

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

О.В. ФИЛАТОВА
К.В. СЕРГЕЕВА
Е.Б. АКИНИНА

**Психолого-педагогические основы
повышения профессиональной
компетентности преподавателя
высшей школы.**

Монография



Владимир 2012

УДК 378.126
ББК 74.480.42
Ф52

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
С.А. Цветков

Кандидат психологических наук, доцент кафедры пенитенциарной
педагогике, психологии и социальной работы
Владимирского юридического института Федеральной службы
исполнения наказаний (ВЮИ ФСИН России)
Е.С. Ткаченко

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Филатова, О. В.

Ф52 Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы : монография / О. В. Филатова, К. В. Сергеева, Е. Б. Акинина ; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 124 с. – ISBN 978-5-9984-0285-2.

Содержит психолого-педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, описание психологических особенностей личности преподавателя, а также методы диагностики и повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Предназначена для студентов, преподавателей высших учебных заведений, а также сотрудников кадровых служб и специалистов в области кадрового консалтинга.

Рекомендована для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Ил. 4. Библиогр.: 55 назв.

УДК 378.126
ББК 74.480.42

ISBN 978-5-9984-0285-2

©ВлГУ, 2012

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Психологический анализ деятельности как прикладное направление современной психологии	7
1.1. Взаимосвязь понятий «активность», «деятельность», «поведение», «трудовая деятельность», «профессиональная деятельность»	8
1.2. Теория функциональных систем П.К. Анохина	11
1.3. Системногенетический подход к деятельности В.Д. Шадрикова	15
1.4. Структурно-морфологическая парадигма ПАД	18
1.5. Функционально-динамическая парадигма ПАД	22
Глава 2. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы	28
2.1. Теоретические основы изучения психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы	28
2.2. Модели трудовой деятельности преподавателя высшей школы	39
2.3. Методы и средства обучения в высшей школе	45
Глава 3. Личность преподавателя высшей школы как профессионала.	66
3.1. Личностные особенности преподавателя высшей школы	66
3.2. Проблема изучения профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы	74
3.3. Профессионально важные качества и личностные особенности преподавателей высшей школы гуманитарного цикла	85
3.4. Профессионально важные качества и личностные особенности преподавателей высшей школы технических наук	87

Глава 4. Методы диагностики и повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя высшей школы	89
4.1. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной психологии	89
4.2. Профессиональная компетентность и её развитие в процессе профессионализации	93
4.3. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы	98
4.4. Современные методы диагностики и развития профессиональной компетентности	108
Заключение	120
Библиографические ссылки	121

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, выдвигают высокие требования к системе высшего образования, к качеству подготовки специалистов.

Первым пунктом в Федеральном законе «Об образовании» определено, что «Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной».

В Национальной доктрине образования Российской Федерации отмечается, что отечественное образование должно стать основой социально-экономического и духовного развития России.

Важнейшую роль в достижении современного уровня образования, повышении его эффективности и реализации педагогических целей играет система высшего образования.

Г.А. Бордовский отмечает, что «...развернувшиеся процессы реформирования в экономической, политической и социальной сферах страны обуславливают необходимость соответствующих им изменений в отечественной системе образования. Речь идет прежде всего о повышении требований к качеству подготовки специалистов»^{*}.

Образование относится к тем социальным институтам общества, в которых удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда особенно велик и где качество научно-педагогических кадров объективно имеет решающее значение. В Национальной доктрине образования роль педагога признается ведущей в достижении целей образования. Это в полной мере относится и к негосударственному сектору высшего образования.

В Национальной доктрине образования особо отмечается важность привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации.

¹ Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб., 2001. С. 9.

В современных условиях теории и практики педагогики высшей школы практически единодушны в том, что качество высшего образования во многом зависит от личности преподавателя. Преподаватель вуза - это личность, которая в рамках своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью уникальных качеств.

В связи с этим на современном этапе развития и реформирования системы образования значительную актуальность приобретает проблема изучения и формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов, которая ранее практически не исследовалась и имеет новизну для педагогической теории.

Таким образом, можно констатировать объективно существующую проблему исследования, которая в обобщенном виде состоит в необходимости нахождения и уточнения научно-обоснованных путей формирования профессиональной мотивации преподавателей вузов с учетом представленности в данных вузах преподавателей с различным уровнем педагогической подготовленности и профессиональной направленности.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРИКЛАДНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В отечественной психологии разработан ряд плодотворных концепций деятельности и методических подходов к ее изучению. Это, прежде всего, работы общетеоретического плана С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, В.Н. Мясищева, Г.В. Суходольского, Е.Б. Старовойтенко, а также исследования, выполненные в русле психологии труда и инженерной психологии, – работы К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, Д.А. Ошанина, В.П. Зинченко, В.Ф. Рубахина, А.А. Крылова, Г.М. Зараковского, В.А. Пономаренко, В.Н. Дружинина, А.В. Карпова.

Большой вклад в понимание психофизиологической сущности трудовой деятельности внесли работы И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, В.Б. Швыркова.

Сущностному раскрытию деятельности, выводящему на уровень социально-философского понимания, способствовали исследования Н.А. Бердяева, М.Н. Бахтина, В.П. Кузьмина, В.В. Давыдова.

Важным моментом в изучении деятельности явилось осознание ограниченности традиционных методов ее изучения и применение новой методологии системного подхода [1].

Актуальность проблематики психологического анализа деятельности (ПАД) стала очевидной в начале прошлого столетия, когда все четче и яснее становилась проблема человеческого фактора. Суть данной проблемы состоит во все более расширявшемся расхождении между ростом производительности и развитием новых технологий. Развитие технологий идет значительно интенсивнее, чем развитие возможностей человека [2].

С.Л. Рубинштейн писал: «Анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего изучения. Однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. Деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный, конкретный характер, чем функции и аналитически выделенные процессы» [1].

Вместе с тем, как отмечал А.Н. Леонтьев, ограничение изучения деятельности внутренними психическими процессами и состояниями субъекта было бы односторонним. Такой подход "абстрагируется от того капитального факта, что деятельность в той или иной ее форме входит в самый процесс психического отражения, в само содержание этого процесса – его порождение". Следовательно, в предмет психологического изучения деятельности должны быть включены внешние предметные действия субъекта.

Анализируя проблему соотношения деятельности и психики, Б.Ф. Ломов отмечал, что любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны и они связаны между собой неразрывно. "Разделение деятельностей на внешние и внутренние – это искусственное разделение. Любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе проявляется вовне. Задача психологии заключается не в том, чтобы их сначала разделить, а затем искать, как они связаны, а в том, чтобы, изучая "внешнюю сторону" деятельности, раскрыть "внутреннюю сторону", а точнее, понять реальную роль психического в деятельности" [1].

Таким образом, задача психологического изучения деятельности заключается в том, чтобы раскрыть систему ее теоретических начал, раскрыть, как в процессе целенаправленной активности личности происходит практическое преобразование объективного мира, каков механизм психической регуляции деятельности, как в процессе деятельности изменяется сам человек, как деятельность влияет на развитие возможностей человека и на завершение его природы и как сама деятельность принимает индивидуальный характер [1].

1.1. Взаимосвязь понятий «активность», «деятельность», «поведение», «трудовая деятельность», «профессиональная деятельность»

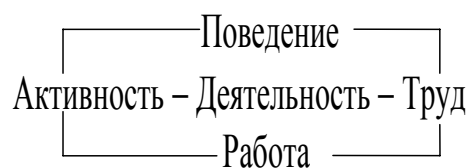
Деятельность является одним из фундаментальных понятий в советской психологии и даже иногда рассматривается в качестве психологической категории. В то же время это понятие используется

столь широко и многозначно, что смысл его становится расплывчатым, теряется его объяснительная сила; в контексте одно значение этого понятия нередко заменяют другим, что создаёт немалую путаницу [3].

Именно поэтому представляется необходимым провести семантический анализ, в ходе которого были бы выявлены, сопоставлены и обобщены разные точки зрения на деятельность как объект научного психологического суждения и в результате которого понятие «деятельность» и производные от него были бы определены в ряду соподчиненных понятий [3].

Данные толковых и лингвистических словарей, энциклопедий и анализ научных текстов убедительно показывают, что понятие «деятельность» формировалось в философии, физиологии, социологии и психологии и в результате перекрестных заимствований приобрело четыре основных значения: труд, работа, активность и поведение [3].

Указанная группа синонимий может быть изображена в виде семантического графа, центром которого является основное понятие – «деятельность», а его семантические эквиваленты расположены как бы на периферии (рис. 1) [3].



У ведущих теоретиков психологии деятельности присутствует значительная полисемия понятия «деятельность». Все это приводит к смешению понятий о разномасштабных, относящихся к разным уровням движения материи явлениях, каковы активность и работа, труд и поведение, выступающие объектами психологической теории и практики [3].

Рис. 1. Семантический граф понятия «деятельность»

Мы попытались построить иерархию понятий, которые выступают в качестве семантических эквивалентов понятия «деятельность», но относятся к разным уровням или формам движения материи и поэтому раскрывают смысл друг друга в системе соподчиненных дефиниций. Рассмотрим и обоснуем предлагаемую иерархию понятий [3].

Понятие «активность» пока не приобрело ни философского, ни общенаучного статуса. Оно отсутствует в Философской энциклопедии

дии, а в БСЭ трактуется лишь в частном, термодинамическом смысле. Между тем это понятие достаточно широко употребляется в естественных и гуманитарных науках (радиоактивность, активность химического элемента, биологическая, социальная активность, активное отношение к жизни и т.п.) [3].

Активность понимается нами как самодвижение, что отличает диалектический материализм от механистического, где движение трактуется как реактивность, проявляющаяся в отраженном действии [3].

Для биологического уровня движения материи активность выступает как жизнедеятельность, или жизнь.

Деятельность есть целесообразная жизнедеятельность, свойственная высокоорганизованным животным (деятельность животных) и людям (человеческая деятельность). Специфика деятельности как вида биологической активности состоит, следовательно, не просто в повышении активности, а в специфическом усложнении и организации – это целесообразно организованная жизнь. Нецелесообразная, не организованная целесообразно жизнедеятельность не является деятельностью, но остается биологической и, в частности, физиологической активностью.

Человеческая деятельность – это сознательная деятельность [4].

Человеческая деятельность может быть либо трудовой, либо нетрудовой. Трудовая деятельность, или труд, есть разновидность деятельности применительно к социальной форме движения материи. В силу двойственной природы трудовая деятельность представляет собой не только целесообразную производительную деятельность, но и производительное расходование человеческого мозга, мускулов, нервов, рук и т.д., т.е. работу в том физическом смысле, который правомерно используется в физиологии труда. Таким образом, трудовая деятельность есть диалектическое единство целесообразной производительной деятельности и работы человека [3].

Логическим отрицанием трудовой выступает нетрудовая деятельность. Это непроизводительная человеческая деятельность, которая не является общественно полезным трудом и, следовательно, не обладает ценностью. Особыми видами нетрудовой деятельности можно назвать, во-первых, спекуляцию, воровство и т.п., которые присваивают «чужую» стоимость, а во-вторых, игру и учение, позна-

ние, общение и поведение, которые непосредственного отношения к стоимости не имею [3].

При таком понимании поведение оказывается противоположным по смыслу деятельности как деятельности трудовой и вполне может быть отнесено к основным понятиям психологии [3].

Профессиональная деятельность определяется в БСЭ как профессия, т. е. как «род трудовой деятельности ... человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы». Следовательно, непрофессиональная деятельность может быть определена «от противного» как трудовая деятельность, не требующая специальных знаний и умений, а представляющая собой простое расходование человеческой рабочей силы, не создающее иной потребительной стоимости, кроме самой стоимости (например, труд подсобника).

Конечно, на практике не всегда легко провести различие между профессиональной и непрофессиональной деятельностью, но для теории это необходимо. Практическим критерием может быть длительность профессиональной подготовки. Тогда любой труд, заниматься которым без подготовки или после кратковременной (от нескольких дней до нескольких месяцев) подготовки может любой здоровый, т.е. трудоспособный, человек, должен быть отнесен к непрофессиональному труду [3].

1.2. Теория функциональных систем П.К. Анохина

При изучении теоретических основ деятельности целесообразно представить деятельность в виде идеальной модели. Выделение такой модели может рассматриваться как теоретическое (или содержательное) обобщение, которое позволяет свести разнообразные виды и формы профессиональной деятельности к определенному теоретическому конструкту, где отражены общие для любой деятельности компоненты и их связи. В дальнейшем этой идеальной моделью можно пользоваться при анализе любой конкретной деятельности, рассматривая ее как частную [1].

Важным исходным пунктом для разработки такой модели является понятие функциональной физиологической системы [5]. На основании комплекса экспериментальных работ, связанных с развитием теории функциональных систем в различных физиологических направлениях, в 1935 г. П.К. Анохин предложил универсальную модель работы мозга и сформулировал центральные механизмы целостных приспособительных актов любой степени сложности.

Функциональные системы живых организмов – это самоорганизующиеся, саморегулирующиеся динамические организации, все компоненты которых взаимодействуют и взаимосодействуют достижению полезных для самой системы и организма в целом приспособительных результатов.

Ведущими в построении функциональных систем (ФС) выступают закон результата и закон динамической мобилизации структур, обеспечивающие формирование функциональной системы и получение данного результата.

П.К. Анохин писал: “Ни одна организация, сколь обширной она не была по количеству составляющих ее элементов, не может быть названа самоуправляемой, саморегулируемой системой, если ее функционирование, т.е. взаимодействие частей этой организации, не заканчивается каким-либо полезным для системы результатом и если отсутствует обратная информация в управляющий центр о степени полезности этого результата ...”.

П.К. Анохин раскрыл центральную системную архитектуру, определяющую поведенческую и психическую деятельность живых существ, в том числе и человека. Психическая деятельность согласно теории функциональных систем строится системной центральной архитектурой, которая включает последовательно развертывающиеся на информационной основе деятельности мозга узловые стадии:

1) афферентный синтез: пусковой стимул (иначе раздражение), установочные афферентации;

2) память;

3) доминирующая мотивация;

4) афферентный синтез;

5) принятие решения;

6) акцептор результата действия;

7) программа действия;

8) эфферентные возбуждения;

- 9) действие;
- 10) результат действия;
- 11) параметры результата;
- 12) обратная афферентация.

Афферентный синтез составляет начальную стадию поведенческого акта любой степени сложности, а следовательно, и начало работы ФС. Важность же афферентного синтеза состоит в том, что он определяет всё последующее поведение организма. Благодаря ему из множества внешних и внутренних раздражителей организм отбирает главные и создаёт цель поведения (параллельно действует механизм доминирующей мотивации). Доминирующая мотивация – это действия в данный момент, направленные на решение, удовлетворение какой-либо нужды, необходимости, желания, которые преобладают над всеми другими побуждениями.

Поскольку на выбор такой информации оказывает влияние как цель поведения, так и предыдущий опыт жизнедеятельности, то афферентный синтез всегда индивидуален.

Согласно данным установочной афферентации и при содействии доминирующей мотивации, базируясь на опыте, заложенном в памяти, формируется решение о том, что делать. Происходит это в блоке принятия решения. Если к этому блоку доходят сразу несколько пусковых стимулов, то должно сформироваться решение о доминирующем направлении действий (но иногда и о доминирующих) и запуске его в программу выполнения, остальные же должны отсеяться и распасться как более не функциональные.

Происходит переход к формированию программы действий, которая обеспечивает последующую реализацию одного действия из множества потенциально возможных. Копия выбранного решения передается в блок акцептора результата действий, а основная информация поступает в блок эфферентного синтеза.

Команда, представленная комплексом эфферентных возбуждений, направляется к периферическим исполнительным органам и воплощается в соответствующее действие. В этом блоке уже содержится некий набор стандартных программ, отработанных в ходе индивидуального и видового опыта для получения положительных результатов. Задача блока на данный момент – определить и “подключить” наиболее адекватную программу. Важной чертой ФС являются её индиви-

дуальные и меняющиеся требования к афферентации. Именно количество и качество афферентных импульсаций характеризует степень сложности, произвольности или автоматизированности функциональной системы.

Задачи, намеченные к выполнению в блоке принятия решения и осуществления, следует называть программой.

Это практическая часть системы в отличие от стратегического афферентного синтеза. Но программа по каким-либо внешним воздействиям может не выполнить поставленной цели.

В работу вступает акцептор полученного результата. В нём всегда хранится копия полученного ранее решения. Он является необходимой частью ФС – это центральный аппарат оценки результатов и параметров ещё не совершившегося действия. В процессе реального действия от акцептора идут эфферентные сигналы к нервным моторным структурам, обеспечивающим достижение необходимой цели. Если из-за каких-то воздействий установочной афферентации поставлена под угрозу жизнь всей системы, то акцептор корректирует программу прямо по ходу её выполнения, причём адекватно с изменениями. А об успешности/неуспешности поведенческого акта сигнализирует поступающая в мозг афферентная импульсация от всех рецепторов, которые регистрируют последовательные этапы выполнения конкретного действия (обратная афферентация). Оценка поведенческого акта как в целом, так и в деталях невозможна без такой точной информации о результатах каждого из действий. Для того чтобы гарантировать реализацию любого поведенческого акта, необходимо наличие именно этого механизма.

Если, несмотря на все изменения, конечный результат всё же не совпадает с намеченным, то происходит перезапуск программы. За это отвечает блок оценки результатов действия. Результат оценивается так: информация о результате (из сектора параметров результата) поступает по каналу обратной связи (обратной афферентации по Анохину) в центры, в блок оценки результата действия, откуда она поступает в акцептор результата действия и сравнивается с копией (планом). Если по мнению анализатора имеется достаточное сходство результата полученного с результатом намеченным, то система распадается, так как выполнила свою функцию и более не функциональна. Если параметры не сошлись, программа повторяется.

1.3. Системногенетический подход к деятельности В.Д. Шадрикова

Системногенетическая теория деятельности В.Д. Шадрикова базируется на теории ФС П.К. Анохина.

В.Д. Шадриков, основываясь на принципе психофизического единства, считал, что в качестве теоретической модели деятельности должна служить функциональная психологическая система деятельности.

В данной системе он выделял принцип функциональности (система строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель – результат») и принцип системности проявления индивидуальных качеств деятельности (индивидуальные качества деятельности выступают не изолированно, а объединяются в систему деятельности [1]).

Основываясь на анализе теоретических работ и на эмпирическом анализе различных видов деятельности, В.Д. Шадриков выделил следующие *основные компоненты функциональной системы деятельности*:

- 1) мотивы деятельности;
- 2) цели деятельности;
- 3) программы деятельности;
- 4) информационная основа деятельности;
- 5) принятие решений;
- 6) подсистема деятельностно важных качеств.

Перечисленные функциональные блоки выделены в качестве составляющих психологической системы деятельности по той причине, что отражаемые в них структуры являются основными компонентами реальной деятельности.

Поскольку данная система служит эвристическим средством исследования деятельности, ей присуща некоторая условность. Так, например, разнесенность отдельных блоков вовсе не означает их онтологическую автономность. Естественно, что все блоки психологической системы деятельности теснейшим образом взаимосвязаны и выделить их можно лишь для исследовательских целей. Так, процессы принятия решения, информационного обеспечения деятельности пронизывают всю деятельность, включены во все блоки.

При анализе структуры реальных межблоковых связей психологической системы деятельности обнаруживается, что каждый блок находится в теснейшей взаимосвязи со всеми другими блоками, что блоки фактически взаимопроникают друг в друга. Отдельные структурные компоненты деятельности, зафиксированные в функциональных блоках, принципиально не могут быть изолированы и выделены как автономные в онтологическом плане. Вероятно, справедливо предположение, что невозможность расчленения есть следствие системной, неаддитивной природы деятельности. В свете этого выделяемые блоки представляют собой как бы отдельные аспекты функционирования психологической системы деятельности, описывающие в совокупности ее качественную системную специфику (рис. 2) [1].

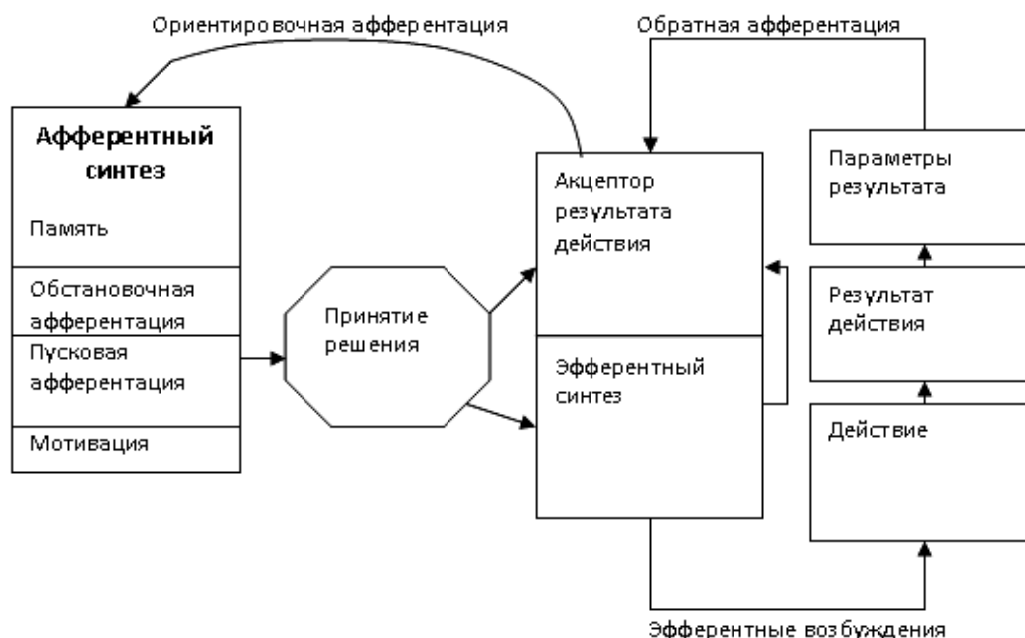


Рис. 2. Общая схема системной организации психической деятельности человека на основе теории ФС П.К. Анохина

Предложенная модель призвана помочь рассмотрению реальных психических процессов, реализующих деятельность. Эта структура отражает лишь принципиальные моменты архитектоники функциональной системы деятельности, дает общее представление о деятельности и позволяет рассматривать как систему совокупность психических явлений, реализующих деятельность, в их взаимосвязи.

Продуктивность предложенной модели подтверждается проведенными исследованиями профессиональной деятельности операторов, станочников, наладчиков, водителей и т.д. Модель позволяет выявить общие компоненты и связи в многообразных частных формах профессиональной деятельности.

Психологическая система для каждого вида деятельности, которую осваивает человек, появляется не одномоментно, а формируется в соответствии с закономерностями системогенеза. Знания этих закономерностей раскрывает сущность научения в процессе освоения профессии.

Концепция В.Д. Шадрикова может быть отнесена к числу профессио-педагогических потому, что основные его работы посвящены психологии производственного обучения, в ходе которого осуществляется системогенез профессиональной деятельности, трактуемый как формирование психологической системы деятельности, а также психологическому анализу деятельности как системы в аспекте ее формирования [3].

Психологическая система деятельности понимается в этой концепции как целостное единство профессионально важных качеств работника, интегрированных для достижения конкретного результата. Эти качества суть процессы и психологические факторы, побуждающие, программирующие и регулирующие трудовую активность, а также те свойства личности, посредством которых активность реализуется. Любая деятельность складывается из отдельных действий, которые объединены мотивом и направлены на достижение цели, функционально соподчинены и динамически организованы; деятельность характеризуется совокупностью основных параметров (производительность, качество, надежность и т.д.), поэтому психологическая система деятельности дифференцируется на подсистемы действий и подсистемы, обеспечивающие производительность, качество, надежность, которые формируются из психологических свойств работника. Одни и те же свойства могут входить в разные подсистемы в виде различных профессионально важных (и даже вредных) качеств, оперативно проявляющихся [3].

