

~~ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ~~  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
“САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ”

И.В. Никулина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Утверждено Редакционно-издательским советом  
университета в качестве монографии*

Самара  
Издательство “Самарский университет”  
2007

УДК 378.126

ББК 74.58

Н 651

**Никулина И.В.**

**Н 651** Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы: монография / И.В. Никулина; Федеральное агентство по образованию. – Самара: Изд-во “Самарский университет”, 2007. – 145 с.

ISBN 978-5-86465-390-6

Монография посвящена методологическим и практическим аспектам проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы. В книге представлена система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателей вуза.

Для специалистов в области профессиональной педагогики, преподавателей вузов, аспирантов и для системы повышения квалификации преподавателей высшей школы.

УДК 378.126

ББК 74.58

**Рецензенты:**

д-р пед. наук, проф. В.М. Нестеренко;

д-р пед. наук, проф., дейст. член Международной педагогической академии Т.И. Руднева

ISBN 978-5-86465-390-6

© Никулина И.В., 2007

© Самарский государственный университет, 2007

© Оформление. Издательство “Самарский университет”, 2007

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	
§ 1. Опыт подготовки научно-педагогических кадров в отечественной высшей школе .....	8
§ 2. Генезис идей о личности и деятельности преподавателя высшей школы .....	38
§ 3. Модель личности и деятельности преподавателя высшей школы .....	47
<b>ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	
§ 1. Подходы и принципы проектирования системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы .....	80
§ 2. Средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы .....	92
§ 3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы .....	118
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	129
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	134

## ВВЕДЕНИЕ

Преобразования, происходящие сегодня в России, не только задают новые ценностно-смысловые ориентиры общества, но и выдвигают новые требования к поведению и деятельности людей. Именно поэтому концепция образования XXI века отмечает ведущую роль современного института образования в реализации темпов технологического, экономического, политического прогресса, отражающихся в культуре и духовности общества.

Основой современной образовательной парадигмы становятся саморазвитие, самообразование, самопроектирование — субъектные составляющие образовательного пространства. Увеличивается ответственность преподавателя за результаты своего труда. В настоящее время субъект профессионально-педагогической деятельности должен уметь управлять образовательными процессами, проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь, прежде всего, на развитие человеческих способностей, а не только на передачу традиционных знаний, умений, навыков. Таким образом, преподаватель высшей школы становится активным организатором образовательного процесса, способным адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность преподавателя высшей школы, специфичная в силу ее полифункциональности, предполагает грамотную и эффективную реализацию многочисленных профессиональных функций, что возможно, если будут созданы условия и разработаны механизмы развития профессионально-педагогической мобильности, способствующей достижению образовательных целей с ориентацией на перспективу. Возникает необходимость организации непрерывной профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, успешно адаптирующихся в условиях глобальных социальных перемен.

Проблема профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в системе непрерывного образования нашла отражение в исследованиях Г.У. Матушанского, Э.М. Ханафиной и др.; вопросы

психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы рассматривались в работах Г.А. Бокаревой, Л.Н. Макаровой, С.С. Мойсеенко, А.В. Коржуева, В.А. Попкова и др.; особенности подготовки преподавателей высшей школы через институты магистратуры и аспирантуры отражены в исследованиях А.А. Проворова, Л.Ф. Севрюговой, Н.Р. Сенатровой и др. Анализу специфики профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы посвящены исследования В.Н. Абросимова, З.Ф. Есаревой, В.Г. Иванова, У.Б. Имашева, И.А. Зимней, Т.И. Рудневой, Г.И. Санжар, Н.М. Таланчука и др. Интерес к личности преподавателя высшей школы и его профессиональным качествам как предпосылкам эффективной профессиональной деятельности отмечается в работах И.Ф. Исаева, Г.Б. Скок, Ю.Г. Фокина и др.

На страницах научно-педагогических журналов ("Высшее образование в России", "Alma mater", "Дополнительное профессиональное образование", "Профессиональное образование") постоянно обсуждается проблема подготовки преподавателя нового типа, способного адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самообразованию и самопроектированию, что свидетельствует об актуальности проблемы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Предпринимались попытки (Л.А. Амирова, Н.А. Ащеулова, З.А. Багишаев, С.А. Кутель, Л.Н. Лесохина и др.) описать структуру и условия формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Утверждается, что профессионально-педагогическая мобильность позволяет преподавателю эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в новых социально-экономических условиях (Б.С. Гершунский).

Вместе с тем обнаруживается, что в педагогической науке отсутствует понятие "профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы", не определены педагогические средства и критерии оценки ее сформированности, что подтверждает необходимость разработки модели личности и проектирования системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, отвечающей современному социокультурному контексту.

