998г. 0, 3п. л. (в соавторстве).
27. Профессиональная культура. Тезисы. Научно-практ. конф. "Образование и культура". СамГПУ, Самара, 1998г. 0, 2п. л. (в соавторстве).
28. Авторитет преподавателя вуза как интегративная характеристика личности. Статья. В сб. "Образование, профессия, производство". СамГПУ, Самара, 1998г. 1 п. л. (в соавторстве).
29. О концептуальных основах подготовки преподавателя в высшей профессиональной школе. Статья. В сб. "Здоровый образ жизни в здоровой окружающей среде: Образование XXI в." СамГПУ, Самара, 1999г. 0, 3 п. л.
30. Организационно-коммуникативные способности преподавателя Высшей профессиональной школы как средство реализации системообразующих факторов современного образовательного процесса. В сб. "Провинциальная ментальность России в прошлом, настоящем и будущем". СамГПУ, Самара, 1999г. 0, 5 п. л.
31. Комплексный подход в работе педагогов по реабилитации учащихся. Учебно-методическое пособие. СамГПУ, Самара, 1999г. 15, 2 п. л. (в соавторстве)
32. Методические указания к проведению внеаудиторной самостоятельной работы студентов по курсу ОБЖЧС. СамГПУ, Самара, 1999г. 1, 2 п. л.
33. Методические указания к проведению внеаудиторной самостоятельной работы студентов по курсу экологии. СамГПУ, Самара, 1999г. 1, 2 п. л.
34. Уровни компетентности преподавателя Высшей профессиональной школы. В сб. "Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в ВУЗе". СамГПУ, Самара, 1999г. 0, 5 п. л.
35. Структура и уровни функциональной компетентности преподавателя как основа для самооценки качества пед. труда. В сб. "Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в ВУЗе". СамГПУ, Самара, 1999г. 0, 5 п. л.
36. Профессор – профессия. Монография. СамГПУ, Самара, 1999г. 17, 25 п. л.

Подписано в печать 05.02.2000 г. Формат 60x84  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Печать offsetная.  
 Печать "Таймс". Усл. печ. л. 2,6. Тираж 100 экз. Заказ 65.

Отпечатано с готовых оригинал-макетов в типографии ООО "СМС"  
 Лицензия ЛУД 67-33 от 03.02.97 г.

186

19160 v/253