1.4. Структурно-морфологическая парадигма ПАД

Согласно данному подходу, основным структурным компонентом деятельности является действие, а организация деятельности в целом трактуется как иерархия систем действий разного уровня сложности [2].

Наиболее подробно данное положение раскрыто в психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно данной теории, деятельность построена именно на основе структурно-уровневого принципа, который конкретизируется в двух основных положениях. Во-первых, общая структура деятельности образована качественно различными уровнями, формами регуляции активности человека. Во-вторых, эти уровни иерархически соподчинены и образуют целостную систему.

А.Н. Леонтьев различает *три основных уровня организации деятельности* - уровни операций, действий и автономной деятельности. Второй из этих уровней (уровень действий), занимая срединное, т.е. фактически центральное место в общей структуре деятельности, наиболее важен для понимания психологических особенностей деятельности и ее строения [6].

Действие – это основная единица структуры деятельности, представляющая собой произвольную, преднамеренную активность, направленную на достижение осознаваемой цели.

С психологической точки зрения действие обладает двумя основными атрибутивными характеристиками [2]. Первая состоит в том, что любое действие имеет не только цель как таковую, но и обязательно цель, не совпадающую с общими целями всей деятельности, т.е. возникает феномен расхождения целей действий и деятельности, лежащий в основе всей ее структуры. Конкретные формы и способы активности субъекта определяются не непосредственно целями всей деятельности, не потребностями и мотивами ее субъекта, а целями отдельных действий и условиями, в которых они реализуются.

Вторая основная особенность действий состоит в их осознаваемом, произвольном характере. Само свойство осознаваемости собственной активности возникает именно в силу того, что имеет место расхождение целей действий и деятельности. Активность субъекта начинает строиться как сложно опосредствованная и, следовательно,

требующая осознаваемого контроля. В психологических исследованиях установлено, что благодаря свойству осознаваемости действие сохраняет и воспроизводит («мультиплицирует») все главные психологические особенности деятельности в целом. Оно, как и деятельность, характеризуется свойствами целенаправленности, произвольности, предметности, активности, осознаваемости, адаптивности, системности и др. Стоит, однако, сделать лишь один шаг «вглубь» и перейти к более дробной единице - неосознаваемым операциям, как оказывается, что эти единицы уже не будут адекватно воспроизводить указанные основные характеристики деятельности [2].

Именно поэтому, заключает Л.С. Выготский, психологический анализ деятельности должен быть именно компонентным (а не элементным). Лишь тогда он будет и достаточно детализированным и одновременно содержательно наполненным, воспроизводящим в своих результатах все богатство исходного анализируемого целого [7].

Сходная, но получившая еще более глубокую теоретическую проработку, точка зрения сформулирована и другим крупнейшим отечественным психологом - С.Л. Рубинштейном. Он считал именно действие «подлинной единицей», «ячейкой», «клеточкой» человеческой деятельности, в которой наиболее явно и ярко проявляются основные психологические особенности не только деятельности, но и личности в целом. Он указывал, в частности, что «в действии как "клеточке" деятельности представлены зачатки всех сторон психики. При этом особо важно то, что в нем они представлены не во внешних искусственных соотношениях; в действии все стороны психики выступают в тех взаимосвязях, в которых они реально существуют в действительности» [7].

В отличие от действий психологические операции (первый уровень организации деятельности) соотносятся не с теми или иными осознаваемыми целями (и подцелями), а с условиями их достижения. При этом следует различать внешние и внутренние условия. Внешние условия - это система объективных параметров среды, в которой реализуется та или иная цель. Внутренние же условия - это совокупность тех ресурсов (знаний, умений, компетентности и т.д.), которыми располагает субъект. Если совокупность внешних и внутренних условий такова, что она необходима и достаточна для реализации того или иного действия, то оно имеет тенденцию автоматизироваться и пере-

водиться на неосознаваемый (так называемый «фоновый») уровень регуляции. Действие, представленное без свойства осознаваемости, переведенное на автоматизированный уровень регуляции, - это и есть психологическая операция. И наоборот, если условия (как внешние, так и внутренние) усложняются, то уже сформированная операция не только может, но и должна деавтоматизироваться, переводиться на осознаваемый уровень, т.е. трансформироваться в действие [7].

Третий, высший уровень - собственно деятельность - выделяется А.Н. Леонтьевым на основе того, что данный уровень соотносится не с целями и тем более не с условиями их достижения, а непосредственно с мотивами личности, с системой ее доминирующих потребностей. Более того, согласно данной теории, сама деятельность как таковая (отдельная, «автономная» деятельность) как раз и выделяется на основе критерия наличия у нее какого-либо самостоятельного, специфического мотива. Мотив и деятельность – взаимополагающие понятия; «немотивированной» деятельности не может быть просто по определению. Мотив деятельности непосредственно связан с ее предметом и даже определяется им, в силу чего возникает свойство предметности деятельности. Оно рассматривается как основное свойство деятельности; «беспредметной» деятельности, так же как и «немотивированной», быть не может (опять-таки по определению). Как отмечает А.Н. Леонтьев, «выражение "беспредметная деятельность" лишено всякого смысла. Деятельность может казаться беспредметной, но научное исследование деятельности необходимо требует раскрытия ее предмета. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично - в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий предметную деятельность субъекта; вторично - как образ предмета, как продукт психического отражения» [8].

Являясь высшим в общей структуре деятельности, этот уровень одновременно интегрирован в еще более сложную систему - систему личности. В связи с этим деятельность рассматривается как «молярная неаддитивная единица жизнедеятельности» субъекта, личности. Проще говоря, личность - это своеобразная система ее деятельностей - того, что она может, чего она хочет и в чем она проявляет себя другим людям [8].

Три охарактеризованных уровня, являясь важнейшими, в то же время не исчерпывают собой всей иерархии реально существующих

макроуровней в структуре деятельности. Методологическая необходимость выделения дополнительных уровней в ставшей классической макроструктуре деятельности состоит, во-первых, в чрезмерном разрыве между глобальным и объемным уровнем деятельности и следующим за ним действенным уровнем. Не представляется возможным, чтобы столь сложное образование, как деятельность, описывалось посредством лишь вышеперечисленных компонентов. Наиболее вероятным видится существование промежуточного уровня, позволяющего дать деятельности дифференцированное описание.

Во-вторых, простая структура «деятельность - действие - операция» адекватна для описания относительно простых, субъект-объектных видов деятельности. В случае же более сложных форм продуктивной активности наличие только этих трех уровней представляется недостаточным.

В частности, уровень операций требует детализации, выделения уровня так называемых «функциональных блоков», таких психофизиологических единиц, реализующих действия, отдельные движения, которые, в отличие от операций, практически недоступны деавтоматизации.

Отдельно выделяется инфрадеятельностный уровень, который морфологически располагается между уровнем деятельности (автономной деятельности) и уровнем действий. В соответствии с системным принципом организации исследований данный уровень может быть назван уровнем деятельностных форм, а основное содержание его определяется конкретной функцией, реализация совокупности которых обеспечивает выполнение деятельности как таковой, а следовательно, и реализации мотива.

Инфрадеятельностный уровень специфичен тем, что по степени сложности своей организации (по «морфологии») равнозначен сложности самой деятельности в целом; однако формально он ей нетождественен, поскольку не имеет самостоятельного мотива [9].

Наконец, при анализе сложных субъект-субъектных видов деятельности мы сталкиваемся с необходимостью выделения еще одного уровня, морфологически располагающегося даже выше деятельностного уровня, - метадеятельности. Специфика данного уровня состоит в том, что в ходе осуществления сложной, например управленческой, деятельности собственная индивидуальная деятельность руководите-

ля имеет свой специфический предмет, а именно - деятельности других людей. Иными словами, в ходе своей деятельности субъект преобразует не столько конкретный объект внешнего мира, сколько организует деятельность других людей. Важно отметить, что практически любой субъект-субъектный вид деятельности подразумевает наличие метадеятельностного уровня.

1.5. Функционально-динамическая парадигма ПАД

Данный подход, являясь более современным и совершенным, базируется на следующем основном положении: деятельность в силу своей исключительной сложности не может основываться и не основывается на каком-либо одном («унитарном») компоненте, например действии. Она предполагает необходимость нескольких качественно разнородных психологических компонентов - своих «единиц». Они закономерно взаимосвязаны и образуют целостную психологическую структуру деятельности. Эта структура динамична, а ее функционирование - это и есть процесс деятельности.

Следует учитывать, что функционально-динамический и структурно-морфологический подходы не исключают друг друга и не антагонистичны. Они, скорее, дополняют друг друга, поскольку второй из них является, по существу, развитием и углублением первого (хотя в то же время и выступает его частичным «отрицанием») [6].

Согласно функционально-динамическому подходу психологическую структуру любой деятельности образует устойчивый, постоянный набор ее основных компонентов. Все они объективно необходимы для реализации деятельности, а их совокупность обозначается понятием инвариантной психологической структуры деятельности. Правда, в разных психологических концепциях они обозначаются по-разному. Так, Б.Ф. Ломов использует понятие «основные составляющие» деятельности; В.Д. Шадриков - понятие «блок» психологической системы деятельности.

Основные компоненты структуры деятельности – мотивация, целеобразование, информационная основа деятельности, антиципирование (прогнозирование) ее результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, а также оперативный

образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий. Взятые в своей *статике*, т.е. в тех структурных психологических образованиях, которые их обеспечивают, эти компоненты являются основными «кирпичиками» деятельности. Но взятые в их *динамике* - функционировании - они же выступают основными регулятивными процессами реализации деятельности [9].

Все основные, указанные выше структурные компоненты деятельности представлены в реальной деятельности в виде организованной и скоординированной целостности, т.е. в таком виде, который является оптимальным с точки зрения достижения целей деятельности. Цель, интегрируя все компоненты деятельности, переводит их в так называемый «режим взаимодействия» (П.К. Анохин) в плане ее достижения. Тем самым совокупность основных компонентов деятельности предстает уже не только как их определенная структура, но и как целостная система. Для ее обозначения в психологии сложилось понятие психологической системы деятельности (ПСД). ПСД определяется как целостное единство психических структур субъекта и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность; они организованы в плане выполнения функций конкретной деятельности (рис. 3).

Любая ПСД формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их построения, переструктурирования исходя из мотивов, целей и условий деятельности. «Человек, - указывает В.Д. Шадриков, - во всем многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система» [9].

Процесс формирования ПСД обозначается понятием «*системогенез*». В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и отдельные компоненты развиваются в плане обеспечения достижения цели [2].

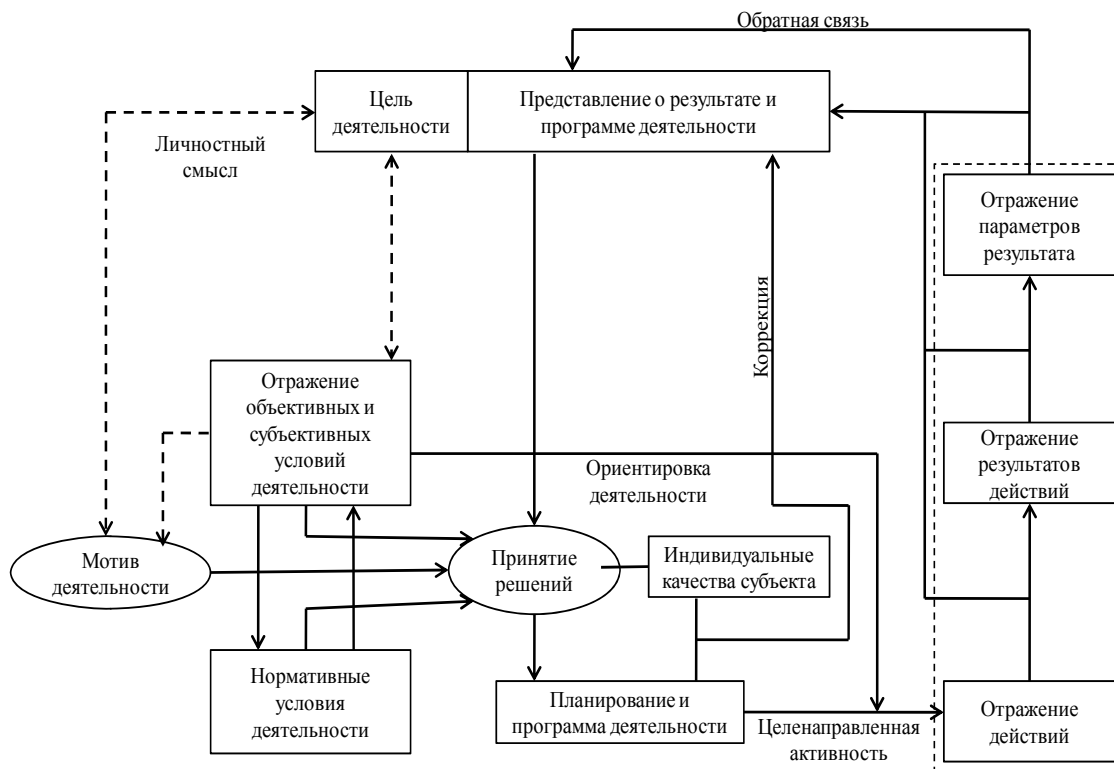


Рис. 3. Психологическая система деятельности

Важнейшим исходным и базовым компонентом деятельности является *мотивация*. Она реализует по отношению к деятельности как собственно побудительные, так и регулятивные функции; стимулирует и организует всю систему деятельности. Совокупность мотивов объединяется в понятие «мотивационная сфера личности».

В роли мотиваторов деятельности могут выступать самые различные психологические образования – потребности, интересы, установки, побуждения, стремления, влечения, социальные роли, ценности, личностные диспозиции и др.

Мотивация всегда представлена в деятельности не абстрактно, а конкретно, т.е. в соотношении с *целями* деятельности. В результате соотношения мотивов деятельности с ее целями формируется важнейшее психологическое образование деятельности - *личностный смысл*. Существует также понятие вектора «мотив - цель», уподобленного свое-

образному «стержню», на основании которого организуется вся система деятельности. Под целеобразованием понимается процесс формирования цели деятельности и конкретизации на подцели отдельных действий [2].

Цель является идеальной формой представления результатов деятельности. Это идеальная форма будущего результата складывается у человека с начала осуществления деятельности и в дальнейшем оказывает определяющее влияние на все ее содержание. Цель рассматривается в психологии в качестве системообразующего фактора деятельности. Это означает, что именно цель определяет собой содержание, структуру и динамику (временную организацию) деятельности.

Под *информационной основой деятельности* (ИОД) понимается совокупность информационных признаков, характеризующих предметные и субъективные условия деятельности, позволяющие организовать ее в соответствии с ее целями и мотивами.

Эффективность профессиональной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности. Рассматривая вопрос о содержании ИОД, В.Д. Шадриков указывает, что в психологическую систему деятельности входят те психические свойства субъекта, которые позволяют точно, своевременно и адекватно воспринять физический носитель профессионально важной информации (психофизические качества), психические свойства, способствующие установлению прагматической значимости тех или иных сигналов (интеллектуальные качества) и обеспечивающие процесс когнитивного научения, а также сами знания, являющиеся результатом этого научения [2].

Прогнозирование тесно связано с целеобразованием, поскольку формулировка (или выбор) целей всегда опирается на прогноз будущих событий, а также антиципируемых изменений объекта и условий деятельности. С психологической точки зрения процесс прогнозирования базируется на фундаментальной способности человека к предвосхищению - антиципации будущего [2].

Следующий базовый компонент – *принятие решения* – занимает в структуре деятельности центральное, иерархически главное положение. Основная функция принятия решения - снятие (или уменьшение) прагматической неопределенности и определение способов дей-

ствия в конкретных ситуациях. Это своего рода «мост» от фазы ориентировки в деятельностных ситуациях к фазе построения и осуществления исполнительских действий. Процессы принятия решения оказывают наиболее сильное, определяющее влияние как на результативные параметры деятельности, так и ее процессуальные особенности.

Процесс *планирования* направлен на конкретизацию вырабатываемых субъектом решений и определения *программы деятельности*. Различают три основных вида (уровня сложности) планирования: «работа по ориентирам», «работа по образцам» и планирование с учетом предполагаемых изменений условий, в том числе и вероятного возникновения новых событий и факторов деятельности [2].

Содержание процесса планирования имеет в своей основе определенную последовательность нескольких основных этапов. Они составляют временную структуру планирования: 1. Общая ориентировка в ситуации, определение основных трудностей для достижения стоящих перед субъектом целей. 2. Выработка ряда альтернативных вариантов выхода из сложившейся ситуации. 3. Сравнительный анализ этих вариантов, «взвешивание» их преимуществ и недостатков, а также определение «цены», которой потребует реализация каждого из них. 4. Собственно выбор того или иного варианта, максимизирующего вероятность достижения целей деятельности. 5. Конкретизация и детализация этого варианта и разработка «технологии» его осуществления. 6. Реализация плана. 7. Оценка эффективности; внесение в случае необходимости коррекции при несовпадении реально достигнутых результатов с исходными [2].

Два следующих функциональных компонента («блока») системы деятельности - *контроль* и *коррекция* – тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Контроль реально представлен в деятельности в основном как самоконтроль, состоит в сопоставлении идеальной формы антиципированных результатов деятельности (конечных и промежуточных) с реально достигаемыми результатами. Если между эталонами и реально получаемыми результатами нет значимых рассогласований, то деятельность и (или) действие считаются выполненными, происходит переход к следующим деятельностным циклам. Если же такое рассогласование обнаруживается субъектом, то возникает необходимость в коррекции полученного результата. Коррекция

производится, таким образом, на основе получения «обратной связи» - информации о достигаемых результатах, а мера ее представленности определяется степенью расхождения между антиципируемыми и реальными результатами. Благодаря процессам контроля, самоконтроля и коррекции общая структура деятельности приобретает не линейный, а замкнутый, «кольцеобразный» характер, что обеспечивает ее адаптивность, гибкость, способность к перестройкам при изменении внешних и внутренних условий. [2].

Таким образом, проанализировав современные подходы к ПАД, мы пришли к выводу, что всесторонний анализ и изучение деятельности возможны в рамках функционально-динамического подхода.

Основные положения в рамках данного подхода:

1. Деятельность в силу своей исключительной сложности основывается на нескольких качественно разнородных психологических компонентах - «единицах». Они закономерно взаимосвязаны и образуют целостную психологическую структуру деятельности.

2. Совокупность основных компонентов деятельности предстает как целостная система - психологическая система деятельности (ПСД).

3. *В структуру деятельности включены следующие компоненты:*

- мотивация;
- целеобразование;
- информационная основа деятельности;
- антиципирование (прогнозирование) результатов;
- принятие решения;
- планирование (включает оценку эффективности);
- контроль;
- коррекция;
- оперативный образ объекта деятельности;
- система индивидуальных качеств субъекта;
- совокупность исполнительских действий.

Процесс формирования ПСД обозначается понятием «*системогенез*».

Глава 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

2.1. Теоретические основы изучения психологических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы

Педагогическая деятельность относится к очень сложным видам человеческой деятельности. Но что именно делает педагог – большинство людей не совсем понимают, ограничиваясь указаниями на внешние, видимые характеристики его деятельности.

Педагог в вузе в соответствии с Законом «О высшем профессиональном образовании» (ст. 20) принадлежит к так называемой категории «работник вуза», куда также включены члены профессорско-преподавательского, научного, инженерно-технического, административно-хозяйственного, производственного состава. Работники вузов имеют право определять содержание учебных курсов в соответствии с ГОС, выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество учебного процесса, а также обжаловать приказы и распоряжения администрации вуза в установленном законодательством порядке.

Общепсихологическая структура деятельности представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Б.Н. Теплова, В.Д. Шадрикова и др.

Многие направления исследований деятельности в психологии основываются на универсальном определении деятельности как единства цели, средств и результата, представленного в процессуальной форме. Структура деятельности, согласно теории А.Н. Леонтьева, [10] представлена такими ее составляющими, как собственно деятельность, действия и операции.

А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева [11] включают в структуру механизма регуляции деятельности следующие компонен-

ты: когнитивный (его содержание – результат отражения внешней реальности в совокупности её свойств), операциональный (содержание – совокупность схем организации поведения), интенциональный (содержание – отражение потребности, выполняющее функцию инициации и направления активности), индивидуальный опыт, который сохраняет и закрепляет результаты активного взаимодействия с внешним миром.

Профессиональная деятельность преподавателя вуза направлена на подготовку кадров и требует от педагога большой политической и жизненной зрелости, разнообразных качеств, знаний, навыков, умений, творчества. По своему характеру это преимущественно умственная деятельность, протекающая в условиях вузовского порядка и дисциплины. Основное содержание деятельности преподавателя сводится к выполнению им следующих функций:

а) обучающего – преподаватель передает знания, стимулирует студентов к действиям, ведущим к усвоению учебного материала, формирует навыки, умения;

б) воспитателя – преподаватель призван воспитывать высокие идейно-нравственные, профессиональные и психологические качества у студентов, заботиться о всестороннем развитии их личностей;

в) ученого в области преподаваемой дисциплины – преподаватель не только знаток своего предмета, он проводит научные исследования, обогащающие новыми фактами и выводами читаемый им курс;

г) организатора занятий и самостоятельной работы студентов – преподаватель поддерживает порядок и дисциплину на занятиях, стимулирует, контролирует и оценивает работу обучаемых, назначает консультации и т.д.

Одно из направлений изучения личности преподавателя связано с проблемой индивидуального стиля педагогической деятельности. Изучение индивидуального стиля деятельности ведется в нескольких направлениях: теоретический анализ индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин [12], Е.А. Климов [13] и др.); закономерности формирования индивидуального стиля (Е.А. Климов [13], Л.А. Вяткина [14], Н.И. Петрова [12], А.Я. Никонова [12] и др.); закономерности детерминации индивидуального стиля свойствами нервной системы и темперамента (В.С. Мерлин [12], Е.А. Климов [13], М.Р. Щукин [12], Я. Стреляу [12], Н.И. Петрова [12], А.Я. Никонова [12] и др.);

выделение параметров индивидуального стиля деятельности (В.П. Мерлинкин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, З.Н. Вяткина [14], В.А. Толочек и др.).

Впервые понятие «стиль» использовал А. Адлер (1927) для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Он рассматривал его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов.

В отечественной психологии понятие «стиль» применяется для понимания взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности (В.С. Мерлин [12]).

Индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств (ориентировочных, исполнительных и контрольных операций), к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с внешними условиями деятельности [13], [12].

Индивидуальный стиль – это характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом. Учитель имеет право на реализацию своей индивидуальности в работе, при этом главным аргументом в пользу его индивидуальной манеры будет умственное и личностное развитие его учеников. Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах сил и времени. Поскольку индивидуальный стиль определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться [12].

Были выделены следующие функции индивидуальных стилей: 1) системообразующая (В.С. Мерлин), 2) регулирующая (Б.П. Бояринцев), 3) приспособительная (В.В. Белоус).

Индивидуальный стиль деятельности учителя изучался по следующим направлениям;

– особенности учителей и индивидуальный стиль педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина [15 - 19], К.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.А. Слостенин [20, 21], А.И. Щербаков и др.);

– индивидуальный стиль общения (А.А. Бодалев [22], Н.Ф. Маслова [12], Т.М. Тихолаз [12], Ф.М. Юсупов [12]);

– зависимость особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности от типа высшей нервной деятельности учителя (З.Н. Вяткина [14], Е.А. Климов [13], Н.И. Петрова [12]);

– уровни педагогической деятельности, которые могут быть использованы при анализе индивидуального стиля (Н.В. Кузьмина [15 - 19], К.В. Вербова [23]);

– типология индивидуального стиля педагогической деятельности учителей на основе их содержательных и динамических характеристик с учетом результативности педагогической деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова);

– роль личностных свойств в становлении элементов индивидуального стиля педагогической деятельности (Г.С. Полякова);

– регулирование индивидуального стиля деятельности на уроке (Р.С. Рахматулина);

– психическая регуляция педагогической деятельности учителя-мастера (А.Л. Журавлев [24, 25]).