Специфичность деятельности преподавателя высшей школы в условиях новой образовательной парадигмы требует разрешения ряда объективных противоречий между:

– необходимостью решения профессиональных задач, повышающих ответственность за их результат, и недостаточной готовностью преподавателей высшей школы к их выполнению с учетом специфи-

ки функционирования современного вуза и специфики своей педагогической роли;

– разработанностью в педагогической науке теоретических основ педагогической подготовки и недостаточной изученностью доминирующих свойств личности преподавателя высшей школы, обеспечивающих адаптацию к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности;

– потребностью практики в преподавателе высшей школы новой общественной формации и недостаточной разработанностью педагогических средств для непрерывной профессионально-педагогической подготовки.

Стремление найти пути разрешения сложившихся противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. В практическом плане – это разработка средств формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о единстве личности и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.); о сущности целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.А. Сластенин и др.); о системном характере педагогической деятельности (З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Г.У. Матушанский и др.); о творческой природе профессионально-педагогической деятельности и личности (И.Ф. Исаев, Е.Г. Кашина, Л.В. Куриленко, Т.И. Руднева и др.); общие положения методологии и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют: теория проектирования и моделирования содержания профессионального обучения (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, В.С. Леднев, В.М. Нестеренко, В.А. Сластенин и др.); теория активных методов обучения (А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.); теория профессионально-педагогической деятельности (Л.П. Буева, В.Г. Иванов, Н.М. Таланчук, Ю.Г. Фокин и др.); теория креативности (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Л. Линдсней, Я.А. Пономарев и др.); теория мобильности (Л.А. Амирова, Н.А. Ащеулова, З.А. Багишаев, М.А. Боненко, С.А. Кутель, Л.Н. Лесохина, П.А. Сорокин, Н.Ф. Хорошко и др.); концепция личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др.); концепция формирования профессиональных свойств специалиста (М.Д. Горячев, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, Л.В. Макарова, В.М. Медведев и др.); концепция

мотивации профессиональной деятельности (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и др.); концепция педагогической рефлексии (Б.З. Вульф, Л.Ф. Вязникова, М.Т. Громкова, Т.А. Кольшева, Ю.Н. Кулюткин и др.); системный (Б.М. Рапопорт, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), синергетический (Е.Н. Князева, В.А. Сластенин, Н.М. Таланчук, М.А. Федорова и др.), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.И. Якиманская и др.), деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) подходы.

База исследования: опыт профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы; опыт подготовки преподавателей высшей школы в Самарском государственном университете, личный опыт работы в качестве преподавателя кафедры теории и методики профессионального образования СамГУ.

## Глава I

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

### § 1. Опыт подготовки научно-педагогических кадров в отечественной высшей школе

Проблема подготовки преподавателей высшей школы имеет свои исторические особенности. Проведенный нами ретроспективный анализ становления и развития системы отечественного высшего образования позволяет выделить определенные этапы в организации процесса подготовки, переподготовки, повышения квалификации научно-педагогических кадров, выявить специфику содержания, форм и методов подготовки преподавателя высшей школы в различные исторические периоды.

Поскольку процессы подготовки, переподготовки, повышения квалификации научно-педагогических кадров неразрывно связаны с развитием высшей школы, в настоящей работе мы будем анализировать их параллельно.

Возникновение первых учебных заведений в России было вызвано характером социально-экономических изменений в стране. Развитие новых экономических отношений, внедрение новых способов производства требовали притока образованных, квалифицированных работников. Появлению российских университетов как научных и культурных центров способствовали, в частности, открытия в отечественной науке, которая активно начинала входить в мировое научное пространство.

Анализ исторической и педагогической литературы [41; 66; 102; 180; 182] показал, что впервые проблема подготовки преподавательских кадров возникла в России в начале XVIII века в связи с открытием в Петербурге Академии наук. По причине отсутствия корпуса отечественных профессоров и преподавателей решением данной проблемы послужила выписка первого профессорско-преподавательского и студенческого состава из Германии. Члены Академии занима-

лись преподавательской деятельностью и проблемами усовершенствования наук. Предполагалась подготовка учеными одного или двух молодых людей, которые могли бы со временем занять их места [41].

В связи с открытием в 1755 г. Московского университета проблема подготовки научно-педагогических кадров стала еще более актуальной: большую часть профессорско-преподавательского состава университета составляли иностранные профессора, приглашенные в основном из Германии. В целях подготовки отечественных научно-педагогических кадров правительство принимает решение отправить наиболее отличившихся студентов на обучение за границу. Получившие там ученую степень выпускники должны были вновь экзаменоваться в Московском университете.