З.Н. Вяткина [14] разработала типологию индивидуального стиля в соответствии с четырехкомпонентной структурой педагогической деятельности. Она выделила три индивидуальных стиля деятельности учителя: организаторско-коммуникативный, конструктивно-организаторский и конструктивно-коммуникативный.

Н.И. Петрова [12], изучая динамические особенности учителя в классе, особенности приемов организации класса, особенности организации опроса, выделила «подвижный» и «инертный» типы учителей и описала соответствующие индивидуальные стили.

Типология стилей деятельности учителя на основе содержательных, динамических и результативных характеристик его деятельности была дана в работах А.К. Марковой и Л.Я. Никоновой [12]. Ими были выделены следующие типы индивидуальных стилей педагогической деятельности учителя: эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), эмоционально-методический (ЭМС), рассуждающе-импровизационный (РИС), рассуждающе-методический стили (РМС).

Важным аспектом изучения индивидуального стиля является исследование педагогического общения. В психолого-педагогических исследованиях эта проблема получила широкое освещение.

А.А. Леонтьев [4] под оптимальным педагогическим общением понимает «такое общение учителя (и шире - педагогического коллек-

тива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, что обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

При различных точках зрения исследователей (Ф.Н. Гоноболин [26], Н.В. Кузьмина [15 - 19], В.А. Сластенин [20, 21], А.И. Щербаков и др.) на классификацию структурных элементов педагогического общения авторы едины в том, что коммуникативный компонент наиболее значим в труде учителя.

На основании индивидуально-типологических особенностей взаимодействия педагога с учащимися были выделены следующие стили педагогического общения: совместное творчество, дружеское расположение, заигрывание, устрашение, дистанция, менторский стиль (И.М. Юсупов [12]).

Было установлено, что личность учителя целостно включена в регуляцию педагогическим общением: 90 % личностных свойств связаны с объективно-психологическими проявлениями общения. Среди них черты, характеризующие все основные сферы личности: морально-нравственную, интеллектуальную, коммуникативную, эмоционально-волевою (О.В. Дашкевич, Т.М. Тихолаз [12]).

Согласно концепции А.К. Марковой [12], труд учителя рассматривается как единство педагогической деятельности, педагогического общения и личностных особенностей учителя. Эти три стороны взаимосвязаны, объединены едиными глобальными задачами воспитания и обучения учащихся. Вместе с тем эти аспекты труда учителя не повторяются, не дублируют друг друга, они вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, каждая из сторон труда учителя в процессе его работы выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

В.Г. Асеев [27], Л.И. Божович [27], В.Э. Чудновский [18] и другие придают особое значение мотивам, связанным с направленностью личности. Для анализа мотивации важное значение имеет перспективное целеполагание, свойственное развитым формам деятельности

и сознания человека; положительное влияние далекой перспективы на результаты деятельности подчеркивали В.Г. Асеев [27], С.Л. Рубинштейн [12], О.В. Дашкевич [12], В.А. Зобков [28].

В исследовании психологической структуры механизмов отношения студентов к деятельности В.А. Зобков [28] показал, что показатели, характеризующие объективные проявления отношения студентов к учебной деятельности, находятся в тесной положительной корреляционной связи и регулируются единым психорегулирующим механизмом. К нему он отнес перспективное целеполагание, самооценку, интеллектуальные особенности учащихся, активацию психомоторных операций. Влияние особенностей нервной системы и темперамента на отношение к деятельности опосредовано самооценочными показателями. Установлен факт непосредственного влияния интеллектуальной сферы личности на отношение к деятельности. По В.А. Зобкову [28], самооценочный компонент отношения занимает одну из ведущих позиций в общей структурной схеме отношения и, имея непосредственную связь с объективными характеристиками отношения к деятельности, активно участвует в психорегуляции деятельности.

Как известно, глубина и прочность получаемых слушателями знаний зависят от многих факторов, главным из которых является хорошо поставленная и организованная, четко планируемая и постоянно контролируемая методическая работа каждого преподавателя. Нельзя совершенствовать учебный процесс и добиваться хороших знаний обучаемых, не улучшая методическую работу, не придавая ей первостепенного значения.

Все мероприятия, проводимые по плану методической работы, так или иначе осуществляются в интересах преподавателя и учебного занятия. Преподаватель во всех случаях выступает ведущей фигурой, а аудитория (класс) – полем его творческой деятельности.

Качество обучения и воспитания в вузе зависит прежде всего от состава преподавателей, так как какую бы дисциплину ни преподавал педагог, он активно воздействует на обучаемых, способствует формированию у них определенной системы взглядов, понятий, мышления. И это воздействие тем сильнее, чем образованнее и воспитаннее сам педагог, чем больше его вклад в науку. Но мало обладать необходимыми знаниями и умениями, нужны еще навыки и стремление организовать на научной основе свой труд и труд обучаемых.

Виды преподавательской деятельности

Работа преподавателя вуза должна быть тщательно спланирована, поскольку ее объем весьма значителен, а видов деятельности много. Подсчитано, что преподавательская деятельность в вузе включает более 80 видов работ, выполняемых практически ежегодно в определенной последовательности, предусматриваемой учебным планом и расписаниями занятий со слушателями.

Учебная работа

Основной вид деятельности преподавателя – учебная работа, куда входят:

- проведение всех видов классно-аудиторных занятий (лекций, семинаров, групповых упражнений, практических занятий, лабораторных практикумов);
- оценка учебной работы слушателей в течение семестра (контрольные работы, домашние задания, прием коллоквиумов, контрольные собеседования, внутрисеместровые проверки и аттестование);
- проведение экзаменов с оценкой знаний слушателей;
- руководство производственной (войсковой) практикой и стажировкой, оценка отчетов установленных типов и участие в итоговых оценочных мероприятиях;
- руководство курсовым и дипломным проектированием (в качестве руководителя, консультанта, рецензента);
- проведение консультаций, индивидуальных собеседований;
- участие в подготовке адъюнктов в качестве руководителя, консультанта, оппонента диссертационных работ; работа в приемных комиссиях;
- руководство научно-исследовательской, рационализаторской и изобретательской работой слушателей.

Подготовка к текущим занятиям

1. Учебные занятия в аудиториях и классах.
2. Консультации.
3. Проверка домашних заданий, контрольных работ.
4. Курсовое и дипломное проектирование.
5. Прием экзаменов и зачетов.
6. Совершенствование лекторского мастерства.

Методическая работа

1. Разработка (переработка) учебных программ, тематических планов изучения учебных дисциплин и другой учебно-методической документации;
2. Подготовка к чтению лекций и проведение других видов занятий, разработка (переработка) лекций, содержания и планов других видов занятий, а также планов семинаров;
3. Разработка и подготовка к изданию учебно-методических материалов для проведения занятий (описаний лабораторных работ, заданий для контрольных работ и т.п.);
4. Разработка дидактических и раздаточных материалов (обучающих и контролирующих программ, сценариев), учебно-наглядных пособий (плакатов, схем, стендов, макетов, диапособий и т.п.);
5. Разработка методических указаний по курсовым и дипломным работам (проектам) и производственной практике и стажировке;
6. Участие в научно-методических конференциях, сборках, совещаниях, семинарах, межкафедральных заседаниях и заседаниях кафедр, предметно-методических комиссий, инструкторско-методических, показательных, открытых и пробных занятиях;
7. Разработка и анализ мероприятий по оценке и результатам учебы;
8. Участие в работе коллектива преподавателей по данному предмету (руководство группой преподавателей).

Обобщение и пропаганда передового опыта.

Научно-исследовательская и литературная работа

1. Изучение новинок педагогической и методической литературы;
2. Выполнение научно-исследовательских работ;
3. Разработка и подготовка к изданию учебников, учебных пособий по преподаваемым курсам;
4. Участие в опытной и исследовательской деятельности и в работе комиссий;
5. Участие в научных конференциях, совещаниях, семинарах и симпозиумах; обобщение результатов этих мероприятий;
6. Руководство военно-научной работой студентов;

7. Рецензирование (редактирование) научных трудов, НИР, диссертаций, учебников, учебных пособий, монографий и т.п.;
8. Разработка представлений и заключений по исследованиям и патентуемым изобретениям;
9. Участие в редакционных коллегиях научных изданий.

НИР и ОКР

1. Руководство научной работой студентов.
2. Рецензирование и редактирование.
3. Рационализаторская и изобретательская работа.
4. Разработка учебников.
5. Написание статей, докладов и сообщений.

Учебно-организаторская работа

1. Участие в работе совета вуза (факультета), методических комиссиях, конкурсных комиссиях по рассмотрению научных работ слушателей и преподавателей.
2. Участие в совещаниях и собраниях вуза.
3. Подготовка докладов по итогам контроля за ходом учебного процесса, за составлением и исполнением учебных планов и программ.
4. Участие в работах комиссий, организуемых руководством вуза или вышестоящими органами (комплексные и всесторонние проверки и инспекции).
5. Работа по курированию академических групп, руководство самоподготовкой слушателей и участие в воспитательной работе со слушателями.
6. Самостоятельная работа по повышению своей квалификации.
7. Служебные заседания и совещания.

Такое обилие видов деятельности, требующей высочайшей квалификации и практически не оплачиваемой в России, может насторожить людей, желающих выбрать педагогическую деятельность своей целью.

Ориентировочно доля времени, затрачиваемая преподавателем на выполнение различного рода работ составляет:

Учебная работа.....	30 – 40 %
Научно-исследовательская работа.....	35 – 45 %
Учебно-организационная работа.....	10 – 15 %

Требования к преподавателю и его обязанности

Как уже отмечалось, формально требования к специалисту оформляются в профессиограммах, которые содержат перечень качеств, предъявляемых к какой-либо профессии. Первые профессиограммы учителей были составлены в 20-30 годы XX века энтузиастами НОТ - Научной организации труда. Применительно к педагогической деятельности выделяются такие параметры:

1. Физическое здоровье.
2. Уравновешенность характера.
3. Наличие развитой воли.
4. Предприимчивость, инициатива.
5. Организаторские способности и навыки.
6. Хорошее знание своего предмета.
7. Стремление пополнить «умственный багаж» новыми сведениями и быть в курсе дела.
8. Знание основных течений современной рефлексологии, педагогики и методики.
9. Знание методики преподавания своего предмета.
10. Знание своего ученического коллектива (группы, аудитории); социально-экономическая и политическая подготовка.
11. Интерес к общественной жизни и активное участие в ней.
12. Внимательное и любовное отношение к учащимся.
13. Образцовое поведение учителя в смысле дисциплинированности, аккуратности, опрятности, коллективизма, чувства долга, любви к делу, добросовестности.

Интересно в связи с этим отметить, что в начале XIX века значительную популярность приобрела френология, созданная австрийским врачом Ф. Галем. Эта наука утверждала, что существует связь между наружной формой черепа, умственными и моральными качествами человека. Ф. Галь и его последователи полагали, что усиление какого-либо психологического свойства влечет за собой развитие определенного участка мозга. В этом месте мозг «давит» на череп, обра-

зую бугор. Галлисты выделили бугры влюбчивости, религиозности, музыкальности и другие. Педагогический бугор расположен на затылке. У кого он более развит - тот обладает способностями к педагогической деятельности.

В настоящее время можно сформулировать те качества, которыми должен обладать преподаватель:

1. Организаторские (умение спланировать работу, сплотить студентов и т.д.).

2. Дидактические (умение подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступно, ясно, выразительно, убедительно и последовательно изложить учебный материал, стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей).

3. Перцептивные (умение проникать в духовный мир обучаемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявление особенностей психики).

4. Коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, их родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения).

5. Суггестивные способности (эмоционально-волевое влияние на обучающихся).

6. Исследовательские (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы).

7. Научно-познавательные (усвоение научных знаний в избранной отрасли).

8. Предметные (профессиональные знания предмета обучения).

В русле психологической концепции труда учителя на основе принципов системно-структурного анализа разработаны: структура педагогической деятельности, структура педагогического общения и структурно-иерархическая модель личности учителя [12, 14, 18, 19, 23, 29, 30 и др.].

Обобщая исследования, посвященные анализу труда учителя и особенностей педагогической деятельности, можно отметить, что данный вопрос достаточно подробно изучен и освещен в литературе. Хорошо изучены компоненты педагогической деятельности, их структура и содержание. Однако остается не затронутым вопрос специфики педагогической деятельности в связи с особенностями преподаваемого предмета.

2.2. Модели трудовой деятельности преподавателя высшей школы

Анализу психологической структуры педагогической деятельности посвятили свои исследования многие отечественные психологи и педагоги: К.В. Вербова [23], Ф.Н. Гоноболин [26], Л.Н. Захарова [12], Н.В. Кузьмина [15 - 19], А.Д. Левитов [12], А.К. Маркова [12], Л.М. Митина [12], Т.С. Полякова [12], А.А. Реан [31, 32], В.А. Сластенин [20, 21], А.И. Щербаков [12] и др.

Н.В. Кузьмина [15] впервые описала психологическую структуру труда учителя, которая далее была дополнена и развита А.И. Щербаковым [12], В.А. Сластенин [21, 22] исследовал данный вопрос в связи с проблемой решения педагогических задач, Л.М. Митина, А.К. Маркова, Т.С. Полякова [12] - в контексте исследований педагогического мастерства учителя.

Педагогическая деятельность включает профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Выделяются следующие элементы в структуре педагогической деятельности: цель деятельности (формирование личности ученика как достойного гражданина), субъект деятельности (учитель), объект (ученик, классный коллектив), совокупность действий и операций, посредством которых реализуется деятельность (способы, приемы воздействия учителя на ученика), условия деятельности, в которых протекает учебно-воспитательный процесс, и результаты деятельности (уровень сформированности необходимых черт, качеств личности).

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина [15] определила психологическую структуру деятельности учителя, в основе которой лежат пять компонентов.

Конструктивный компонент предполагает развитие умений в области формирования тактических задач отбора и композиции содержания информации; организаторский компонент представлен умениями в области оперативного решения задач; коммуникативный компонент отражён умениями, которые необходимы в области установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащи-

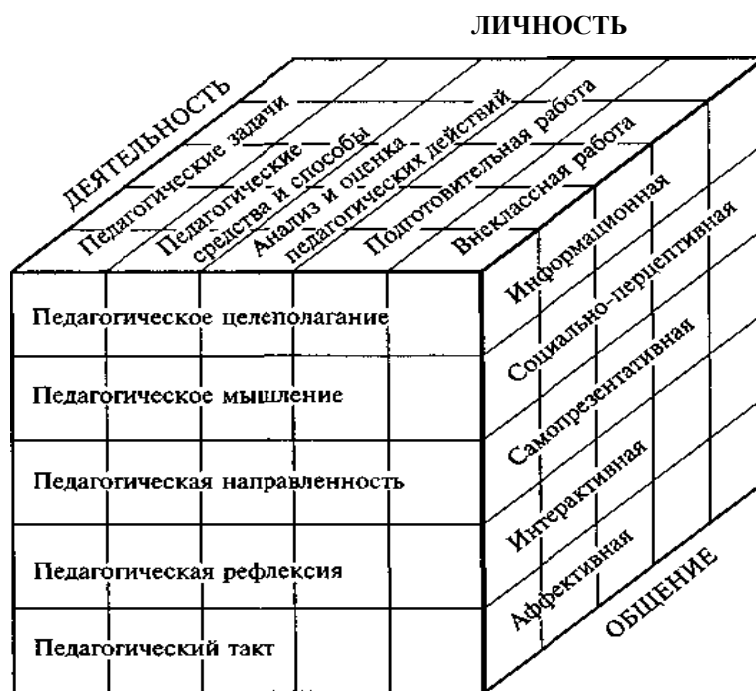
мися; гностический компонент включает в себя умения, обеспечивающие изучение содержания и способов воздействия на других людей; проектировочный компонент предполагает развитие умений для формулирования целей и задач, планирование деятельности учащихся и планирование собственной деятельности.

Уточнение содержания педагогической деятельности было продолжено в работах А.И. Щербакова [12]. Им выделены *специфические функции деятельности учителя*.

Информационная функция включает в себя помощь учащимся в овладении ими основами науки, формирование у них научного мировоззрения, навыков и умений самообразования и самовоспитания. Мобилизационная функция включает умение мобилизовать все физические и умственные силы учащихся на решение учебных задач, создать положительный эмоциональный настрой к учению, способствовать рациональному применению знаний в практике познания, общения и труда. Развивающая функция предполагает развитие индивидуальных способностей, формирование личности учащихся. Ориентационная функция представляет собой побуждение у учащихся интереса к изучению основ науки и к производительному труду, формирование профессиональной ориентации, общественно значимых мотивов поведения и социального действия.

Многомерное пространство труда учителя включает в себя помимо самого учителя субъектов образовательного процесса (учащихся, администрацию школы, коллег по работе, родителей учеников и др.) в их взаимодействии друг с другом, которое следует рассматривать прежде всего как сосуществование личностных интересов, воплощенных в эмоциональных, волевых, когнитивных и коммуникативных аспектах поведения.

Л.М. Митина [12] в структуре педагогической деятельности выделяет три компонента: педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценку педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя).



*Рис. 4. Трехмерная модель труда учителя
(по Л.М. Митиной)*

Педагогическая деятельность включает в себя профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения. Учебный процесс как по содержанию, так и по формам организации и проведения сегодня следует строить как процесс развития, а обучение знаниям, умениям и навыкам рассматривать как составную часть развития, как его основное средство. В связи с этим *структура педагогической деятельности учителя* наполняется новым содержанием. Согласно современным теоретическим представлениям в нее входят следующие три основных компонента.

1. Педагогические цели и задачи.

В каждый момент педагогической деятельности учитель имеет дело с иерархией целей и задач, диапазон которых охватывает как общие цели (цели школы, системы народного образования, общества), так и оперативные задачи.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.

При выборе средств и способов педагогических воздействий учитель должен быть в первую очередь ориентирован:

а) на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование нравственного, эмоционального, интеллектуального развития каждого ребенка, на проектирование новых уровней его психического развития.

В основе реализации этих воздействий лежит одна общая идея – развитие активности и самостоятельности школьников; их постановка в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению и самореализации. Учитель не только ставит педагогические задачи, но и стремится к тому, чтобы эти задачи были внутренне приняты учениками. Управление деятельностью учащихся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. При этом выбор учителем педагогических средств в первую очередь должен зависеть от индивидуальности ребенка, его возрастных возможностей и особенностей класса;

б) на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей учителя в работе с детьми.

Основными нормативами и принципами самореализации учителя в педагогической деятельности являются: эмоциональная и личностная открытость; психологический «настрой» на оптимальную работу с данным классом с целью достижения максимальной убедительности и выразительности; доверительность и искренность выражения чувств и отношений; удовлетворенность собой в процессе совместной с учениками творческой деятельности;

в) на отбор и переработку содержания учебного материала, направленного на усвоение учениками системы знаний, обосновывающей глубокую связь учебного предмета с жизнью, подбор его компонентов (вспомогательного, иллюстративного, информационного).

Важно, чтобы содержание учебного материала сочеталось с имеющимися у ребенка знаниями и опытом, пробуждало его интерес, фантазию, выдумку, интуицию, чувства. Это дает возможность развить у школьника потребность в знаниях, быть открытым всему новому, а значит сформировать стремление к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию;

г) на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия с учащимися и учащихся друг с другом; создание ус-

ловий, облегчающих процесс обучения, атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата.

Для этого необходимы уважительное отношение учителя к личности ребенка, диалогическое открытое общение, тепло и дружелюбие, определение областей непонимания и стремление их устранить, опираясь на сильные стороны ученика, его индивидуальный опыт, персонализированное ободрение и поддержку, поиск активных и разнообразных методов работы учащихся на уроке.

3. Анализ и оценка педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности педагога).

Учитель стремится проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и вовремя скорректировать свою работу. Этот компонент структуры деятельности учителя направлен на осознание и коррекцию педагогом своего труда. Он изучает ход, результаты своей деятельности, оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активны в нем учащиеся, а также анализирует ошибки, промахи и педагогические находки, обобщает свой опыт, строит и реализует план профессионального развития. Особенность этих действий – направленность на самого себя, изучение уровня своего педагогического мастерства через анализ процессуальной и результативной сторон своего труда.

В реальной педагогической деятельности между целями и задачами, поставленными учителем, и результатами часто складываются противоречивые отношения. Они могут быть источником профессионального развития в том случае, если учитель правильно провел анализ собственных действий и осознал причину противоречия. Результат может выходить за рамки поставленной задачи, выявить неожиданный ракурс и стимулировать продолжение и развитие деятельности.

Изучение опыта учителей (отчеты, беседы, наблюдения на уроках и т.д.) показывает, что самой распространенной и характерной для педагога трудностью является диагностика уровня развития своей собственной деятельности и педагогического общения. Ее причина заключается в несформированности умений анализировать педагогическую деятельность, в результате чего учителя не всегда понимают

закономерности ее протекания, взаимосвязь отдельных ее сторон (компонентов). Это приводит к случаям несоответствия компонентов в деятельности учителя, таким, например, как следующие:

1. Содержание, характер, объем отобранного учителем к уроку учебного материала не вполне соответствуют поставленным педагогическим задачам (материала недостаточно или он неубедителен – слишком беден или, наоборот, перегружен деталями, не согласуется с реальной жизнью, опытом учащихся и т.п.).

2. При решении педагогических задач учитель не учитывает следующие условия их реализации:

а) особенности класса (теоретическую подготовку, эмоциональную зрелость, уровень развития коллектива класса и т.п.);

б) возрастные возможности учеников (материал урока слишком сложен, учитель преподносит его наукообразным языком или, наоборот, слишком «разжевывает» простой материал и т.д.);

в) индивидуальные особенности учеников (не ищет индивидуальный подход к каждому ученику);

г) свой психологический настрой на урок;

д) необходимость перестраивания педагогических задач при изменившихся условиях;

е) необходимость подчинения педагогических средств новым педагогическим задачам.

3. Учитель нецелесообразно распределяет время на уроке, например не уделяет внимания стимулирующему введению и установлению необходимой логической связи с пройденным материалом, основное время на уроке отводит педагогическим средствам и способам и слишком мало – осмыслению задач урока детьми, контролю за их деятельностью.

Неумение анализировать педагогическую деятельность приводит к тому, что контроль и оценку своей работы учитель осуществляет нерегулярно, ситуативно; способы анализа вырабатывает эмпирически, выделяя, как правило, не общие основания для анализа, а случайные яркие моменты своей деятельности и работы своих коллег. В силу этого выявить причины субъективной неудовлетворенности педагогу не представляется возможным. Именно поэтому учителя необходимо специально обучать приемам анализа и самоанализа. И начинать целесообразно с представления о содержании и принципах пе-

дагогического анализа, который характеризуется в первую очередь упорядоченным, логически обоснованным подходом к решению задач профессиональной деятельности учителя с помощью определенных средств и способов педагогического воздействия. Определить *педагогический анализ* можно как способ раскрытия сущности конкретных педагогических явлений с целью получения информации, необходимой для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Его основу, по нашему мнению, составляет осознание учителем взаимосвязи компонентов педагогической деятельности, отношений между задачами, которые ставит учитель, средствами и способами, выбираемыми им для их решения, и предполагаемым результатом. Овладение обобщенными принципами такого анализа дает возможность учителю увидеть педагогическую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания.

2.3. Методы и средства обучения в высшей школе

В условиях демократизации высшей школы актуальной становится задача формирования у вузовских преподавателей умений и навыков, составляющих основу демократического стиля педагогического руководства, способствующих развитию самостоятельности личности студента, наиболее полному раскрытию его творческих возможностей. Учебное пособие под редакцией А.К. Ерофеева «Практикум по педагогике и психологии высшей школы» (М., 1991) дает возможность поддержать и развить у вузовского преподавателя умения и навыки адекватного восприятия и понимания состояния студента, конструирования доверительных отношений с обучаемыми, умения слушать партнера по общению, диалогу. Практические занятия проводятся с непосредственной опорой на лекционный материал, учебные пособия по педагогике и психологии высшей школы, конкретизируют и доводят до практики теоретические положения и рекомендации.

Психологический анализ лекции, семинара и т.д. предполагает:

1. Анализ занятия как вида деятельности преподавателя (содержание и структура этой деятельности, функционирование познава-

тельных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления поведением обучаемых и т.д.).

2. Анализ занятия как вида учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы и состояния, их динамика и т.д.).

3. Анализ занятия как совместной деятельности преподавателя и обучаемых (активность, психические состояния преподавателя и аудитории, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и т.д.).

С учетом этих трех направлений анализа рассмотрим особенности лекции, семинара, собеседования и экзамена.

Лекция

Любую лекцию должны отличать содержательность, научность, логичность и доказательность, информативность (новизна информации), выразительность речи, доступность. Лекция призвана пробудить и укрепить интерес к науке, помочь студенту сориентироваться в ее проблемах, вооружить его фундаментальными и прикладными знаниями. Другими словами, лекция должна не только выполнять функцию сообщения знаний, но и учить думать, добывать эти знания, применять их на практике, воспитывать личные качества.

Для лучших лекций характерны четкость структуры, раскрытие преподавателем причинно-следственных связей, присущих рассматриваемым явлениям, фактам, процессам, отбор иллюстраций с учетом интересов аудитории, выделение и завершенность характеристик главного, полнота разъяснений без перегрузки информацией, обоснование путей и средств теоретического и практического использования получаемых знаний. Следовательно, лекция выполняет информационно-ориентирующую, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую функции.

Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивами, способами, функционированием познавательных процессов, напряжением сил и т.д.

Цели лекции – это ее представляемые результаты, т.е. то, чего хочет достичь преподаватель: чему научить, что воспитать, дать больше нового материала, поставить ряд проблем или наметить ориентиры

для самостоятельного изучения предмета. Определение цели лекции зависит от ее вида: одно дело установочная лекция для заочников, совсем иное – обзорная лекция для выпускников или лекция по отдельной научной проблеме. Своеобразной по целям является вводная лекция: на ней студенты знакомятся с программой, порядком изучения предмета, основной литературой и т.д. Лекции спецкурсов от текущих лекций систематического курса отличаются более углубленным анализом различных научных школ, концепций, направлений.

Можно выделить следующие *типы лекционного обучения*:

а) репродуктивно-поисковый. Лектор в процессе своих объяснений решает проблемные задачи, помогающие студентам осмыслить основы знаний по теме. Следя за ходом его рассуждений, они приобретают первый опыт теоретического мышления.

б) частично поисковый. Студенты решают отдельные проблемы, учебно-познавательные задачи, которые способствуют (благодаря сопоставлению различных точек зрения) более глубокому проникновению в сущность наиболее важных теоретических вопросов. Им дается подробная система вспомогательных вопросов и заданий. Преподаватель корректирует ход их мыслей и подводит итоги учебной деятельности.

в) поисковый. Студенты самостоятельно (с помощью преподавателей в затруднительных случаях) решают цикл учебно-познавательных задач, помогающих увидеть нерешенные научные проблемы. Дидактическая эффективность данного типа лекционного обучения длительное время проходила экспериментальную проверку в вузах г. Саратова.

Уяснение образовательных и воспитательных целей лекции по той или иной теме помогает преподавателю определить план ее изложения, отобрать нужный материал, учесть особенности аудитории, целеустремленно рассмотреть основные вопросы, направить самостоятельную работу студентов.

Мотивы подготовки и чтения лекции преподавателем – это побудители его активности, придающие тот или иной смысл действиям. Такими мотивами могут быть: чувство ответственности за качество лекции, интерес преподавателя к предмету, процессу объяснения и передаче знаний, желание помочь студентам овладеть сложным материалом и т.д.

Немало значат мотивы постоянно действующие (чувство долга, ответственности и др.) и ситуативные (ясное понимание задач очередной лекции, необходимость тщательной подготовки к ней и др.).

Способы подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения ее целей с конкретными условиями и задачами деятельности преподавателя (кому и какая читается лекция, ее желаемое содержание, учебные и воспитательные результаты и т.д.). В зависимости от этого в одном случае преподаватель избирает способ теоретического анализа литературы, сочетает исторический и логический подходы при изложении вопросов темы, в другом – прежде всего подбирает яркие факты и использует индуктивный способ изложения, переходит от простого к сложному, от известного к неизвестному и т.д.

Особое значение имеет *проблемное изложение*. Лектор не дает готовых выводов, а рассуждает, анализирует отдельные положения и факты, раскрывает зависимость между ними, высказывает научные предположения, осуществляет их логическую проверку, обоснование, подводит студентов к формулировке выводов. При таком способе изложения познавательные процессы значительно активизируются.

Во время чтения лекции преподаватель говорит громче, быстрее, тише и т.д., видоизменяет внешнее выражение своих эмоций, чувств, отношений, включает элемент полемики и т.п.

Подготовка и особенно чтение лекции – это сложная деятельность преподавателя, требующая большого напряжения всех его сил и мастерства. Лектор обдумывает и вырабатывает установки, способы, помогающие заинтересовать, настроить аудиторию на слушание лекции, изложить основную ее часть и логически завершить чтение, сделать заключение. Мысленно готовясь к лекции и настраивая себя на творческое ее проведение, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможную реакцию. Как бы ни был опытен преподаватель, ему нельзя быть беспечным, несамокритичным, он должен всегда помнить об условиях коллективного внимания обучаемых. В процессе восприятия лекций оно является преимущественно интеллектуальным. Отличительная особенность интеллектуального внимания – его познавательная направленность, основу которой составляет единство мышления и сосредоточения.

Коллективное внимание возникает в процессе выполнения учебным коллективом единой деятельности при наличии общих для всех участников целей и задач.

Восприятие учебного материала зависит от его содержания, методов преподавания, индивидуальных особенностей преподавателя, студентов.

Преподавателю нельзя не считаться с динамикой работоспособности в течение дня, недели, учебного года. Полная устойчивость внимания сохраняется в течение 15 – 18 минут, следовательно, далее нужна эмоциональная разрядка. В течение двухчасовой лекции около 2 мин уходят на колебания внимания, и поэтому нужно повторить студентам наиболее важные положения.

Лектор произносит обычно от 80 до 100 слов в минуту, дословную запись студент может вести примерно со скоростью 20 слов в минуту. Опыт показывает, что при обычном темпе лекции студент успевает понять смысл услышанного, сократить изложение и записать главное.

Для ускорения записи целесообразно широко применять сокращение слов, условные знаки, символы. Если хорошо продумать систему сокращений, запись можно довести до скорости 60 – 80 слов-символов в минуту. Навыки в сокращении слов приобретаются легче, чем навыки записи смысла лекции своими словами, а не фразами лектора. Четкий и аккуратный почерк облегчает работу над конспектом. Без конспектирования нельзя длительное время удерживать внимание, а значит нельзя активизировать моторную, образную и другие виды памяти, усвоить, запомнить необходимый учебный материал.

Практика преподавания свидетельствует, что лучше отработать текст лекции, завершить ее подготовку за несколько дней до выступления. В это время мышление на осознанном и неосознанном уровнях продолжит работу, усилится самокритичность, возникнут уточнения, добавления, изменения в тексте.

Преподаватель, читая лекцию, использует монологическую речь – самый трудный вид речи. В отличие от диалогической речи она требует более строгой логической последовательности, законченности предложений, стилистической точности. В отличие от письменной речи она не допускает исправления, нельзя делать оговорки, длинные

паузы и т.п. Неоправданно затянутые паузы влекут за собой ослабление интеллектуальной активности студентов на лекции.

Встав за кафедру, преподаватель начинает непосредственное общение с аудиторией (помня о явлении психического заражения и подражания — сохраняет и демонстрирует бодрость, деловитость, уверенность, сосредоточенность). Это важно для настройки аудитории. Озабоченность, расстроенность, несобранность, неряшливость влияют на аудиторию отрицательно. Творческая взволнованность, энергичность, состояние ответственности за ход и исход выступления сразу же создают у аудитории деловой настрой.

Деятельность преподавателя по мере развертывания лекции строится по-разному. Если в ее начале преподавателю необходимо привлечь внимание студентов, то затем, по мере изложения материала, его надо не только поддерживать, но и через интерес, интеллектуальные чувства усиливать, добиваться активного восприятия и осмысления основного содержания. Для этого надо рационально использовать силу голоса, темп речи, обращаться к опыту и знаниям студентов, ставить проблемные вопросы, прослеживать историю тех или иных концепций.

В основной части лекции оправдывают себя следующие *приемы активизации познавательной деятельности студентов*:

- противопоставление мнений различных авторов, исследователей данной проблемы;
- избежание выводов по тому или иному вопросу до конца, т.е. необходимо рассматривать основные сведения, оставляя слушателям возможность самим прийти к обобщению;
- использование эпизодов из жизни корифеев науки, фрагментов и образов из художественных и других произведений.

Наблюдая за психическими состояниями студентов, преподавателю важно сохранять взаимопонимание и контакт с аудиторией. Этого он достигает синхронностью своей деятельности и работы студентов, активной перестройкой своих действий с целью вызова положительных эмоций и усилением мотивов, способствующих усвоению материала. Здесь нужны смысловые паузы, четкое выделение главного, свободное владение материалом, ясность изложения, интересные примеры и факты.

Поддержать атмосферу интеллектуального поиска преподаватель может с помощью освещения дискуссионных проблем, путей нахождения теоретических положений и открытий в науке. Интеллектуальная активность студентов поддерживается также культурой речи, ее понятностью, живостью и правильностью.

Преподавателю не следует переполнять лекцию эмоциями. Усиление аргументации, обоснование положений, убеждение должны идти по двум направлениям: рациональному и эмоциональному. Иной раз эмоциональными приемами, с помощью голоса преподаватель пытается преодолеть «информационную пустоту», научную и логическую несостоятельность выдвигаемых положений, недостаток своей подготовленности. Однако известно, что положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизирующий эффект при чрезмерном усилении эмоциональности. Ни возбуждение, ни ложный пафос не могут дать положительных результатов, для этого нужны высокая культура, эрудиция, интеллигентность. Оптимальной деятельностью преподавателя во время чтения лекции будет тогда, когда он учитывает психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов студентов.

В соответствии с трехкомпонентной типологией индивидуальности лекторов Н.Н. Обозов предложил следующую классификацию.

Лектора когнитивного типа можно назвать информатором. Главной особенностью его лекционной работы является отстраненность от излагаемого материала. Он как бы сообщает, констатирует существующие факты и закономерности. Логика изложения материала подчинена предмету. При этом отношение слушателей к лектору практически безразлично. Когнитивный тип лектора мало ориентирован на реакцию аудитории, которая почти не влияет на его состояние и последовательность раскрываемого материала. Оппонентом мыслям такого лектора может быть только он сам, поэтому при изложении он прислушивается больше к себе, своему пониманию предмета, чем к мнению других.

Лектора эмоционально-коммуникативного типа можно назвать собеседником. Данная позиция характеризуется доверительностью отношений на уровне «лектор – слушатели». Лекция протекает как совместное обсуждение интересных для всех вопросов. Лектор мак-

симально ориентирован на аудиторию (ее интерес к сообщению, фактам, эмоциональную включенность в процесс общения). Если лектор-информатор сравнительно спокоен к лицам равнодушным, то для лектора-собеседника соучастие, сочувствие слушателей чрезвычайно необходимы, поскольку существенно стимулируют его деятельность. Лектор-собеседник предпочитает небольшие аудитории, так как они позволяют сократить дистанцию и лучше чувствовать отношение слушателей. Он чаще использует яркие примеры и факты из жизни и меньше заботится о стройности изложения и логичности доказательств. В отличие от лектора-информатора лектор-собеседник проявляет как бы личную заинтересованность в предмете, о котором рассказывает аудитории.

Практический тип индивидуальности в качестве лектора демонстрирует *агитаторский стиль поведения*, который должен убедить слушателей «в незыблемости истин», представленных в лекции. Лектор-агитатор максимально включен как в предмет, так и в процесс общения с аудиторией. Если для лектора-информатора главными являются стройность, логическая обоснованность, непротиворечивость в изложении материала, для лектора-собеседника – доверительность и доходчивость, то для лектора-агитатора главное – убедить и склонить к восприятию своей точки зрения максимальное число слушателей.

Из сказанного следует, что успех лекции в значительной степени зависит от учета преподавателем психологических факторов. Одни из них действуют преимущественно при ее подготовке (составление модели лекции, продумывание ее плана и подбор материала с таким расчетом, чтобы заинтересовать студентов, вызвать у них определенные эмоции, чувства, убедить в чем-то и т.д.), другие – при ее чтении (учет психологии аудитории, особенностей восприятия и осмысления информации обучаемыми, применение приемов поддержания внимания и т.д.).

Содержательность, научность и глубина лекций в значительной мере определяют успех семинаров – одной из важнейших форм учебного процесса в вузе.

Семинарские занятия

Преподаватель, ведущий семинары, ставит цель углубить и закрепить знания студентов, полученные ими на лекции и в процессе самостоятельной работы, проверить качество знаний, помочь разо-

браться в наиболее сложных вопросах, выработать умение правильно применять теоретические положения на практике, в будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время актуальна задача активизации и перестройки семинарских и лабораторных занятий, являющихся эффективными формами закрепления знаний и проявления творческих способностей студентов. Например, для проведения семинара методом соревнования группа делится на две команды и жюри. В жюри, назначаемое самой группой из числа наиболее подготовленных, эрудированных и авторитетных студентов, входят два или три студента с таким расчетом, чтобы в командах было одинаковое количество человек. Можно и даже полезно давать студентам задание готовиться к работе в составе жюри.

Каждой команде попеременно задаются равноценные вопросы. После того как вопрос задан, ей предоставляется время на обдумывание, как правило, 1,5 мин. На протяжении этого времени команды совещаются и предоставляют слово для ответа одному из своих членов. Когда ответ дан, члены команды имеют возможность дополнить его. Если ответы исчерпаны, команде-сопернику предлагается сделать дополнения и поправки к сказанному. После ответов члены жюри делают свои дополнения, поправки и оценивают ответы обеих команд: первой команды – за ответ в целом, второй – за дополнение. В ходе семинара может быть выделено время для того, чтобы команды самостоятельно задали друг другу по одному или по два вопроса.

Ответы оцениваются по пятибалльной системе с десятичными дробями. Добавления и замечания, возражения и их аргументация могут оцениваться отдельными очками (0,5; 1; 1,5 и т.д.). В конце семинара подсчитывается итоговый балл, к счету каждой команды добавляется цифра, обозначающая количество отвечавших на вопросы. Жюри оценивает ход семинара в целом, делает поправки и объявляет итоги соревнования в баллах. Семинар завершается кратким теоретическим заключением преподавателя.

Одной из центральных задач семинара является развитие творческой активности и самостоятельности мышления студентов. Вместе с тем он призван развить навыки научной работы, применения методологии в исследованиях по изучаемому предмету, побудить к активной самостоятельной работе и взаимообучению.

Семинары позволяют преподавателю выявлять и преодолевать формализм и неполноту знаний, дефекты речевых навыков студентов. В процессе семинарских занятий раскрываются особенности личности обучаемого, его положительные стороны и недостатки. Ведя семинары, преподаватель получает информацию и о студенческом коллективе, об уровне его подготовленности, взаимоотношениях, психологической атмосфере.

Познавательные, контрольные, стимулирующие и воспитательные функции семинара находятся в единстве, их четкое уяснение преподавателем – залог успеха и повышения эффективности занятий, так как это уяснение в значительной мере определяет мотивы и способы деятельности преподавателя.

Мотивы, побуждающие преподавателя к высококачественному проведению семинаров, как и лекции, можно подразделить на постоянно действующие (например, чувство долга, интерес к этой форме занятий и др.) и ситуативные, которые порождаются условиями и задачами проведения данного семинара (понимание необходимости углубления знаний по определенным вопросам, проведения организаторской работы и т.д.).

Отдельные преподаватели считают, что главный показатель хорошего семинарского занятия – активное обсуждение поставленных вопросов. Но это больше внешний и не главный показатель. Важнейший результат и показатель эффективности семинара – развитие убеждений, взглядов, мировоззрения, формирование активной жизненной позиции студентов. Обмен мыслями, рассмотрение вопросов может быть очень живым, но недостаточно глубоким, без разностороннего анализа и связи теории с практикой. Именно поэтому надо добиваться не просто активности студентов, а подлинно научного решения вопросов, глубокого понимания действительности и критериев ее развития.

В исследовании Б.Д. Бадмаева установлены следующие *показатели эффективности семинарского занятия* (показатели называются в порядке убывания их относительной значимости):

- сосредоточение внимания только на узловых проблемах без стремления охватить все вопросы темы;
- требование излагать свое понимание закономерностей изучаемых явлений, доказательности рассуждений;

– создание на семинаре психологической атмосферы свободного высказывания студентами собственных мыслей без боязни ошибиться;

– побуждение студентов к применению теории для анализа жизненных фактов;

– подготовка на семинаре вопросов, требующих творческого мышления;

– активное участие преподавателя в теоретическом споре участников семинара, умение сталкивать различные точки зрения;

– активное формирование умения отстаивать свою точку зрения и переубеждать. Семинару предшествуют изучение учебной группы, проведение консультаций о порядке прохождения курса, об особенностях самостоятельной работы над ним. На консультациях и первых групповых занятиях преподаватели доводят до студентов требования к содержанию и форме их выступлений на семинаре.

Проведение семинара связано с большим педагогическим и организаторским мастерством преподавателя, умелым использованием им своих разносторонних знаний и эрудиции. Во вступительном слове и после ответов на вопросы он создает предварительные установки на внимательную работу, глубокий анализ поставленных проблем, содержательные, четкие, свободные и логические выступления, вносящие вклад в общую познавательную деятельность. Преподаватель нацеливает группу на углубленный творческий коллективный умственный труд, на внимательное слушание товарищей, на возможность конкретной дискуссии, тактичных взаимных уточнений вопросов. Если семинар предполагает доклад студента, преподаватель заранее может назначить оппонента, предлагает задавать докладчику вопросы, оценивать в выступлениях качество доклада, умение докладчика доказательно излагать вопросы, поддерживать контакт с товарищами, правильно реагировать на поведение аудитории.

Преподавателю следует направлять работу семинара, внимательно слушать выступающих, контролировать замечания, уточнения, дополнения к ним, корректировать ход занятия.

Эффективность семинарского занятия может быть повышена путем создания проблемных ситуаций, появления у студентов стремления найти недостающую информацию для ответа на возникающий вопрос, решить возникшую проблему, умело применить полученные

знания на практике, опровергнуть встречающиеся заблуждения и т.п. Такой результат основывается на подготовительной работе, а также психологически оправданной оценке глубины, самостоятельности, новизны, оригинальности индивидуального и коллективного творчества, теоретического уровня каждого семинара.

Многообразны и порой неожиданны ситуации, складывающиеся на семинаре. В каждом случае преподаватель обязан четко уловить их, быстро осмыслить все происходящее, внутренне подготовиться и принять решение выступить в подходящий момент, бросить реплику, задать вопрос и т.д.

Вопросы на семинаре в психологическом плане являются побудителями познавательной активности студентов и представляют собой особую форму мысли, стоящей на рубеже между незнанием и знанием. Ответ на вопрос предполагает продуктивное мышление, а не просто работу памяти, иначе исчезнет умственное напряжение, необходимое для поддержания атмосферы интеллектуального поиска в развитии познавательных способностей студентов.

Поддержание у обучаемых интереса и потребности высказать свою точку зрения, активно выразить личную позицию при обсуждении проблемы способствует формированию у них самостоятельности и убежденности.

При дискуссии руководящая роль преподавателя еще более возрастает. Не следует допускать лишнего вмешательства, но и нельзя пускать все на самотек; надо предоставлять слово студенту с учетом его темперамента и характера, призывать к логичной аргументации по существу вопросов, поддерживать творческие поиски истины, выдержку, такт, взаимоуважение, не сразу обнаруживать свое отношение к содержанию дискуссии и т.д.

Заключительное слово преподаватель посвящает тщательному разбору семинара: насколько он достиг поставленных целей, каковы были теоретический и практический уровни докладов, выступлений, их глубина, самостоятельность, новизна, оригинальность. Не нужно перегружать заключение дополнительными научными данными, их лучше приводить по ходу семинара. Заключение должно быть лаконичным, четким, в него включаются главные оценочные суждения (положительные и отрицательные) о работе группы и отдельных студентов, советы и рекомендации на будущее. Семинар в отличие от

лекции предъявляет к деятельности преподавателя некоторые специфические требования: расширяется диапазон теоретической подготовки, привлекается новая литература, увеличивается объем организаторской работы (особенно во время проведения семинара), возрастают роль индивидуального подхода, умение преподавателя обеспечить индивидуальное и коллективное творчество, повышается уровень обсуждения теоретических проблем.

Н.В. Кузьмина отмечает, что в ходе проведения занятий некоторые преподаватели допускают ошибки: 1) сосредоточение всего внимания на отвечающем вследствие неумения сочетать фронтальную с индивидуальной; 2) невнимательное выслушивание ответов студентов, пропуск ошибок и даже повторение их из-за неумения распределить внимание между собственным изложением, поведением и наблюдением за учащимися; 3) противопоставление себя группе ("скажите мне", "ответьте мне", "вы мешаете мне работать" и т.д.); 4) недооценка или переоценка познавательных возможностей студентов, что приводит или к облегченному, упрощенному изложению материала, или наоборот; 5) неумеренное привлечение постороннего материала, не подчиненного основной теме; 6) выбор нерациональных методов обучения.

Таким образом, семинар выполняет не только учебные, познавательные функции, но и воспитательные (наряду с контрольными и стимулирующими). Он нацелен прежде всего на углубление и закрепление знаний, перевод их в убеждения, формирование умения применять знания в жизни, в практике своей деятельности, на воспитание гуманистического мировоззрения и жизненной позиции, укрепление познавательных интересов и побуждение к активному самостоятельному изучению преподаваемой дисциплины.

Преподаватель, реализуя все эти функции с учетом роли психологических факторов (отношение студентов к занятию, их познавательные интересы, особенности создания проблемных ситуаций, перехода знаний в убеждения и др.), повышает эффективность семинарских занятий.

Индивидуальная консультация (собеседование)

В процессе индивидуальной консультации (собеседования) выступают преподаватель, который уясняет ее задачу, выбирает средст-

ва и методы, проверяет и оценивает результаты, уточняет собственные действия и оказывает влияние на действия обучаемого и т.д., и студент, который так или иначе относится к тому, что его обучают и воспитывают, оценивают его работу, переживает те или иные чувства, проявляет активность либо пассивность и т.д. Вместе с тем индивидуальная консультация (далее – собеседование) – это совместная деятельность преподавателя и студентов, результаты которой зависят как от тех, кто учит, воспитывает, так и от тех, кто обучается.

Индивидуальное собеседование своеобразно по своим целям и функциям, которые выходят за рамки проверки и контроля, углубления и закрепления знаний. Большинство преподавателей в целевую установку индивидуального собеседования, кроме познавательных задач, включают воспитание активной жизненной позиции, научного мировоззрения, совершенствование методологической и профессиональной подготовки, общего развития студентов, побуждение их к постоянному самообразованию, настойчивой, близкой к исследовательской, самостоятельной работе над курсом, повышение культуры научного познания, всей учебной деятельности. Такой подход к пониманию и определению целей и функций индивидуального собеседования имеет решающее значение для повышения его эффективности. Как показывает практика, выдвижение воспитательной и побуждающей функций на первый план (по сравнению с познавательной и контрольной) меняет и содержание, и методику, и результаты индивидуального собеседования, хотя в этом случае появляются некоторые дополнительные требования к преподавателю, к способам его работы как на самом индивидуальном собеседовании, так и при его подготовке.

Проводя консультации, сообщая экзаменационные вопросы и рекомендуемую литературу, преподаватель связывает задачи индивидуального собеседования с формированием личности специалиста широкого профиля, сочетающего теоретическую и практическую подготовку, всестороннее развитие с профессиональным мастерством.

Проводя индивидуальное собеседование, преподаватель не сводит его к вопросам-ответам и своим советам, как студентам лучше конспектировать лекции. Он стремится решить более сложные задачи: активизировать идейные и нравственные мотивы учения, повлиять на отношение к предмету, укрепить интерес к нему, к будущей про-

фессиональной деятельности, побудить к творческому самообразованию, повышению своей эрудиции, интеллигентности, культуры.

Знакомясь с конспектами студента, спрашивая, как он понимает тот или иной вопрос, как работает самостоятельно и т.д., преподаватель сможет усилить свое воспитательное влияние на него. Проникновение в индивидуальность студента означает правильное представление и суждение о четкости и логичности его мышления, упорядоченности эмоций и волевых проявлений, собранности, пунктуальности, вежливости, самооценке, внутренней самостоятельности, интересах, способах самоутверждения в коллективе и приемах деятельности. Индивидуальная неповторимость студента проявляется и в других свойствах личности, во внешнем облике. Главным звеном для преподавателя следует считать дисциплину ума и мотивы деятельности студента. Через это звено преподаватели весьма успешно влияют на все стороны личности.

Научно доказано, что процесс живого общения и беседа обладают огромными возможностями для убеждения и переубеждения, внушения, изменения отношения к фактам, явлениям, для создания необходимых установок и настроенности. Именно поэтому индивидуальное собеседование с успехом может быть использовано не только для достижения учебных целей, но и для формирования личности, побуждения к напряженной самостоятельной работе, самообразованию и самовоспитанию. Важно только, чтобы преподаватель выступил как наставник, тактично использующий, с учетом темы и индивидуальных особенностей студента, достижения науки и культуры, принципы и правила педагогики, психологии, этики, логики.

Результаты индивидуального собеседования при выдвигании его воспитательных целей на первый план и подчинении этим целям других его функций выражаются не столько в совершенствовании знаний по отдельным вопросам изучаемой дисциплины, сколько в более глубоком уяснении ее места и роли в подготовке студентов к будущей практической деятельности, в профессиональном становлении и общем развитии. Важный результат индивидуального собеседования – укрепление интереса к изучаемому предмету, к овладению его теоретическими положениями, понимание необходимости совершенствования умения творчески применять получаемые знания в жизни, практике, разбираться в потоках информации и постоянно работать над собой.

Преподаватель располагает небольшим временем индивидуального контакта во время собеседования. Можно это время использовать, например, на небольшую дискуссию по тому или иному вопросу, но можно и более продуктивно.

Общение между преподавателем и студентом в процессе индивидуального собеседования должно опираться на доброжелательность, принципиальность и ответственность. И вместе с тем от преподавателя требуется умение строить его таким образом, чтобы оно обязательно обогащало каждого умственно, нравственно, эстетически и эмоционально. Проведенные психологами исследования свидетельствуют о том, что общение, во-первых, непременно включает формирование у обучающихся и преподавателя образов друг друга и понятий о личностных особенностях каждого участника общения; во-вторых, оно всегда несет в себе и эмоциональную характеристику – внешний и внутренний облик участников общения вызывает, как правило, определенное к себе отношение; в-третьих, общение предполагает поведенческий компонент – слова и дела взаимодействующих лиц.

Характер общения преподавателя со студентом в значительной степени определяет его психическое состояние. Преподаватель, начиная собеседование, может настроить студента на активную работу, создать творческую интеллектуальную атмосферу. Установление взаимопонимания, оптимизм преподавателя, продуманность, четкость, планомерность действий, выдержка способствуют появлению у студентов положительного психического состояния.

Одним из условий успеха индивидуального собеседования является его нулевая установка, которая должна включать решение задач воспитания, обучения и управления умственной деятельностью студента. Такая установка – результат всестороннего анализа преподавателем условий и педагогических возможностей предстоящего индивидуального собеседования и уяснения на этой основе главных задач, определяющих направление всей его работы и отношение к делу студентов.

Для достижения высокого воспитательного и учебного эффекта индивидуальных собеседований от преподавателя требуются предварительное изучение студентов, тщательное продумывание содержания индивидуальных бесед, готовность к большому интеллектуальному и физическому напряжению во время их проведения, иску-

ство осуществления индивидуального подхода, умение поставить себя на место студента и создать непринужденную обстановку, установить взаимопонимание, владеть приемами познавательной, деловой и воспитательной индивидуальной беседы. Сила преподавателя – в доскональном знании своего предмета, проведенных лично исследованиях, эрудиции, внутренней и внешней культуре, интеллигентности, научном складе ума, педагогическом такте.

Существенной предпосылкой успешного достижения целей индивидуального собеседования являются образование студентов, их сознательность, способности, большие познавательные возможности, воспитательная и организаторская работа общественных организаций, студенческих коллективов, деканов, заведующих кафедрами по морально-психологической мобилизации студентов на добросовестную учебу.

Экзамен

Экзамен – это не только проверка знаний, выявление навыков и умений, применение их при решении практических задач, но и дальнейшее обучение и воспитание студентов.

Подготовку к экзамену (текущую и непосредственную) преподаватель направляет так, чтобы способствовать формированию личности специалиста, глубокому и обстоятельному усвоению программы курса. Предстоящая оценка знаний отдельных студентов и всей группы активизирует мотивы их познавательной деятельности, обостряет чувство ответственности за качество знаний. Во время непосредственной подготовки к экзаменам обучаемые трудятся с большим напряжением сил, выполняют огромную умственную работу. У них возникает потребность систематизировать и углубить знания, усовершенствовать умения и навыки их практического применения. Они живо интересуются тем, как лучше ответить на вопросы, как вести себя на экзамене. Подготовка к экзамену воздействует на студентов в двух направлениях: в плане мотивации, переживаний и в плане активизации действий, направленных на повышение качества знаний.

Состояния, связанные с экзаменом, существенно зависят от индивидуальных особенностей. Люди с высоким уровнем интеллекта характеризуются не только повышенным уровнем внимания и успешности умственной деятельности, но и меньшими энергетическими за-

тратами организма на весь процесс деятельности. Малотревожный обучаемый лучше мобилизует себя, студент с сильно выраженной тенденцией к тревожности перерасходует свои силы.

Первый экзамен – особый в учебной деятельности студента. Наличие незнакомой ситуации ведет нередко на первом экзамене к эмоциональному стрессу, который может увеличиться за счет попеременного переоценивания то положительного, то отрицательного исхода экзамена. Возникающее состояние стресса имеет известную целесообразность и защитное значение, так как оно мобилизует ресурсы нервной системы и организма, может ускорить психические процессы. Вместе с тем стресс может ухудшить восприятие, внимание, память, мышление, точность движения, вызвать дисфункции этих процессов.

Исследования и обобщения практики многих преподавателей приводят к выводу о том, что экзамен может быть превращен в средство интенсивного формирования личности студента, повышения его подготовленности. Как это сделать – формальным предъявлением высоких требований или созданием обстановки повседневной учебы? Ни то и ни другое! Изучение практики преподавания приводит к выводу о целесообразности создания обстановки приподнятости и организованности, деловитости и вдумчивости. Если преподаватель не проявит выдержки, начнет перед экзаменом говорить об ошибках, недостатках, напряженность студентов может усилиться. Плохо, если преподаватель равнодушен, пассивен, безразличен – это снижает творческий потенциал экзаменуемых. Чуткость, внимание, желание объективно оценить ответы, тактичность преподавателя позволяют обучаемым в полной мере обнаружить свои знания и навыки.

Активное отношение преподавателя к неточностям и ошибкам студента лучше выразить после окончания опроса. Если отличная оценка становится очевидным фактом, преподаватель с целью экономии времени может приостановить ответы на вопросы. Впрочем, и в этом случае стоит поинтересоваться планом ответа, выводами, которые студент собирался сделать, и т.д.

Следует ли освобождать студентов от экзамена? Беседы с опытными преподавателями приводят к выводу о нецелесообразности этого, хотя как мера поощрения освобождение от сдачи экзаменов для отлично успевающих студентов в настоящее время официально существует. Даже самому успевающему надо пройти такой завершающий

этап обучения, каким является экзамен. Преподаватель, подводя в группе итоги экзамена, ставит такого студента в пример, говорит о его систематической работе, глубине и полноте знаний. В результате у него растет чувство удовлетворенности собой, укрепляются положительные мотивы учения, социальный статус в учебной группе.

Что касается остальных студентов, то их психическое состояние и переживания после экзамена зависят от того, каков был уровень их притязаний, как они оценивали свои возможности. Если студент считает оценку несправедливой, возникает много отрицательных переживаний.

Всегда необходима психологическая подготовка обучаемых к экзамену: разъяснение его порядка, требований, критериев оценки, формирование готовности к творческим ответам на вопросы и т.д. Психологическая подготовка преподавателя к экзамену выражается в формировании установок на объективность подхода к обучаемым, учет их индивидуальных особенностей, тщательность и всесторонность проверки знаний, такт, предотвращение субъективизма и волюнтаризма. Перед экзаменом преподаватель суммирует информацию о ходе учебы каждого, прогнозирует возможные оценки. Он также настраивает себя на длительную напряженную работу, готовится доброжелательно, без снижения внимания слушать ответы, не допускать в своем поведении ничего такого, что могло бы вызвать у студентов страх и неуверенность, анализирует собственный опыт принятия экзаменов и опыт своих коллег, просматривает методическую литературу. Зная свои индивидуальные особенности, преподаватель самокритично принимает решение быть объективным и справедливым при оценке знаний студента, который не использует материал лекций, но отвечает глубоко и творчески на основе изучения литературных источников и т.д.

Допускают ошибку те преподаватели, которые на экзамене неожиданно повышают требовательность к уровню знаний студентов по сравнению с предъявляемой в течение семестра или учебного года. Это, как правило, приводит к появлению отрицательных мнений у студентов о преподавателе.

Некоторые преподаватели считают, что ничего нет легче с методической точки зрения, чем провести экзамен или зачет, тогда как этот процесс отличается сложностью и требует от педагога и студен-

тов большого физического и умственного напряжения, а также установления между ними взаимопонимания и доверия друг к другу, которые возникают в процессе правильно организованной совместной учебной и научной работы.

Огромное влияние на подготовку студентов оказывают авторитет и личные качества преподавателя: у хорошего педагога экзамены проходят по-деловому и являются естественным продолжением всей системы учебных занятий. К такому преподавателю обучаемые придут на экзамен хорошо подготовленными, продемонстрируют свои успехи, а тот с большим удовлетворением воспримет результаты общего труда. Никакой особой экзаменационной требовательности с его стороны и не возникает, она устанавливается сама собой в силу сложившихся деловых товарищеских отношений.

Преподаватель не может проявлять либерализм, снижать требовательность либо завышать оценки. Главный мотив его действий на экзамене – чувство высокой ответственности перед государством за свою объективность и качество подготовки специалистов. Оценка должна основываться не только на анализе учебной деятельности, но и на знании психологических закономерностей формирования личности специалиста, учета обстановки, в которой протекает процесс обучения и воспитания, а также современных требований, которые предъявляются к учебно-воспитательной работе. Выставляя оценку, необходимо учитывать мотивы, побуждающие студента к профессиональной деятельности и способам ее осуществления. Очень важно, чтобы она была объективной, так как этот фактор в дальнейшем может стимулировать уровень учебной активности или снижать его. На экзаменах студент с повышенными эмоциональными реакциями бывает неудовлетворен, если преподаватель даже при отличной оценке не дал ему возможности высказаться до конца и проявить себя как личность, отличающуюся самостоятельностью суждений.

Есть и другая категория студентов, у которых завышенная оценка знаний играет стимулирующую роль. Недооценка же, по единодушному мнению, доставляет большое огорчение и вызывает отрицательные эмоции со всеми вытекающими отсюда последствиями. Вполне понятно, сколь огромна роль педагогического мастерства преподавателя в достижении объективности оценок знаний студентов на экзаменах.

Уяснив учебные и воспитательные возможности экзамена, его назначение и влияние оценки, учитывая мотивы поведения и психические состояния экзаменуемых, преподаватель может превратить подготовку к экзамену и сам процесс его проведения в действенное средство эффективного формирования личности специалиста с высшим образованием.

Итак, экзамен должен помочь определить не только знания, особенности памяти студентов, но и навыки их мыслительной деятельности, мировоззрение, интерес к изучаемому материалу, общее развитие, способность самостоятельно решать профессиональные задачи.

Глава 3. ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛА

3.1. Личностные особенности преподавателя высшей школы

Одним из актуальных вопросов современной психологической науки является личностное развитие профессионала. В.Э. Чудновский [18] отмечает, что личностный аспект труда учителя изучен недостаточно. Основное внимание уделяется его деятельности по управлению процессом обучения. Мало изучено соотношение профессиональных и личностных свойств педагога, влияние профессиональной деятельности педагога на процесс развития его личности.

В психологии существуют разные определения личности, сформулированные различными научными направлениями. Естественно, что каждое психологическое направление обосновывает свою структуру личности.

Проблема личности учителя широко представлена в психолого-педагогической литературе. В настоящее время эти исследования проводятся по следующим основным направлениям: 1) изучение педагогических способностей; 2) изучение профессионально значимых качеств личности, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

Центральным звеном педагогической деятельности выступает личность преподавателя как носителя педагогических способностей, педагогического мышления, педагогического сознания. Изучению профессионально важных качеств (ПВК) учителя посвящены работы многих психологов и педагогов (Е.Г. Балбасов [33], Ф.Н. Гоноболин [26], В.А. Крутецкий, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина [12] и др.).

Наиболее разработан в понимании педагогических способностей на современном этапе деятельностный подход. Исходной для реализации деятельностного подхода в изучении педагогических способностей является теоретическая позиция психологов о роли деятельности в процессе психического развития (А.Н. Леонтьев [34], С.Л. Рубинштейн [34] и др.). Для современного этапа изучения спо-

способностей характерен системный подход, который осуществляется с позиции теории функциональных систем (В.Д. Шадриков [1] системно-целевой концепции педагогической одаренности учителя (Б.Б. Коссов [35], разработки модельных характеристик способностей учителя (Н.А. Аминов [36])).

Педагогические способности, по мнению Н.В. Кузьминой, – это индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и создание продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности испытуемого [17].

В последнее время в психолого-педагогической литературе [14, 17, 29, 36, 37] с некоторыми вариациями к педагогическим способностям относят:

– коммуникативные – способность к общению, сотрудничеству, кооперации;

– дидактические – способность объяснять, передавать знания, обучать;

– организаторские – способность включать учащихся в различные виды деятельности, вызывать у них интерес к ним, делегировать полномочия, объединять всех участников и направлять их интересы на реализацию поставленных целей;

– конструктивные – способность к отбору, композиции, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов;

– гностические – способность к познанию и получению удовольствия от процесса познания;

– прогностические – способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозировать результаты взаимодействия в педагогической деятельности;

– перцептивные – способность проникать во внутренний мир ребенка, понимать его состояние, способность к эмпатии;

– экспрессивные – способность к эмоциональной заразительности, яркости и направленности проявления эмоций, владение интонационной палитрой речи, мимикой, жестами, пластикой.

В психолого-педагогических исследованиях выделены следующие профессионально значимые личностные качества преподавателя: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педа-

гогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт, которые составляют центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя. Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию более элементарных и частных личностных свойств, формируемых в деятельности и общении и в той или иной степени зависящих от наследственных задатков. Более высокий уровень структурно-иерархической модели личности педагога составляют педагогические способности, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств: проективно-гностические и рефлексивно-перцептивные.

Интегральной характеристикой личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения является профессиональное самосознание учителя, обеспечивающее эффективность педагогического процесса и личностное и профессиональное развитие учителя.

Качества личности педагога могут содействовать или препятствовать продуктивному решению педагогических задач, т.е. достижению искомого результата. Это и позволяет говорить о профессионализме учителя. Профессиональное мастерство в педагогической деятельности возможно лишь при наличии определенных личностных качеств и специфической направленности всех психических процессов и свойств. Исследователи (Ф.Н. Гоноболин [26], Н.В. Кузьмина [17], В.А. Сластенин [21] и др.), разрабатывающие проблему учителя, называют самый различный набор таких качеств.

В педагогической психологии представлен ряд структурных моделей личности преподавателя. А.И. Щербаков [12] считает, что в структуру личности учителя входят следующие социально-психологические качества и свойства личности: общегражданские качества, нравственно-педагогические качества, социально-перцептивные особенности, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки.

В.А. Сластенин [21] к личностным и профессионально-педагогическим качествам педагога относит: качества, определяющие идейно-политическую направленность личности учителя; качества, определяющие профессионально-педагогическую направленность

личности учителя; качества, определяющие познавательную направленность личности учителя.

Несмотря на разные акценты, расставляемые авторами при построении структуры личности преподавателя, все исследователи выделяют в качестве главной характеристики личности педагога ее направленность.

В фундаментальных трудах Л.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова убедительно показано, что системообразующим фактором личности является направленность. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов. Отдельные авторы в состав направленности включают также отношения, ценностные ориентации и установки.

В определении сущности и структуры педагогической направленности можно выделить три аспекта, определяющие сущность педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии преподавателя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Н.В. Кузьмина [15 - 19], А.М. Зимичева [38] и др.); профессионально-значимое качество личности педагога, или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин [26], А.И. Щербаков [11], В.А. Сластенин [19, 20], А.А. Леонтьев [4], А.А. Бодалев, [22] и др.); рефлексивное управление развитием обучающихся (Ю.Н. Кулюткин [39, 40], Г.С. Сухобская [41 - 43] и др.).

В более широком аспекте (в плане интегральной характеристики труда) направленность определяется как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих его к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности педагога и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

Иерархическая структура педагогической направленности преподавателя может быть представлена следующим образом:

– направленность на обучающегося, связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

- направленность на самосовершенствование и самоактуализацию в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии педагога (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности выступает осознание преподавателем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности с предметной направленности на гуманистическую [44].

Одной из подструктур личности субъекта педагогической деятельности по Э.Ф. Зееру [44] является *профессиональная компетентность* – совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Система педагогических знаний включает в себя ведущие идеи, понятия, основополагающие факты, законы. Эти знания применяются и реализуются в практической деятельности педагога. Особенно основательно он должен владеть той наукой, которую он преподаёт [15].

Глубоко и сознательно усвоенные знания о воспитании, образовании и обучении составляют не только фонд теоретических знаний, но и становятся основой формирования педагогических умений и навыков.

Основные группы педагогических навыков преподавателей вузов:

1. Дидактические навыки по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью студентов.
2. Навыки по проведению воспитательной работы со студентами и руководству их самовоспитанием.
3. Методические навыки по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта.
4. Навыки в области самообразовательной работы.

Вместе с тем в деятельности преподавателя имеются «сквозные», интегральные умения и навыки, которые являются составными частями всех выше указанных: организационные, по изучению учащихся, информационные, умения общения и др.

Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин [15] и некоторые другие исследователи выделяют *пять групп педагогических умений*:

1. Конструктивные – умения выбирать учебно-воспитательный материал и проектировать его в соответствии с конкретными целями воспитания и обучения, проектировать личность учащегося, находить средства педагогического воздействия, обеспечивающие запланированные результаты.

2. Коммуникативные – умения устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, а также перестраивать их в ходе практической работы.

3. Гностические – умения накапливать и систематизировать знания, пользоваться литературой, изучать опыт передовиков, анализировать свой собственный опыт.

4. Организаторские – умения организовывать учащихся для различных видов деятельности, направлять их активность в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания.

5. Прикладные – умения, определяемые художественными, спортивными, и иными способностями и склонностями преподавателя, а также требованиями профессиональной работы.

На основе перечисленных педагогических знаний, умений и навыков Э.Ф. Зеер [44] определяет *основные компоненты профессиональной компетентности*:

– социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

– специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

– персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

– аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

А.К. Маркова [12] выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

Исходя из положения, что личность педагога является важнейшим фактором, влияющим на эффективность педагогического труда, мы можем говорить о том, что обучение будущих педагогов должно быть направлено на развитие педагогической мотивации, творческого потенциала, коммуникативности и других личностных свойств. А также в процессе становления профессионала важное место должно быть отведено развитию умений самопознания своих профессионально важных качеств.

В.Д. Шадриков [1] под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности.

Таким образом, профессионально важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

Профессионально важные качества (ПВК) педагога имеют как объективную, так и субъективную направленность. Под ПВК преподавателя вуза мы понимаем индивидуальные качества педагога, проявляющиеся на субъектно-объектном уровне регуляции личности и деятельности и оказывающие влияние на эффективность педагогической деятельности и успешность ее освоения [21].

К профессионально важным качествам педагога, характеризующим его с объективно-психологической стороны, следует отнести: организованность и дисциплинированность, общительность и гуманность, познавательную и творческую активность, склонность к научно-исследовательской деятельности; с субъективной стороны – мотивацию, целеполагание, самооценку и качества личности. Эти качества активно проявляются в ситуации учебного занятия, оказывая влияние

на процесс обучения, воспитания и развития учащихся и саморазвитие и самосовершенствования самого учителя.

Профессионально важным свойством личности являются *свойства внимания* – устойчивость, интенсивность, концентрация, объем, переключаемость и распределяемость.

Сила нервной системы, по мнению А.Б. Ермолаевой-Томиной, – основной фактор, обуславливающий возможность длительной сосредоточенности [45].

Успешность профессиональной деятельности педагога в значительной мере зависит от его *мнемических свойств*: объема памяти, скорости запоминания, прочности сохранения усвоенного материала, скорости и точности воспроизведения материала.

По мере освоения деятельности функциональные системы изменяются, возрастает объем, подвижность, точность и помехоустойчивость оперативной памяти [45].

К числу важнейших профессиональных качеств относится мышление [46]. Специфические особенности педагогического мышления предопределяются содержательной стороной педагогической деятельности:

1. Мышление актуализируется в процессе решения задач, которые возникают в многообразных педагогических ситуациях.

2. Педагогическое мышление всегда осуществляется на фоне оперирования образами динамических объектов и отличается подвижностью и гибкостью.

3. Педагогическое мышление отличается эмоциональностью.

4. Педагогическая деятельность устанавливает те или иные отношения между людьми.

5. В педагогической деятельности теоретические задачи тесно переплетены с практическими, а это значит, что педагогическое мышление носит теоретико-практический характер.

В научной литературе указывается на то, что важнейшими свойствами личности преподавателя, которые актуализируются в творческой деятельности, являются *имажитивные свойства* – хорошо развитое *воображение*, характеризуемое обычно как процесс создания новых чувственных и мыслительных образов.

Многие исследователи считают воображение необходимым личностным качеством педагога, особо важным для его педагогиче-

ской деятельности, так как воображение выступает основой творчества, а педагогическая деятельность рассматривается как творческая, в которой сочетаются элементы научного и художественного творчества. Различные аспекты педагогического творчества рассмотрены в работах В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, В.В. Краевского, Ю.Н. Кулюткина, Я.А. Пономарева, М.М. Поташника, Г.С. Сухобской и др.

Профессионально важные компоненты воли преподавателя – смелость, самостоятельность, самообладание, целеустремленность, твердость, решительность, настойчивость, требовательность и дисциплинированность. Они находятся в прямой зависимости от силы стремлений и желаний, от значительности целей, которые ставит перед собой человек [46].

Профессионально обусловленной подструктурой личности педагога являются профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие приобретают самостоятельное значение.

В числе интегральных характеристик личности преподавателя, объединяющих в себе многообразные ее свойства, А.К. Маркова [12] выделяет профессиональное педагогическое самосознание педагога, индивидуальный стиль его деятельности и общения, творческий потенциал.

3.2. Проблема изучения профессионально значимых качеств преподавателя высшей школы

Специфика профессионализма в разных сферах может быть рассмотрена через *профессиограмму* педагога – это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и создают условия для развития личности работника; это обобщенная эталонная модель специалиста в данной области. Вместе с этим в профессиограмме учитываются варианты выполнения профессиональной деятельности на среднем уровне.

Деятельность педагога является *творческой* с точки зрения и процесса, и результата. Во-первых, конечный продукт деятельности педагога – сформированная личность обучающегося: духовный мир, жизненная позиция, общая культура, мировоззрение, эрудиция, достигнутый уровень воспитанности и развития. Конечно, педагогу принадлежит лишь часть этого конечного результата, так как становление и развитие личности происходит под воздействием многочисленных социальных и биологических факторов. Но роль педагога значительна, потому что в структуре духовного мира личности большое место занимают систематизированные научные знания. Во-вторых, педагогическая деятельность предполагает индивидуализацию учителем процесса обучения, проявляющуюся в нестандартном подходе к учебной деятельности. Педагогическая деятельность связана с решением разнообразных педагогических задач, при реализации которых учитель должен уметь действовать самостоятельно и адекватно возникшим ситуациям. Учитель также постоянно осмысливает свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний. Он ничего не принимает на веру, а все исследует и на основе достигнутого создает собственный опыт, совершенствует педагогическое мастерство; у учителя появляются новые идеи и методы работы, педагог совершенствует разнообразные формы обучения. Таким образом, процесс деятельности педагога является творческим.

Педагогическое творчество проявляется, конечно, и в научных открытиях, выявлении ранее не познанных закономерностей обучения и воспитания, экспериментальной разработке высокоэффективных методик, позволяющих решать задачи как современной высшей школы, так и высшей школы будущего. Творчество проявляется в эффективном применении когда-то созданного опыта в новых условиях; совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; гибкости при выполнении запланированного в неожиданных ситуациях; удачном импровизировании как на основе точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; умении обосновывать и заранее подготовленные, и интуитивные решения; умении фантазировать, видеть ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы в работе; умении развивать идею, реализовывать в конкретных условиях, видеть «веер вариантов» решений одной и той же проблемы; умении применять опыт других,

трансформировать рекомендации, методические пособия, теоретические положения научной публикации.

Психологическую структуру деятельности педагога можно описать как процесс рефлексивного управления другой деятельностью (деятельностью учащегося). Главный момент рефлексивного управления состоит в том, что ученик ставится в позицию активного субъекта собственной деятельности и у него развиваются способности к самоуправлению; то есть речь идет об управлении процессами управления, которые осуществляет ученик. Участие обучающегося в учебном процессе как активного субъекта позволяет сформировать творческую, активную, самостоятельную личность.

В зависимости от способа решения проблем педагогов можно разделить на две группы: ситуативно мыслящие и надситуативно мыслящие. Ситуативно мыслящие педагоги используют в обучении чаще репродуктивные методы, чем творческие; часто они не видят проблемности в какой-либо ситуации, а если проблема и обнаружена, то *внешний локус контроля* выступает помехой при анализе, мешает объективно оценить причины собственных неудач; общение со студентами такого учителя редко удовлетворяет. Надситуативно мыслящий педагог понимает значимость педагогической работы; на занятиях он часто использует творческие приемы, стимулирующие развитие самостоятельности, творческого мышления студентов; проблемные ситуации рассматриваются как конструктивные конфликты, требующие разрешения; *внутренний локус контроля* обеспечивает высокий уровень рефлексии на внешние события; общение с обучающимися надситуативно мыслящие педагоги ценят высоко; как правило, имеют позитивный опыт общения со своими педагогами.

В числе свойств, отличающих творческую личность, выделяют следующие: склонность и готовность к риску, независимость и самостоятельность, нестандартность мышления, интуицию, неудовлетворенность существующим и др. Для педагога значимым является такое качество, как *коммуникативность*, так как его профессия связана с общением с людьми; это один из объективных показателей мотивации педагогической деятельности. Для творческого педагога также важно проявление в деятельности *инициативности* и *самостоятельности*.

Любое исследование личности педагога должно проводиться с таким условием, что каждый выявленный параметр не будет возводиться в абсолют и противопоставляться остальным, а войдет в целостную систему, механизмы существования которой обеспечивают органичное соединение конкретной личности педагога с выполняемой им педагогической деятельностью. Единство педагогического приема и личностных качеств педагога возможно при осознании им своей творческой индивидуальности; это единство обеспечивает естественное взаимодействие учителя и воспитанника.

Личность – стержневой фактор труда профессионала, определяющий его позицию в деятельности и общении. В соответствии с концепцией К.К. Платонова *структура личности учителя* выглядит следующим образом:

1-я подструктура: социальная и профессиональная направленность личности педагога, которая проявляется в умении общаться с учениками, желании обучать и воспитывать их;

2-я подструктура: профессиональная и специальная подготовленность и компетентность;

3-я подструктура: комплекс психических качеств (познавательных, эмоциональных, волевых), которые образуют собственно педагогические способности;

4-я подструктура: культура темперамента, уравновешенность.

Таким образом, для всестороннего описания личности педагога высшей школы необходимо изучение всех перечисленных подструктур, играющих большую роль в психической регуляции педагогической деятельности.

Важнейший компонент личности – *общая культура*, которая выражает гармоничность, богатство, целостность личности, всесторонность и универсальность связи человека с окружающим миром и другими людьми, его способность к творческой самореализации и активной деятельности. Общая культура личности включает разносторонность интересов, развитый интеллект, широкий кругозор, эрудицию, общественную активность, корректность мышления и поведения, скромность и такт, чувство меры во всем, умение общаться, работать в коллективе, доброжелательность, оптимизм, порядочность. Педагог воплощает в культуре свои способности, умения, творческие

силы и находит в ней материал, который служит дальнейшему его совершенствованию и развитию. Личность творческого педагога обладает целостным гуманистическим отношением, способна ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, активно реализовывать свой творческий потенциал в «человекотворческой» деятельности.

Личность педагога, его общая культура, гуманистические отношения формируют в деятельности так называемую профессиональную ментальность, т.е. комплекс личностных особенностей, отражающих отношение человека к миру и определяющих выбор того или иного способа поведения в повседневных жизненных ситуациях. *Профессиональная ментальность* – это то общее, что характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним.

Профессиональная ментальность соотносится с целостным комплексом объективных показателей мотивации педагогической деятельности, обеспечивающих ее эффективность: самостоятельность, инициативность, эмпатия, коммуникативность, познавательная активность, общая и специальная компетентность, организованность, дисциплинированность, социальная ответственность, артистизм, эмоциональность, хорошее владение устной и письменной речью.

Психологические качества учителя – важная характеристика педагогической деятельности: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, педагогическая рефлексия.

Нарушения в профессиональной деятельности могут быть следствием того, что человек не использует имеющиеся у него средства по причине усталости или утраты трудовых умений и навыков.

Деформация профессионального общения заключается в сужении круга общения, неумении срабатываться, несовместимости и конфликтности.

Отклонения в личности человека в труде заключаются в том, что под влиянием условий труда или возраста у человека ослабевают или

угасают некоторые позитивные психические качества: уменьшается эмпатия, сопереживание студенту, наблюдаются явления «эмоционального выгорания».

В качестве *специфических педагогических качеств* выделяют следующие: запас знаний, интерес к преподаваемому предмету, учащимся, педагогической работе; педагогическая наблюдательность, распределенное внимание; умения передавать другим накопленные знания, проектировать развитие личности учащихся; эмпатия; педагогический такт; уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность.

Нежелательными качествами личности педагога являются: эмоциональная нестабильность, глубокий невротизм, негативное самовыражение, заниженная самооценка.

По данным Н.П. Ансимовой, М.В. Борисовой, *эмоциональная атмосфера* на занятиях во многом определяет результативность педагогической деятельности. Жизнерадостное настроение, стеническая эмоциональная атмосфера создают благоприятные условия для обучения и воспитания, формирования нравственных качеств личности. Негативная эмоциональная атмосфера, снижая уровень жизнедеятельности, подрывает учебную продуктивность, создает почву для конфликтов. Эмоциональная атмосфера на уроке во многом определяется психическим состоянием педагога.

По данным М.М. Кашапова, 80 % педагогов имеют низкий уровень объективности в оценке креативности обучаемого. Вследствие этого для педагога важно обладание таким качеством, как *абнотивность*, под которым понимается комплексная способность педагога к адекватному восприятию креативного ученика, способность заметить его дарование и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала. В качестве составляющих абнотивности выделяются: 1) *мотивационно-когнитивный компонент* (знание особенностей одаренных учеников, умение чувствовать их потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с ними); 2) *креативность самого педагога* (гибкость мышления помогает адекватно воспринять творчески одаренного ученика, найти к нему особый подход); 3) *социальный интеллект* (социальные сензитивность, перцепция, память, мышление, составляющие социальный интеллект, обеспечивают понимание поступков и действий людей) [47].

Ориентация на студента, на развитие его личности – одно из условий мастерства педагога высшей школы. Для того чтобы эта ориентация возникла, необходимо: создание методических установок, ориентированных на реального, а не абстрактного студента; ликвидация направленности только на быстрореактивных учеников; опора на логическую, а не механическую память; преодоление профессиональных шаблонов и установок на оценку (отличнику ставится более высокая оценка, чем троечнику за такой же ответ), аттестацию (проекция отношений, сложившихся со студентами на занятиях, на всю личность), принятие позиции «истина в последней инстанции» при взаимодействии со студентом.

В психолого-педагогической литературе присутствует достаточно большое количество исследований личности педагога. Поскольку качеств определено много, существует потребность в выделении типов педагогов. Так, по классификации Э.Г. Костяшкина, педагоги бывают четырех типов:

– *интеллектуальный тип*: педагог склонен к научной работе, эрудирован, имеет научный склад мышления, самостоятелен в оценках, требователен к себе и другим;

– *волевой тип*: педагог четок и организован в работе, требователен к себе и другим, уверен в себе, настойчив;

– *эмоциональный тип*: педагог обладает повышенной способностью чувствовать ученика, сопереживать ему, тонко воспринимать его эмоциональную жизнь;

– *организаторский тип*: педагог наилучшим образом может организовать конкретное дело, помогает самовыражению учащихся, развитию их способностей.

М.Н. Миронова проецирует на проблему личности учителя шкалу личностных смыслов, разработанную Б.С. Братусем. В соответствии с этой моделью личность педагога находится на том или ином уровне шкалы (по восходящей):

– почти неличностном (симбиотическое единство с учащимися);
– эгоцентрическом (главное – собственное благополучие, успех, учащийся – средство их достижения);

– группоцентрическом (интересы коллектива выше интересов отдельного ученика, знания по учебному предмету выше интересов развития);

– гуманистическом (каждый человек неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни; учитель не воздействует, а сотрудничает);

– духовном (учащийся – духовный брат).

Находясь на том или ином уровне, педагог обладает и всеми ранее присвоенными уровнями. Чем выше уровень педагога, тем больше потенциал осуществленности у его студентов.

Педагог проявляется как целостная личность, которой присущи индивидуальные особенности. Но содержание педагогической деятельности предъявляет к учителю ряд требований, заставляющих его развивать личностные качества, приспособляя их к требованиям деятельности. Эти качества, реализуясь в деятельности педагога, приобретают специфическую профессиональную окраску – они необходимы для исполнения функций педагога, которое тренирует и развивает их.

Так, педагогическая работа требует *быстрой ориентировки, сообразительности, мобильности, памяти, живости воображения, тонкой чувствительности, терпеливости*. Не каждый педагог обладает изначально такими и другими необходимыми качествами. Но любой педагог может приспособить свой тип нервной системы к требованиям педагогической работы с помощью выработки индивидуального стиля деятельности. На формирование индивидуального стиля влияют следующие факторы: социально-экономический (каждая профессия возникает в определенной социально-экономической структуре, которая обуславливает всю совокупность социально-экономических характеристик профессии – перспективы, престижность, требования к квалификации профессионала); социально-психологический (для личности имеет значение социальное окружение, трудовой коллектив, в который попадает человек); собственно психологический (на формирование пригодности к профессии влияют черты характера, привычки, навыки, жизненный опыт); индивидуально-психологические различия (основные свойства нервной системы, которые могут влиять на успешность овладения профессией).

Концепция индивидуального стиля деятельности была разработана Е.А. Климовым и В.С. Мерлиным. Под индивидуальным стилем понимается индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек с целью наилучшего уравнивания своей (типологически обуслов-

ленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности и достижения положительного результата наиболее экономичными способами. Благодаря усвоению индивидуального стиля повышается эффективность деятельности, усиливается положительная мотивация, изменяется личностный статус.

В основе формирования индивидуального стиля деятельности лежат типологические свойства нервной системы, практически не воспитуемые. Возможны разные по способам, но равноценные по конечному результату варианты приспособления к деятельности, при этом слабо выраженные способности компенсируются другими, выраженными более сильно.

Таким образом, в подавляющем большинстве профессий, в том числе в профессии педагога, учет природных особенностей необходим не для отбора, а для выработки индивидуального стиля деятельности, так как профессиональная пригодность, с точки зрения современной психологии, формируется в деятельности, а не дана человеку изначально.

Под *индивидуальным стилем деятельности педагога* понимают конкретную систему способов педагогической деятельности, обусловленную стойкими личными качествами и складывающуюся при активном положительном отношении личности к труду.

В качестве условий формирования индивидуального стиля можно выделить следующие: положительное отношение к труду; наличие определенных знаний, умений, навыков; природные особенности; наличие разных, но равноценных по конечным результатам способов деятельности и соответствующих им качеств.

Достижение разными людьми одинаково высокого уровня мастерства происходит за счет использования приемов, которые при соответствующих свойствах нервной системы позволяют добиваться успехов в работе. Так, педагоги, обладающие сильной и подвижной нервной системой, добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности, экспромтности решений. Они артистичны, экспрессивны, готовы к импровизации, их эмоциональные реакции непосредственны и выразительны. Учителя с сильной уравновешенной, инертной нервной системой больше полагаются на предварительную подготовку. На занятиях действуют неторопливо, сдержаны в эмоциональных проявлениях, спокойны, последовательны, выдержаны, настойчивы. Педа-

гогов со слабым типом нервной системы отличают вдумчивость, тонкое чутье педагогической ситуации, умение понять внутренний мир учащегося, что важно для работы учителя. Хотя некоторые исследователи (А.И. Кагальняк, Л.П. Мельник) считают, что цена, которую платит человек со слабым типом нервной системы, чтобы стать хорошим педагогом, слишком высока. Это может быть и нервное истощение, и неврозы, поэтому *слабый тип нервной системы нежелателен для профессии учителя.*

Иногда кажется, что тип нервной системы не играет роли в успешности деятельности. Но он уже сыграл свою роль в становлении индивидуального стиля, и нежелательные его проявления (медлительность при сильном, уравновешенном, инертном типе; несдержанность при сильном, неуравновешенном, подвижном типе и т.д.) скомпенсированы, а благоприятные максимально использованы.

На основе выделения содержательных, динамических, результативных характеристик индивидуального стиля определяют следующие стили педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный стиль (его придерживаются примерно 14 % педагогов), эмоционально-методический стиль (27 %), рассуждающе-импровизационный стиль (36 %), рассуждающе-методический стиль (12 %).

Педагога с эмоционально-импровизационным стилем отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой педагог строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь со студентами. Для отработки на занятии он выбирает наиболее интересный материал; менее интересный, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности такого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Педагога с эмоционально-импровизационным стилем отличает высокая оперативность, использование разнообразных средств обучения, часто практикуются коллективные обсуждения. Характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на занятии.

Для педагога с эмоционально-методическим стилем характерна ориентация на процесс и результаты обучения, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью.

В его деятельности постоянно представлены закрепление учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого педагога отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективное обсуждение. Заинтересовать детей он пытается не внешней развлекательностью, а особенностями предмета.

Педагог с рассуждающе-импровизационным стилем ориентируется на процесс и результаты обучения. Проявляет меньшую, по сравнению с учителями эмоциональных стилей, изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения. Относительное время спонтанной речи учащихся на семинарско-практических занятиях меньше, чем у педагогов с эмоциональным стилем. Во время опроса такой педагог мало говорит сам, давая возможность учащимся детально оформить ответ и, порой, помогая им при помощи подсказок, уточнений.

Педагог, стиль деятельности которого можно назвать рассуждающе-методическим, ориентируется преимущественно на результаты обучения. Он проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса такой педагог обращается к небольшому количеству студентов, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым учащимся. Для него характерна в целом рефлексивность.

Р. Бернс определяет зависимость стиля преподавания учителя от его *самооценки*. Учителя с низкой самооценкой склонны к применению традиционных способов обучения. Учителя с адекватной самооценкой (позитивной Я-концепцией) отличаются творческим, недогматическим мышлением, способны создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учениками в тесные контакты и стремясь оказывать им психологическую поддержку, то есть их способ преподавания менее формальный.

Результаты обследования педагогов показывают, что у большинства из них – негативная Я-концепция, высокая личностная тре-

возможность при довольно высокой активности. Главное для них – защита собственного Я. Негативное самоотношение (особенно по шкалам самоинтереса и самопонимания) является причиной настороженного, негативного отношения к студентам. Все это обуславливает трудности во взаимоотношении с учениками и коллегами, преобладание авторитарного, монологического стиля межличностного взаимодействия при почти полном отсутствии доверительно-диалогического стиля. Вместе с тем большинство учителей с большим стажем считают, что им не нужно в себе что-то менять. Многие педагоги средних лет понимают, что личностные изменения им необходимы, но не находят в себе внутренних ресурсов для этого. И лишь молодые педагоги с удовольствием участвуют в работе по изменению личностных качеств.

Таким образом, можно констатировать, что при наличии достаточно полного эталонного представления о педагоге, большинство учителей, работающих в вузе, не соответствует сложившемуся образу идеального педагога. Такое положение определяет задачу совершенствования личности педагога. Наиболее эффективной такая работа будет при знании особенностей личности и педагогической деятельности учителя, ведущего спецпредметы.

Несмотря на многочисленные работы, посвященные изучению профессионально значимых качеств личности педагога, влияние личностных свойств на педагогическую деятельность преподавателя еще остается недостаточно изученным. Основное внимание уделяется изучению профессиональных качеств «хорошего» педагога, благоприятных для его деятельности. Между тем проблема влияния личностных качеств на педагогическую деятельность преподавателей, ведущих спецпредметы, требует всестороннего рассмотрения.

3.3. Профессионально важные качества и личностные особенности преподавателей высшей школы гуманитарного цикла

Педагогическая деятельность, общение, личность преподавателей гуманитарного цикла определяются тем, что предметом изучения учащихся является человек, его ценностные ориентации, реальное поведение. От педагога это требует психологической компетентности, четкого обозначения позиции, выражения личностных оценок, умения

передать ученикам нормы и правила гуманистического общения, понимания ценности другого человека.

Труд преподавателей гуманитариев относится к таким типам деятельности, которые концентрируют, «сгущают» духовно-ценностное отношение к миру, делают это отношение более эстетическим, наполняют его глубоким художественным смыслом. Педагог обладает развитой эмоционально-художественной сферой, то есть тем, что позволяет человеку органично включаться в художественно-эстетическую деятельность и осуществлять ее.

Помимо общих объективных показателей мотивации педагогической деятельности преподавателя, мы выделили *специфически деятельностные характеристики*, свойственные именно преподавателям гуманитарного цикла:

1. Артистизм – умение с помощью интонации, мимики, жестов, поз, акцентов выражать свое эмоциональное состояние.

2. Эмоциональность – отражение явлений и ситуаций, имеющих особую значимость для субъекта; отражение отношения индивида к явлениям окружающего мира; внешнее выражение этого отношения вербальными и невербальными (мимика, жесты, интонация) средствами.

3. Владение устной речью. Преподаватель должен быть образцом в том, что касается ясного, четкого, грамотного выражения своих мыслей.

4. Специальная компетентность – обладание знаниями по конкретному учебному предмету, позволяющее высказывать авторитетное мнение.

Данные объективные мотивационно-деятельностные характеристики преподавателя гуманитарного цикла играют существенную роль в психорегуляции им педагогической деятельности. Вместе с ними значимыми в деятельности учителя являются и некоторые личностные характеристики.

Определение структурного механизма психической регуляции педагогической деятельности необходимо для того, чтобы, выявив структуру связей различных компонентов, увидеть способы воздействия на личность педагога с целью повышения эффективности его деятельности и увеличения в ней творческих компонентов.

3.4. Профессионально важные качества и личностные особенности преподавателей высшей школы технических наук

Динамика развития современного производства необычайно актуализирует проблему «человеческого фактора» в области науки и техники. Именно поэтому все настоятельнее встает проблема расширения и углубления в инженерном образовании на основе качественной профессиональной подготовки и профессионального отбора.

К числу профессиональных качеств преподавателей технических дисциплин относятся: высокая профессиональная компетентность; стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала; владение методами моделирования, прогнозирования и проектирования, а также методами исследований и испытаний, необходимых для создания новых интеллектуальных и материальных ценностей и др. [48].

Широкое использование персонального компьютера (ПК) в трудовой деятельности, ограниченность времени, избыточность и недостаточность информации предъявляют новые требования к познавательной, эмоционально-волевой, характерологической сферам личности преподавателей технических дисциплин.

Эффективность педагогической работы будет обусловлена не только опытом, квалификацией и профессиональной компетентностью преподавателя, но и психическими особенностями его личности, выступающими в роли профессионально важных качеств [18].

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и осуществления деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

Квалифицированное выполнение своих обязанностей преподавателем технических дисциплин невозможно без актуализации мыслительной деятельности – операций сравнения, анализа и синтеза – и attentionных способностей (объем и избирательность внимания).

Это позволяет наиболее полно охватить поступающую информацию, выделяя из нее ту, которая необходима для решения текущих задач; высоко развитой способности к сравнению и классификации, что позволяет без труда выделять общие признаки и свойства предметов, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлеченному, а также высокой аналитико-синтетической деятельности [48].

Основу изобретательской и конструкторской деятельности составляет техническое мышление в сочетании с эвристической деятельностью. Для творческой деятельности важную роль играют обобщенные представления, способность решать нестереотипные задачи, а также наличие опыта, умений и знаний в области техники, уровень культуры личности [15].

Интеллектуально-ориентированный характер деятельности предполагает наличие высокого уровня развития интеллекта и творчества.

На наш взгляд к профессионально важным качествам преподавателей технических дисциплин относятся:

- практический опыт работы инженером;
- заинтересованность в профессиональной деятельности;
- объем и избирательность внимания;
- уровень развития конструктивно-творческих способностей (общий кругозор, интеллект, техническая эрудиция, уровень профессиональных знаний, математические способности, творческая активность, качество мыслительного процесса при анализе, синтезе и оценке, рациональный подход при решении творческих задач);
- эмоционально-волевые качества: обязательность, рациональность, энергичность, гибкость, уверенность в себе, самокритичность, умение рисковать, подвижность, стрессоустойчивость, работоспособность;
- коммуникативные качества: самостоятельность суждений, честность, склонность к анализу и открытому обсуждению ошибок, лидерство, требовательность, подозрительность, осторожность, самокритичность, тактичность.

Глава 4. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

4.1. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной психологии

Впервые термин «компетентность» в современном значении употребил Р. Бояцис (Boyatzis, 1982), определив ее как способность, которая присуща индивиду и лежит в основе поведения, удовлетворяющего профессиональным требованиям в пределах параметров организационной среды, что, в свою очередь, приносит желаемые результаты. Он подробно проанализировал этот термин в исследовании, в котором установил, что успешного менеджера от менее успешного его коллеги отличает не один-единственный фактор, а целый ряд факторов. Этот набор факторов включает в себя личные качества, мотивы, опыт и поведенческие характеристики, которые называются по-разному. Бояцис определял компетентность как способность человека вести себя таким образом, чтобы удовлетворять требованиям работы в определенной организационной среде, что, в свою очередь, является причиной достижения желаемых результатов. Он предлагал следующие «группы» компетентности:

1. Цель и деятельность руководства.
2. Управление подчиненными.
3. Управление человеческими ресурсами.
4. Лидерство.

Однако после работы Р. Бояциса появилось много альтернативных толкований термина «компетентность»; высказывались различные точки зрения на то, что именно означает это понятие и каким образом его можно применять. Множилось и количество перечней факторов компетентности. Ниже представлены некоторые определения компетенций:

– *компетенции* – это индивидуальная особенность, способствующая высокому качеству выполнения работы на определенной позиции в конкретном организационном контексте;

– *компетенции* – это поведенческие аспекты, которые влияют на эффективность работы (Woodruffe, 1990);

– *компетенции* – это любые индивидуальные характеристики, которые можно измерить или достоверно подсчитать и относительно которых можно утверждать, что они значимы для различения эффективного и неэффективного выполнения работы (Spenscer et al., 1990);

– *компетенции* – это основные способности и потенциальные возможности, необходимые для качественного выполнения определенной работы (Fumham, 1990);

– *компетенции* – это все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу (Roberts, 1997);

– *компетенции* – это основное свойство личности, которое приводит к эффективному или превосходному выполнению работы (Mansfield, 1999);

– *компетенции* – это набор поведенческих характеристик, необходимых сотруднику для успешного выполнения той или иной работы. Другими словами, с точки зрения оценки персонала это не профессия, не область человеческой осведомленности в чем-либо, а нужный набор качеств (Ткаченко, 2000);

– *компетенции* – подлежащая оценке характеристика индивида, причинно связанная с эффективной деятельностью (Эденбро).

Факторы компетенции являются «подтвержденным критерием», то есть они получены в результате анализа ключевых аспектов поведения или «тонких навыков», которые отличают эффективное выполнение работы от менее эффективного. Компетенция, проявляющаяся в поведении, включает в себя такие характеристики, как навыки межличностного общения, лидерство, аналитические способности и ориентация на достижения.

Агентство повышения квалификации (Training Agency, 1988) определило компетенцию как наличие того, что человек, работающий по определенной специальности, должен уметь делать, - «действия, поведение или продукция, которую человек должен уметь демонстрировать». Ее описывали как широкое понятие, которое представляет собой способность переносить знания и навыки в новые ситуации в пределах профессиональной сферы. Оно охватывает организацию и планирование работ, инновации и воспроизведение видов работ, ко-

торые не являются повседневными, а также включает в себя такие качества, которые требуются человеку в работе, чтобы эффективно общаться с сотрудниками, менеджерами, покупателями.

Цитируя Майкла Армстронга, компетенцию можно выявить с помощью «функционального анализа», который определяет, что работники, занимающие конкретные должности, должны уметь делать, и устанавливает стандарты, соответствие которым от них ожидается. Компетенция может быть рабочей или профессиональной, она относится к показателям труда, которые ожидаются на данном рабочем месте, и к тем стандартам и результатам, которых должен достичь работник, выполняющий определенные обязанности.

А. Гуревич, проанализировав различные точки зрения отечественных и зарубежных авторов, обнаружила около 600 определений компетенции.

Использование анализа профессиональной деятельности, основанного на компетентностях, позволяет решать организационным консультантам целый ряд профессиональных задач, в частности кадровые вопросы в организации. Метод компетенций получил широкое распространение и при проведении ассесмент-процедур, дающих возможности:

- измерить компетенцию. Должна существовать возможность ее оценки по определенной шкале, а не только по схеме «есть»/«нет». Например, 7-балльная шкала для оценки компетенции (оценки могут варьировать от 1 до 7).

- четко, лаконично сформулировать данную компетенцию, в доступной всем участникам ассесмента форме. Например, компетенция как упоминаемая Армстронгом «деловая осведомленность» – способность видеть и использовать благоприятные коммерческие возможности, понимать их и приоритеты организации и постоянно гарантировать, что организация успешно их использует.

- максимально доступно сформулировать определение той или иной компетенции.

Компетенции могут являться основными особенностями личности (мотивация, черты характера и т.д.).

Список компетенций, составляемый перед ассесментом, не есть требования к определенной позиции. Требования, которые формулируются относительно конкретной должности, включают, как

правило, такие характеристики, как опыт и стаж работы, основное и дополнительное образование, специальные требования и т.д.

Сотрудники ИПП «ИМАТОН» г. Санкт-Петербурга при организации и проведении ассесмент-процедур выделяют и описывают следующие *типы компетенций*:

1. *Ключевые компетенции* – поддерживают провозглашенную миссию и ценности и, как правило, применимы к любой должности в организации (например, ориентация на клиента).

2. *Общие компетенции* – имеют универсальное определение, применимы в отношении некоторых должностей в компании (например, влияние, стратегическое мышление, лидерство и т.п.). Умение доносить и активно слушать везде, где работа связана с людьми.

3. *Технические, или специальные, компетенции* – применимы в отношении определенной группы должностей (например, территориальное планирование, программирование) и связаны с профессиональной деятельностью.

При описании компетенций целесообразно указывать:

1. Название, или лейбл, компетенции (например, работа в команде).

2. Краткое определение, что это означает (создается для организации).

3. Ряд индикаторов поведения, которые объясняют, как выглядит эффективное или неэффективное поведение.

Более *детализированные форматы* включают:

1. Негативные индикаторы, т.е. тип поведения, который организация не желает видеть (неэффективное поведение).

2. Выдающиеся проявления показывают, что сверх нормы необходимо сделать для того, чтобы с точки зрения данной компетенции стать превосходным.

3. Уровни компетенции.

При определении компетенций описываются их *профили*:

1. Специальные – знание рекламного рынка, знание маркетинговых стратегий продвижения услуг и психологии рекламы, знание основных методов анализа рынка и умение их применять.

2. Общие:

– аналитический склад ума;
– широкий кругозор (умение устанавливать и поддерживать контакты);

- ориентация на результат;
- навыки презентации;
- наличие лидерских качеств;
- умение влиять;
- системное мышление;
- умение координировать работу команды/фокус-групп;
- мобильность.

4.2. Профессиональная компетентность и ее развитие в процессе профессионализации

В психологии труда профессионализм определяется с использованием теории деятельности и системного анализа. В общем случае профессионализм рассматривается как «интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека, труда» [23].

Данный подход делает акцент на психологической основе структуры профессионализма. При этом включение в это понятие высшего уровня знаний, умений и результатов человека в конкретной области деятельности «закрепляется» условием системной организации сознания. Сюда включаются следующие компоненты [29, 49]:

1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности):

- образ мира;
- направленность, социально ориентированные мотивы;
- отношение к внешнему миру и деятельности;
- отношение к себе, особенности саморегуляции;
- креативность и интеллект;
- представление о своем месте в профессиональном обществе.

2. Праксис профессионала:

- моторика;
- умения, навыки, действия, ориентированные на предметную область труда;
- умения, навыки, действия коммуникативные;
- умения, навыки, действия саморегуляционные.

3. Гнозис профессионала:

- прием информации, внимание, ощущения и восприятие;
- переработка информации и принятие решений, мышление.

4. Информированность, опыт, культура профессионала.

5. Психодинамика, интенсивность переживаний, быстрота их смены. Кроме того, профессионализм может быть описан как соотношение мотивационной и операциональной сфер деятельности человека. В этом случае рассматриваются профессиональные ценности, притязания и мотивы, а также профессиональные способности, обучаемость и профессиональное самосознание [50].

Профессиональная компетентность – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности человека успешно осуществлять профессиональную деятельность [18].

В психологии труда [23] понятие «компетентность» надстраивается над профессионализмом, отражая степень зрелости, достигнутой человеком не только в непосредственном выполнении деятельности, но и в профессиональном общении, сотрудничестве, становлении индивидуальности как профессионала.

Здесь компетентность понимается как психологический фактор, в который обычно включают: исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности; умение действовать в нестандартных ситуациях, возникающих в конкретной деятельности; умение и способность объяснить любые явления, связанные с деятельностью; способность точно оценивать качество работы и ее последствия. Таким образом, компетентность понимается не только и не столько как мастерство в смысле исполнения, сколько в смысле организации и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью [33].

Иной подход к определению компетентности используется в менеджменте. Прежде всего, следует отметить, что термин *competence* имеет много значений, среди которых можно встретить «способность», «компетентность», «квалификация», «полномочия» и «компетенция». Этим объясняется использование данного понятия для описания различных характеристик сотрудника организации. Основной акцент делается не на психологических составляющих компетентно-

сти, а на знаниях, умениях и приемах, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности.

В некоторых исследованиях понятие «компетентность» отождествляется с понятием «компетенция», где под последней понимаются специально определяемые поведенческие характеристики, используемые для оценки эффективности деятельности [18]. О наличии компетентности судят по степени выраженности конкретных компетенций, необходимых для успешного выполнения деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность» является более узким, и тем не менее оно также используется в различных значениях. Из большого числа определений и подходов к описанию профессиональной компетентности было выделено несколько ключевых аспектов, которые встречаются наиболее часто. К ним относятся: хорошие знания границ профессиональной компетенции круга полномочий; широкие знания предметной области, выходящие за пределы, необходимые для выполнения деятельности; сочетание формальных характеристик (образование, опыт, навыки) с личностными характеристиками человека; высокий уровень самосознания и адекватность самооценки; готовность к использованию профессиональных знаний и опыта [17]. Таким образом, профессиональная компетентность обязательно включает не только «абсолютные показатели» профессионализма или качества выполнения деятельности (знания, мастерство, образование), но и адекватное соотнесение собственного потенциала с требованиями конкретной деятельности, с особенностями решения практической задачи или проблемы. Важное место в структуре профессиональной компетентности занимает личность человека, его способность управлять собой, готовность взять на себя ответственность за принятые решения.

Для построения структуры профессиональной компетентности исследователи используют различные основания и подходы. В качестве основы может рассматриваться соотношение профессионализма с различными аспектами зрелости работника [50]. В итоге выделяется несколько *видов профессиональной компетентности*:

- специальная, или деятельностьная, – этот вид предполагает владение на высоком уровне профессиональной деятельностью;
- социальная – предполагает владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;

– личностная – предполагает владение способами самовыражения и саморазвития;

– индивидуальная – предполагает владение приемами самореализации и саморазвития индивидуальности в рамках профессии, способность к творческому проявлению своей индивидуальности.

Наличие у сотрудника всех перечисленных аспектов профессиональной компетентности означает достижение зрелости в профессиональной деятельности, общении и сотрудничестве, характеризует становление личности и индивидуальности профессионала.

Профессиональная компетентность может рассматриваться как составная часть, или компонент, профессионализма. Здесь профессионализм рассматривается как результат овладения профессией и одновременно достижение наивысшего уровня профессиональной компетентности [37]. При этом собственно профессионализм включает в себя специальные знания и опыт, а профессиональная компетентность – свойства личности, позволяющие эти знания и опыт использовать оптимальным образом, а также полную осведомленность работника о предмете деятельности.

Принципиально другие способы построения структуры профессиональной компетентности используются в менеджменте. Здесь она «на равных правах» входит в состав большого числа других компетентностей (или компетенций) и, соответственно, ей приписывается более узкое, специальное значение. Отличительной особенностью подобных подходов к описанию различных компетенций является ориентация на решение практических задач [18]. Здесь в первую очередь оценивается не степень овладения профессиональными навыками или знаниями, а умение решать конкретные практические задачи.

Психологические аспекты компетентности обычно не выделяются в какую-то отдельную компетентность, которую условно можно было бы обозначить как «психологическая компетентность». Напротив, отдельные ее составляющие включаются практически во все компетенции из списка, при этом возможны повторения. В то же время собственно профессиональная компетентность не содержит психологических характеристик. Например, структура профессиональной компетентности современного инженера-проектировщика, подготовленная специалистами Германии, включает следующие элементы [5]:

- университетское образование,
- опыт проектной работы,
- работа в большинстве функциональных областей,
- высокие коммуникативные навыки,
- зарубежный опыт работы,
- владение минимум двумя иностранными языками.

Как видно из приведенного выше списка, структура профессиональной компетентности здесь практически отождествляется со списком требований, выполнение которых необходимо для того, чтобы занимать конкретную должность. Все характеристики, входящие в данный список, легко измеримы и предельно конкретны, что еще раз подчеркивает ориентацию работодателей на их сугубо практическое использование.

Основной принцип построения списка компетенций – использование подобных списков компетентностей (или компетенций) для оценки уровня профессионализма сотрудника организации удобно в ситуациях проведения аттестации персонала, а также различных форм оценки (отбор персонала, формирование кадрового резерва) [52].

На практике специалисты составляют списки компетентностей (компетенций), которые в некоторых случаях могут быть весьма объемными [17]. Анализ большого числа подобных списков позволил выделить основные условия и принципы, которым они должны удовлетворять:

- условие «полноты»: перечень компетентностей (компетенций) должен охватывать все основные характеристики, необходимые для успешного выполнения деятельности;

- условие «независимости»: по возможности, отдельные компетентности не должны между собой пересекаться (своего рода ортогональная система координат). Безусловно, на практике данное условие практически невыполнимо;

- условие «измеримости»: простота и очевидность процедуры измерения или оценки степени выраженности конкретной компетентности обсуждалась выше;

- оптимальный уровень конкретизации: для оценки эффективности выполнения деятельности используемая характеристика должна быть достаточно специфична и конкретна (например, не просто

«мышление», а целый список, состоящий из «глобального мышления», «системного мышления» и «творческого мышления»);

– условие «объективности»: в список компетенций должны входить характеристики, которые можно измерить при помощи «сильных» шкал.

Таким образом, вполне очевидными становятся различия в принципах, положенных в основу построения структуры профессиональной компетентности в различных научных дисциплинах. В психологии труда делается акцент на роль профессиональной компетентности в управлении человеком собственным профессионализмом, в то время как в менеджменте основной интерес представляют конкретные знания, умения и навыки. В психологии труда и менеджменте используются разные подходы к определению и исследованию профессионализма и профессиональной компетентности. В психологии труда акцент делается на психологической структуре профессионализма, в то время как в менеджменте особое внимание уделяется конкретным знаниям, умениям и навыкам. Модели профессиональной компетентности, используемые в психологических исследованиях, имеют структуру, связанную со структурой личности. В менеджменте структура профессиональной компетентности чаще всего соответствует требованиям, предъявляемым к конкретной должности. К основным принципам построения структуры профессиональной компетентности относятся «измеримость», «независимость» и «полнота».

4.3. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы

В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению С.В. Емельянова, «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [53]. Это определение гораздо

шире выше изложенного, в нем четко прослеживаются опыт, знания и умения человека.

По мнению Е.И. Огарева, «компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [54]. Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

Иной подход к трактовке данного понятия дает М.А. Чошанов, который предлагает следующую формулу:

Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода.

Ряд исследователей (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.А. Колесникова, И.Г. Климкович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Матяш, А.К. Маркова, Е.И. Огарев, Е.М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, выявляя психологические, педагогические, социальные условия ее становления. Они рассматривают ее:

– как совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова);

– сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян);

– способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович);

– профессиональное самообразование (А.К. Маркова);

– устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (Е.И. Огарев);

– способность к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов) и т.д.

Неоднозначно исследователи представляют и структурные компоненты профессиональной компетентности. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений (А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина), другие (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) – ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности» (М.А. Чошанов), качеств профессиональной компетентности (И.А. Колесникова), критериев профессионализма (А.К. Маркова) и личностного профессионализма (Э.Ф. Зеер). Это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

В зарубежных исследованиях разрабатывается модель «компетентности работника», в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог К. Доуле считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда. Другой американский психолог Э. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. При этом обращается внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром.

В целом ученые относят компетентность к общей характеристике индивида и не связывают ее с разрозненными умениями. В основе западно-европейских моделей компетентности лежат такие качества, как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

Итак, можно сделать вывод, что отечественные и зарубежные психологи обозначают различные подходы к определению профессиональной компетентности. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую ее сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения понятия, пути формирования).

Что касается *компетентности преподавателя высшей школы*, то и здесь имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н.В. Андропова, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.), «психологическая компетентность» (А.Д. Алферов, Л.И. Белозерова, И.Ф. Демидова, Н.Е. Костылева, Я.И. Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И.А. Колесникова, Е.И. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М.И. Лукьянова и др.).

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные, в свою очередь, на формирование личности другого человека [18].

В работе Н.Е. Костылевой представлены следующие компоненты профессиональной компетентности учителя:

- личностно-гуманистическая ориентация;
- педагогическое восприятие;
- педагогические умения;
- педагогическое творчество.

Эти компоненты взаимосвязаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности [44].

Е.Н. Волкова рассматривает профессиональную компетентность учителя через призму развития его субъектных качеств [44].

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие *психологическая компетентность*, которое до сих пор не определено однозначно.

А.Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональ-

ной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [44].

По мнению И.Ф. Демидовой, психологическая компетентность представляет собой личностное образование в системе педагогической деятельности, как совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач.

Н.Е. Костылева относит психологическую компетентность учителя к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Автор приходит к выводу, что наряду с методической и специально-научной компетентностями она является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера.

В структуре психологической компетентности преподавателя Н.Е. Костылева выделяет следующие элементы:

- знание наиболее общих характеристик личности;
- знание особенностей протекания психических процессов;
- знание закономерностей обучения и воспитания;
- знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников;
- умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- владение способами и приемами психической саморегуляции [44].

Я.И. Украинский подразумевает под психологической компетентностью умения учителя психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями и т.д.

Практически все авторы, перечисленные выше, понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

Еще один термин, часто встречающийся в научных работах, – *педагогическая компетентность*.

Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной педагогической деятельности учителя [36].

Ф.Н. Гоноболин рассматривает труд учителя как творческий процесс, где главным являются знания по предмету и умение эти знания использовать. Он считает, что в деятельности проявляются качества личности, особенности психических процессов и свойств человека, а ведущее значение имеют самосовершенствование и творчество. Творчество – это оригинальное решение какой-либо трудовой задачи, и если учитель, по мнению Ф.Н. Гоноболина, творчески мыслит, значит, он компетентен в своей профессиональной деятельности. Автор подводит нас к мысли о творческой педагогической компетентности [26].

И.А. Колесникова, исследуя феномен педагогической компетентности, отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает это понятие как оценку, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре.

Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.И. Рогов и др. рассматривают педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Они считают, что развитие индивида в деятельности, общении обеспечивает более качественный подход к профессиональным задачам.

В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия:

- педагогическая рефлексия;
- эмоциональная устойчивость;
- учет индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога;
- положительное отношение к труду.

Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает такие совокупные характеристики, которые отражают психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [29].

Здесь необходимо отметить, что в нашем исследовании педагогическая компетентность и психолого-педагогическая компетентность употребляются как синонимы.

Нельзя не согласиться с М.И. Лукьяновой, которая считает, что психолого-педагогическая компетентность учителя – это согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе.

Выделенные структурные компоненты позволили автору назвать основной критерий психолого-педагогической компетентности учителя – направленность на ученика как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении.

Здесь уместно напомнить, что педагогическая направленность, по нашему мнению, действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя. Но согласно нашим представлениям, она является самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога.

М.И. Лукьянова также отмечает, что понятие психолого-педагогической компетентности – это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности учителя, основанной на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [29].

В зарубежной литературе психолого-педагогическая компетентность рассматривается главным образом как сопоставление личностей преподавателя и студентов.

По мнению Р. Либсона, компетентный преподаватель должен обладать следующими знаниями и умениями: знать содержание преподаваемого предмета, уметь применять психологические принципы, к которым относятся:

- знания по возрастной психологии и умение их применить;
- умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег;
- умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям.

Дж. Равен пишет и о «высших компетентностях», которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, – предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

Итак, на основании проведенного анализа можно констатировать, что:

1) общая феноменология педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и ее частных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований;

2) в современной науке проблема педагогической компетентности не имеет однозначного решения;

3) концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Ряд ученых (В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкану, Т.В. Новикова и др.) обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной теории, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма.

Другие исследователи (А.К. Маркова, А.А. Вербицкий и др.) определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, совокупность психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

В.А. Слостенин, Г.И. Саранцев, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода – как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач. При таком

взгляде ее формирование может осуществляться через моделирование, например задачной структуры педагогической деятельности.

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захаров и др. особо выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на основные части (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном).

Изучение профессиональной компетентности учителя в зарубежных психологических исследованиях основывается на технологиях, соответствующих бихевиористской модели Скиннера, когнитивной модели Д. Брунера, модели социально-когнитивной имитации А. Бандуры и др. По мнению этих исследователей, исходя из предшествующего обучения и собственной индивидуальности, преподаватель делает выбор в пользу технологий, имеющих в основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса: проведения эффективных уроков, управления процессами коммуникации, выработки и принятия решений.

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает, по нашему мнению, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, под *педагогической компетентностью* мы понимаем гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Данное определение дает возможность представить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры:

– *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

- *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- *личностную* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Необходимо отметить, что в общую структуру педагогической компетентности, по нашему мнению, входит ряд ее частных видов, особое место в ней занимает так называемая *конфликтная компетентность*, которую Б.И. Хасан рассматривает как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегий в конкретной жизненной ситуации» [29]. Основная цель работы в области практической конфликтологии – дать преподавателю возможность сформировать конструктивное отношение к конфликтам, снизить страх перед их возникновением, овладеть способами анализа и разрешения типичных их проявлений. Более того, следует создать условия для того, чтобы педагог смог использовать конфликты в целях обучения, воспитания и управления, иногда даже специально провоцируя для этого возникновение конфликтных ситуаций. Это, конечно, не отрицает необходимости постоянной профилактической работы, заключающейся в повышении культуры общения (культуры воздействия, речи, мышления, прогнозирования ответных реакций, слушания, поддержания общения, исправления ошибочного действия и т.д.) и совершенствовании системы эмоциональной саморегуляции учителя.

Еще одним частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, *компетентность преподавателя в области здоровья*.

В исследовании О.А. Анисимовой было показано, что компетентность учителя в области здоровья – необходимый компонент педагогической компетентности, который обуславливает сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя, психического и физического здоровья учащихся (Анисимова О.А., 2003).

Психологическим условием развития педагогической компетентности является, на наш взгляд, осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Педагогическая компетентность требует от преподавателя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Динамика развития педагогической компетентности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

4.4. Современные методы диагностики и развития профессиональной компетентности

Для диагностики и развития профессиональной компетентности и компетенций преподавателей высшей школы целесообразно использовать следующий диагностический инструментарий.

Метод наблюдения. Используется для оценки деятельности преподавателей, их форм взаимодействия с коллегами, студентами, а также как вспомогательный при проведении тестовых заданий.

Наблюдение осуществлялось при проведении учебных заданий, во время организационных перерывов, собраний, планерок, неофициальных мероприятий и т.д.

Тестовые методы. Для определения уровня рефлексивности как интегративного свойства личности использовалась *психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова – В.В. Пономаревой*, разработанная в 1999 г. [53]. Она является одной из немногих в настоящее время психодиагностических методик, которая позволяет измерять такое важное свойство личности, как рефлексивность. Текст методики состоит из 27 утверждений. Из них 15 являются прямыми и 12 – обратными, что учитывается при обработке результатов для получения итогового балла.

Методика построена таким образом, что позволяет учитывать и измерять две сферы действия рефлексии: 1) собственное – «внутреннее» содержание мышления, сознания деятельности субъекта; 2) содержание процессов взаимодействия с другими людьми, анализ содержания сознания другого человека, «рассуждения за него»; пони-

мание его позиции, мотивов и т.д. Дифференциация двух сфер рефлексии авторами методики соответствует основным установкам теории деятельности, в рамках которой, рефлексия – это процесс познания собственного внутреннего мира и познания внешнего мира, в том числе субъективное познание «мира других субъектов». Рефлексия рассматривается как единая психологическая реальность – рефлексивное действие.

При обработке полученных результатов можно анализировать различные аспекты свойства рефлексивности в зависимости от той стороны реальности, которой касается рефлексивный субъект.

Первый вид рефлексии, который позволяет измерять данная методика, направлен на собственную деятельность. Рефлексия выступает как механизм ее развития и регуляции. Направленность на освоение деятельности в целом отличает рефлексивный процесс от других сознательных процессов и позволяет трактовать его как интегральный. Данный вид рефлексии рассматривается авторами методики как обращенность познания человека на ход своей деятельности, на психические качества и состояния, проявляющиеся в ней, на свой внутренний мир. Рефлексия в данном случае является процессом критического осмысления текущей деятельности, это умение выделять, анализировать, соотносить с предметной ситуацией собственные действия, процесс обоснования необходимости внести коррективы в ход деятельности, предпринять новую деятельность. Этот вид рефлексии включает самооценку и построение образов «Я» в ходе практической деятельности.

Данная методика позволяет проводить анализ рефлексии деятельности (саморефлексии) в зависимости от функций, которые она выполняет во времени. Измеряются уровни ситуативной рефлексии, ретроспективной и перспективной.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, критическое осмысление субъектом текущей деятельности, ее элементов, его умение выделять, анализировать, способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, при необходимости координировать, контролировать, вносить коррективы в ход выполнения деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Внешними проявлениями ситуативной рефлексии считаются следующие поведенческие характе-

ристики: время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; частота прибегания к обдумыванию происходящего и растянутасть этого процесса во времени; легкость или тщательность подготовки принятия решения; склонность субъекта прибегать к самоанализу в жизненных ситуациях.

Оценка уровня ретроспективной рефлексии (рефлексия выполненной в прошлом деятельности, событий) позволяет фиксировать склонности субъекта к анализу собственных ошибок, размышлению над причинами происшедшего, предпосылок, мотивов, условий прошлой деятельности, ее результатов и возможных ошибок. Данный вид рефлексии проявляется в том, что субъект часто и подолгу перебирает в уме, оценивает прошедшие события, склонен анализировать свои ошибки и промахи, размышлять над причинами своих неудач.

Оценка перспективного уровня включает в себя склонность субъекта к размышлениям о предстоящей деятельности, планированию, представлениям о цели и будущих результатах, выбору наиболее эффективных способов выполнения, прогнозированию вероятностного исхода деятельности. Поведенческими характеристиками перспективной рефлексии может служить тщательное планирование деталей, имеющих большое значение для выполнения предстоящей деятельности; частота мысленного обращения субъекта к будущей деятельности; беспокойство о будущем.

Для второго вида рефлексии, измеряемого данной методикой, объектом выступает не сам познающий субъект, а явления сознания окружающих его людей, их образы-картины окружающего, их понимание происходящего, их оценка ситуации. Субъект размышляет за другое лицо, старается понять, что думают другие люди, стремится осознать, как он воспринимается партнером по общению. Авторы методики для измерения этого вида рефлексии выделяют группу вопросов, направленных на измерение уровня рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми. Поведенческими проявлениями этой формы рефлексии являются способность и умение субъекта понять причины поведения другого, предугадывать реакции окружения на собственные поступки, склонность у него ставить себя на место другого, умение щадить чувства других людей.

Таким образом, данная методика позволяет при обработке и интерпретации результатов испытуемого анализировать рефлексивные

процессы, условно разделив их на два вида: 1) рефлексия содержания собственного сознания, хода и результатов собственной деятельности – саморефлексия; 2) рефлексия внутреннего мира другого человека. Рефлексивность как личностное свойство, как способность определять степень включения данных процессов в практическую деятельность, взаимодействие с реальностью – одно из важнейших свойств, на наш взгляд, для социальных форм взаимодействия, а в частности в социономических видах деятельности. К ним также относится и профессиональный вид деятельности преподавателя высшей школы, успешность которого, несомненно, должна зависеть от определенного уровня развития измеряемых данной методикой видов рефлексии. Соглашаясь с авторами данной методики, мы считаем, что различия между преподавателями по уровню рефлексивности способствуют наличию в их поведенческом репертуаре конкретных поведенческих характеристик. Последние становятся возможными для измерения, обработки и интерпретации с помощью данной психодиагностической методики.

Методика определения индивидуального стиля руководства трудовым коллективом А.Л. Журавлева [24] используется для определения стилевых параметров взаимодействия преподавателя с аудиторией. Автор методики, используя описанные К. Левином переменные «директивность, коллективность и невмешательство (попустительство)», выделяет семь стилей.

По каждому протоколу и компоненту стиля в отдельности подсчитывается сумма первичных баллов, а затем получают средние первичные оценки трех компонентов стиля. Количественные значения каждого компонента сначала переводятся в нормированные сигма-единицы, а затем в стандартные баллы по 10-балльной шкале. Количественная выраженность стиля руководства обозначается тремя цифрами. При доминировании одного компонента выделяют основные стили. Доминирование двух компонентов определяет промежуточные стили. Смешанный стиль констатируется при равенстве указанных компонентов. В зависимости от количественной выраженности компонентов каждый из стилей делится на три подтипа: невыраженный, оперативный и выраженный. Выраженность компонентов стиля всегда относительна к конкретным условиям, выборкам руководителей, поэтому первичные баллы не могут быть сопоставимыми,

если их не нормировать отклонениями от средневывборочных значений.

Предложенная методика позволяет выявить множество вариантов стиля, которые встречаются в практике руководства группами.

Анализ продуктов деятельности. Все результаты деятельности, анализируемые нами, мы разделили на несколько групп:

1. Официальные документы:

– отчетная документация по структурным подразделениям (кафедры, факультеты) о выполнении деятельности (количественные характеристики деятельности);

– записи и заметки о трудовом стаже, особенностях карьерного роста, личных достижениях в соответствующих документах (качественные характеристики деятельности);

– рейтинги преподавателей.

2. Результаты общения с преподавателями и студентами в неофициальной обстановке.

Метод экспертных оценок. Этот метод мы использовали для получения оценки преподавателя на основе учета мнений трех и более экспертов, хорошо знающих специфику преподавательской деятельности. Эффективность данного метода определяется тем, что мнение экспертов, с одной стороны, объективно детерминировано свойствами преподавателя, а с другой – формируется на основе собственных представлений об особенностях оценивания педагога. На этапах оценивания фиксировались наиболее значимые, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности качества. При подготовке и проведении метода экспертной оценки мы придерживались следующей схемы:

1. Формулирование целей экспертной оценки.

2. Проектирование процедуры опроса.

3. Определение и формирование группы экспертов.

4. Проведение опроса среди руководителей.

5. Анализ и обработка информации.

6. Подведение итогов и выводы.

Цель использования метода экспертных оценок – измерение профессионально важных свойств, влияющих на эффективность преподавательской деятельности.

На этапе проектирования процедуры опроса был проведен анализ профессиональной деятельности преподавателей по структурным компонентам, изучена научная литература по проблеме исследования. Все это позволило выделить ряд показателей объективно-психологических проявлений отношения педагогов к профессиональной деятельности. Другими словами, нами были выделены особенно важные признаки описания деятельности педагогов при оценивании. Экспертам предлагалось фиксировать каждый признак, который на практике определялся рядом проявлений в поведении и деятельности.

Кроме выделенных признаков мы посчитали необходимым добиться того, чтобы эксперты в своих оценках руководствовались одними и теми же категориями, вкладывали один и тот же смысл в понятия. Именно поэтому признаки описания были оформлены нами в виде словаря, содержащего название признака и его краткое определение. Разработанный словарь предназначен для оценки эффективности деятельности педагогической деятельности и предусматривает конкретную область его применения.

При разработке словаря мы использовали следующие способы:

- анализировали модели деятельности преподавателей высшей школы с учетом факультетов и специальностей;
- выявляли значимые качества, исходя из представлений о важных характеристиках преподавателя;
- модифицировали существующие словари.

Использование перечисленных выше способов составления словарей позволило нам выделить ряд важных признаков модели преподавательской деятельности. Затем из всех имеющих значение аспектов данной модели нами были выделены операциональные признаки, доступные для непосредственного наблюдения, которые эксперты могут однозначно понимать и фиксировать. Для строгого соблюдения всех правил процедуры исходный список получился избыточным, как и предусмотрено данным методом. Такая избыточность позволяет обеспечить высокую валидность составляемого словаря.

Для выявления значимых качеств и составления словаря мы проводили специальные опросы в виде неструктурированных интервью руководителей высшего, среднего и низшего звеньев университета (общей численностью 31 человек). Цель интервью – получение информации о значимых сторонах работы преподавателей вуза и

уточнение полученных ответов. Для модификации существующих словарей их предлагалось оценить руководителям, т.к. именно они являются специалистами в области управления. При оценке им было предложено исключить «лишние» показатели и добавить «недостающие» качества. Это дало нам возможность, во-первых, получить подтверждение применимости качеств словаря при оценке эффективности преподавательской деятельности. Во-вторых, составить список качеств, которые должны оцениваться.

Обработка данных при составлении словаря включала в себя следующие этапы:

1. Составление сводной таблицы данных.
2. Подсчет числа оценок для каждого «первичного» качества как важного качества у всех экспертов. Для вновь создаваемого словаря оставляли те качества, которые отметили более половины опрошенных.
3. Изменение формулировки качеств, получивших наименьший балл, на противоположные по смыслу и добавление их к новому списку.
4. Включение качеств, упомянутых несколькими экспертами (3-4 человека) в новый список качеств с учетом при необходимости их синонимичности.
5. Составление пояснений для новых качеств списка.
6. Объединение «старого» и «нового» списков качеств и подготовка бланка опроса.
7. Удаление из словаря качеств, которые эксперты не считают важными, добавление определений «новых» признаков.

В результате проведенной процедуры первично составленный нами список включал в себя 94 характеристики. После проведения пилотажного исследования количество признаков было сокращено до 32. Для снижения размерности и затрат времени на проведение экспертной оценки к выделенным качествам был применен факторный анализ. Это дало возможность оставить 16 характеристик, объединенных и описанных в шести.

Такими образом, по результативному аспекту деятельности были выделены три качества: продуктивность, исполнительность, инициативность. По процессуальному аспекту деятельности оценивались работоспособность, целеустремленность, организованность.

Продуктивность – это результат определенной целенаправленной деятельности, которая совершается в данный отрезок времени (академический час) в известных условиях.

Исполнительность – это элементарное отношение к профессиональным обязанностям, должностным инструкциям. При оценке уровня исполнительности учитывались согласованность своих действий с действиями коллег, умение соподчиняться, учитывать свои возможности, самодисциплина (быстрое и точное выполнение распоряжений, приказов, поручений руководителя), соблюдение требований корпоративной культуры.

Инициативность – это выраженное внутреннее побуждение постоянной активности к достижению цели, критичность и требовательность к своей работе и работе своих коллег.

Работоспособность – это индивидуальные возможности и способность сотрудника длительное время поддерживать максимальный темп выполнения конкретной деятельности. При определении уровня работоспособности учитывались степень адекватности взаимодействия с социальным окружением на протяжении всего рабочего дня, готовность к выполнению работы, утомляемость, уровень заинтересованности деятельностью.

Целеустремленность – это умение подчинять свои действия поставленным целям.

Организованность – это умение учитывать свои возможности, силы и способности при планировании практических действий, умение организовать рабочее пространство и время, восстанавливать работоспособность. Организованность характеризуют также количество опозданий, срывы сроков занятий, внешний вид.

Для определения степени выраженности каждого показателя по шкале «эффективность деятельности» может быть использован *метод оценки на основе поведения в работе*. Поведение человека подразделяется на вербальное (речь) и невербальное (предметные действия, неречевая коммуникация). Данный метод является тем самым исследовательским приемом, который позволяет регистрировать вербальное и невербальное поведение. Метод делает возможным проведение эффективного статистического анализа. Он позволяет минимизировать фактор субъективности при вынесении оценки исполнителю, устранить ошибки центральной тенденции, гало-эффекта, снисхожде-

ния, контраста экспертов, не имеющих психологической подготовки и с трудом дифференцирующих предложенные для оценки свойства. Однако эти эксперты оказываются способными разложить по степени значимости предложенные им свойства. Этот прием позволяет получить от 10 и более градаций (ступеней) оценок. В структуру данного метода входят элементы трех групп методов оценки: 1) элементы методов фоновой диагностики, т.е. диагностики общих поведенческих черт (личностные тесты, интеллектуальные тесты, тесты интересов, тесты достижений); 2) элементы методов, ориентированных на прошлое поведение (интервью для изучения установок, анализ биографических данных, использование результатов наблюдения за оцениваемым со стороны непосредственно с ним взаимодействующих коллег, т.е. анализ референций – суждений коллег); 3) элементы методов, ориентированных на актуальное поведение (наблюдение за поведением оцениваемых в специальных ситуациях, анализ рабочего поведения в реальной деятельности).

В основе данного метода лежат два методических приема:

- анализ ситуаций, в которых обнаруживаются особенности поведения оцениваемого в конкретных областях его деятельности;
- разработка схемы структурированного наблюдения поведения оцениваемого в конкретных ситуациях.

Ступени оценок разрабатываются на основании анализа требований к оцениваемым, соответствующих той должностной позиции, в расчете на которую будет проводиться оценка. Требования в данном случае образуют системный базис и являются основой процедуры оценивания.

Технология данного метода включает в себя следующие основные этапы:

- анализ требований должностной позиции;
- разработку критериев и ступеней критериев оценки;
- планирование;
- проведение;
- интерпретацию полученных данных.

Перечень требований составляется исходя из уровня организационных целей, соответствующих определенной должностной позиции, – в нашем исследовании это деятельность преподавателя высшей

школы. Основным материалом для составления перечня требований для нас стали результаты интервью с руководителями, имеющими опыт работы. В качестве вспомогательной методической ориентировочной основы для подготовки и проведения интервью используются различные стандартные описательные схемы, содержащие достаточно полные, иногда избыточные для описания конкретных должностей.

В качестве общей ориентировочной основы для составления перечня требований необходимо придерживаться следующей схемы:

1. Функциональные требования. Исходя из уровня целей должностных позиций нами определялись приоритетные функции. В случае необходимости каждую функцию можно описывать более детально. Далее могут быть сформулированы требования к преподавателю высшей школы, связанные с выполнением каждой из указанных функций, и выполнены процедуры спецификации и операционализации требований:

– спецификация требований включает в себя указание для каждого требования трех категорий сведений, которые касаются основных условий выполнения требований в практической деятельности: как и с какой информацией, персонами и предметной областью имеет дело преподаватель. Спецификация требований необходима для проектирования процедур ситуативной диагностики (наблюдение за поведением в ситуациях);

– операционализация требований включает в себя указание поведенческих черт, связанных с выполнением каждого из требований.

Конкретизированные требования после спецификации и операционализации оценивались с точки зрения значимости для каждой из должностных позиций с помощью экспертного метода.

2. Квалификационные требования. Обычно в число квалификационных требований включаются такие требования, как уровень профессиональной подготовки, опыт работы, имеющий прямое отношение к должности, стаж работы и т.д. Квалификационные требования связаны с характером должностной позиции, с тем, какие элементы деятельности исполнительского типа (и соответствующие функции исполнителя) имеют большее значение и должны обеспечиваться большим объемом уже сформированных знаний, умений, навыков.

У преподавателя из должностных позиций наиболее важны профессиональные знания, умения и навыки.

3. Организационные требования определяются способом включения индивидуума в организационную деятельность. Преподаватель вступает в интерперсональные отношения (отражение организационной культуры предприятия, информационное взаимодействие с коллегами и руководителем, кооперация с коллегами (в отдельных случаях) и включается непосредственно в предметную область деятельности (учебный процесс, частные и общая самооценки).

После составления усредненного (в нашем случае) перечня функциональных, квалификационных и организационных требований должностных позиций преподавателя могут быть разработаны шкалы измерения и оценки выраженности соответствующих этим требованиям качеств или поведенческих черт. Составленный перечень еще раз подтвердил выделенные экспертами на предшествующем этапе такие важные качества для преподавателя по результативному и процессуальному параметрам, как продуктивность, исполнительность, инициативность, организованность, целеустремленность и работоспособность.

Метод оценки, ориентированный на поведение (прошое и актуальное) педагога в работе, опирается на суждения руководителей и структурированное наблюдение.

Структурированное наблюдение разрабатывается на основе операционализации требований (каждому качеству должны быть сопоставлены поведенческие проявления-признаки, соответствующие выделенным качествам и описанные по десятибалльной оценочной шкале).

Ступени оценки каждого показателя эффективности деятельности по десятибалльной шкале были разработаны и одобрены в результате «мозгового штурма» группы экспертов численностью 12 человек. Итоговые балльные результаты были получены в результате вычисления среднего арифметического значения по каждому показателю в отдельности и интегрально.

Метод полярных (или контрастных) групп. Данный метод позволяет дифференцировано рассмотреть общую выборку исследуемых. Он широко используется в прикладной психологии. Метод предполагает разделение общей выборки на три подгруппы и последующее изучение субъектных детерминант того или иного процесса на подгруппе «успешных», «неуспешных» по определенному «внеш-

нему критерию». Он позволяет изучить взаимосвязь эффективности деятельности и рефлексивности личностных качеств субъекта педагогической деятельности. В связи с этим вся выборка сначала может быть подразделена на «полярные» группы по эффективности деятельности, а затем измеряется и анализируется уровень индивидуальной меры выраженности рефлексивности, в основном на подгруппе с максимальной и минимальной эффективностью деятельности. Данный метод позволяет изучать структуры индивидуальных качеств субъектов, значимо различающихся по какому-либо «внешнему критерию» [55]. В нашем исследовании в качестве «внешних критериев» использовались процессуальные параметры деятельности – работоспособность, целеустремленность, организованность.

Одним из методов, способствующих повышению квалификации преподавателей высшей школы, является групповой *психологический тренинг* – метод преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия.

Возможность работы непосредственно с опытом позволяет использовать психологический тренинг в качестве важного элемента повышения профессиональной компетентности преподавателя. Тренинг помогает «преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и может выступать в качестве мостика между безусловно необходимыми, но тем не менее «перцептивно пустыми» теоретическими знаниями, с одной стороны, и практикой, с другой стороны». В тренинге создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального проживания новых моделей поведения и связанных с ними результатов, что обеспечивается действием каналов обратной связи. Проходящий подготовку с помощью тренинга специалист при получении обратной связи обнаруживает имеющийся у него дефицит умений и навыков, различные «белые пятна» теоретических знаний, а также неадекватность установок и стереотипов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итог всей работы – выявление психолого-педагогических основ профессиональной деятельности преподавателя высшей школы на базе междисциплинарного направления исследований в современной психологии, такого как психологический анализ профессиональной деятельности. В настоящее время оформилось две парадигмы: структурно-морфологическая и функционально-динамическая, с позиций которых изучаются профессиональные виды деятельности.

Исследование профессиональной деятельности педагога высшей школы с позиций структурно-морфологической парадигмы позволило углубить и конкретизировать профессионально значимые качества и личностные особенности преподавателей гуманитарного цикла и технических наук в высшей школе.

Результаты исследований по проблемам профессиональной компетентности, ее развития в процессе профессионализации позволили определить перечень диагностического инструментария для ее диагностики и измерения уровня развития, выявить ее составляющие и критерии для оценки.

*Библиографические ссылки**

1. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
2. Карпов А.В. Психологический анализ процессов принятия решения в деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1985. 80 с.
3. Совместная деятельность. М.: Наука, 1988. 228 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979. 63 с.
5. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функционального состояния. М.: Изд-во МГУ, 1992. 192 с.
6. Карпов А.В. Исследование психологической структуры процессов принятия решения // Проблемы практического мышления. Ярославль: ЯрГУ, 1986. С. 32 – 46.
7. Он же. Методологические основы психологии принятия решения. М.: ИП РАН, 2000. 230 с.
8. Он же. Психологическая структура способности к управленческим решениям // Звезды Ярославской психологии. Ярославль : ДИА-пресс, 2000. С. 47 – 94.
9. Он же. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 1991. 180 с.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: ИНФРА-М, 1999. 376 с.
11. Волков И.П. Руководителю о человеческом факторе. Л.: Лен-издат, 1989.– 221 с.
12. Дашкевич О.В., Тихолаз Т.М. Психологические особенности индивидуального стиля педагогического общения. М., 1995. 18 с.
13. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М. : Знание, 1983. С. 58 – 61.
14. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя: учеб. пособие. Пермь : Б.и., 1979. 72 с.
15. Кузьмина Н.В. Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения. М.: Высш. шк., 1978. 22 с.
16. Она же. Методы системного педагогического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 156 с.
17. Она же. Формирование педагогических способностей. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.

* Приводятся в авторской редакции.

18. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм в педагогической деятельности. Рыбинск, 1993. 54 с.
19. Кузьмина, Н.В., Уркина И.А. Основы вузовской педагогики. Л. : Изд-во ЛГУ, 1972.
20. Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. М.: Прометей, 1991. 144 с.
21. Слостенин В.А., Шутенко А.И. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995. 188 с.
22. Бодалев А.А., Стопин В.В. Психодиагностика. М.: МГУ. 280 с.
23. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. Минск, 1991.
24. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управления // Социально-психологический климат коллектива. М.: Наука, 1979. С. 176 – 188.
25. Он же. Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность. М: Наука, 1988. С.122 – 138 .
26. Гоноболин, Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Проблемы способностей / отв. ред. В.Н.Мясищев. М., 1962. – 27 с.
27. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. – 158 с.
28. Зобков В.А. Ценности жизни и саморегуляция учебной деятельности // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности: материалы Рос. науч.-практ. конф. Ярославль :Аверс Пресс , 2003. С.181 – 183.
29. Глуханюк Н.С. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности // Психология становления педагога профессиональной школы. Екатеринбург : Урал. ГППУ, 1996. С. 21 – 23.
30. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 320 с.
31. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск : Удмурт. ун-т, 1994. 93 с.
32. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
33. Балбасов Е.Г. К вопросу о дидактических способностях учителя // Формирование личности учителя в системе педагогического образования. М.: МГПИ, 1981. С.150 – 160.

34. Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования, 1975. М.: Наука, 1976. С. 82 – 127.

35. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. Воронеж: Модэк; М: Ин-т практич. психологии, 1998. 128 с.

36. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопр. психологии. 1995. № 5. С. 5 – 17.

37. Ахмедзанова, Л.М. О педагогическом призвании // Совет. педагогика. 1971, № 6. С. 48 - 53.

38. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 105 – 108.

39. Карпович В.Н. Рефлексивные процессы в определении сущности человека // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. С. 210 – 211.

40. Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте дис. канд. психол. наук. М.: МГУ, 1997. 170 с.

41. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа познания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987. С.13 – 20.

42. Пономарева В.В., Карпов А.В. Исследование рефлексивных механизмов процессов подготовки и принятия управленческих решений. Деп. в ИНИОН 1995, № 50374. 32 с.

43. Пономарева В.В. Изучение рефлексивных процессов регуляции на материале деятельности управленческого типа // Психология и практика: материалы II Съезда РПО. Ярославль : ЯрГУ, 1998. С. 280 – 281.

44. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования // под общ. ред. акад. РАО В.Л. Матросова. М.: Прометей, 1999. 116 с.

45. Соколов Е.Н. Физиология высшей нервной деятельности: перспективы развития // Высшая нерв. деятельность. 1986. Т. 36. Вып. 2. С. 252 – 264.

46. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе // под ред. А. Коссаковски, Х. Кюна, И. Лампшера [и др.]. М., 1981. 260 с.

47. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1997. 100 с.

48. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования. М.: Просвещение, 1989. 139 с.
49. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 144 с.
50. Завалишина Д.Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М.: Наука, 1997. 221 с.
51. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М.: МГУ, 1980. 268 с.
52. Жариков Е.С. Социальная психология и хозяйственный руководитель. М.: Экономика, 1979. 64 с.
53. Емельянов С.В., Наппельбаум Э.Л. Системы, целенаправленность, рефлексия // Системные исследования, 1980. М.: Наука, 1981. С. 7 – 30.
54. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология коллегиальности единоначалия. М.: Мысль, 1979. 251 с.
55. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект решения творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 5. С.112 – 117.

Научное издание

ФИЛАТОВА Ольга Валерьевна
СЕРГЕЕВА Кристина Владимировна
АКИНИНА Евгения Борисовна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Монография

Подписано в печать 08.10.12.

Формат 60x84/16 Усл. печ. л. 7,21. Тираж 500 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.