Количество выпускников, отправленных за границу для подготовки к преподавательской деятельности в университете, было столь незначительным, что не смогло полностью удовлетворить потребность отечественной высшей школы в научно-педагогических кадрах, что привело к необходимости организации отечественной системы послевузовской переподготовки. С этой целью в 1779 г. при Московском университете открыли учительскую семинарию, которая готовила преподавателей гимназий и университета. М.В. Ломоносов рекомендовал отбирать для работы в университеты ученых, которые могут не только сообщать известное, но и исследовать, открывать то, что еще неизвестно.

Рост капиталистических отношений, внедрение новых способов производства, политические события в России в начале XIX в. привели к ряду реформ. Так, в целях дальнейшего развития среднего и высшего образования в России правительством в 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения.

24 января 1803 г. Министерство народного просвещения опубликовало "Предварительные правила", согласно которым вся территория страны была разделена на шесть учебных округов: Петербургский, Московский, Казанский, Харьковский, Вилейский и Дерптский. В каждом округе намечалось открыть свой университет: в 1802 г. правительство открыло университет в Дерпте; в 1803 г. — в Вильно; в 1804 г. — в Казани; в 1805 г. — в Харькове; в 1807 г. — в Петербурге.

С первых лет существования российских университетов профессора заботились о возможно полном изучении наук теми из своих студентов, которые проявляли особенную любознательность и были намерены посвятить себя ученому и учебному поприщу [182]. Молодые люди приучались к основательному самостоятельному труду, а сфера их познаний расширялась в ходе знакомства с предметами, углублявшими понимание избранной ими специальности. Была и другая, очень ценная, особенность в положении "оставленного при

университете”: у него устанавливалась тесная духовная близость с профессором, оставившим молодого человека у себя на кафедре, так как профессор не только учил, но и воспитывал его, становясь своего рода “духовным отцом” [182. С. 48].

В первые годы существования университетов приобщение способных студентов к педагогической деятельности состояло в эпизодических занятиях под руководством преподавателя по некоторым темам и самостоятельном преподавании в гимназии (2-3 месяца под руководством наставников).

Особенностью обучения, призванной дать выпускникам полноценное высшее образование и ликвидировать его односторонность, можно считать попытку установления “внутренней и живой связи между различными отраслями познаний” [66. С. 35]. Студенты, готовившиеся к преподавательской деятельности, обязаны были прослушать некоторые предметы, не входившие в круг избранной ими специальности: преподаватели древних языков — ознакомиться с философией и дополнительно изучить еще один древний язык; преподаватели политической экономии и философии — с физикой, а учителя математики — с основами естественных наук. Таким образом, уже на первом этапе существования университетов были заложены основы системы подготовки преподавателей, которые могли обучать как математике, так и истории или русской словесности [182].

В связи с созданием образовательных округов и открытием в каждом своего университета возросла потребность в научно-педагогических кадрах. Для решения данной проблемы правительство создает специальные учреждения для подготовки преподавателей высшей школы. Так, в Казанской гимназии формируется специальный “приготовительный профессорский класс”, в Петербурге в 1804 г. открывается педагогический институт, из первого выпуска которого двенадцать наиболее способных студентов были направлены в 1808 г. за границу для подготовки к профессорской деятельности [41. С. 74].

В 1804 г. был открыт педагогический институт при Московском университете, в 1811 г. — при Харьковском, в 1812 г. — при Казанском, в 1820 г. — при Дерптском, в 1834 г. — при Киевском университете. В них университетские выпускники в течение трех лет получали педагогическое образование, после чего становились учителями гимназий или оставались на преподавательской работе в вузе.

Особенности процесса подготовки преподавателей высшей школы в педагогических институтах можно проследить на примере функционирования Казанского, в котором основной контингент обучающихся в 1812 г. насчитывал 12 штатных кандидатов.

Отбор и прием кандидатов производился Советом по рекомендации профессоров, инспектора и директора педагогического институ-

та из числа казеннокоштных студентов, которые окончили полный университетский курс обучения и сдали экзамен. Научные занятия директор Казанского педагогического института Ф.К. Броннер планировал на каждое полугодие в соответствии с индивидуальными особенностями каждого кандидата [182]. Программу обучения магистров в Казанском педагогическом институте профессора строили по индивидуальным планам. При этом научные занятия профессоров с магистрами предусматривали углубленное изучение последними трудов выдающихся ученых по избранным разделам математических наук и проведение собственных исследований по ним; магистры должны были проводить занятия со студентами под наблюдением профессора; по традиции, заложенной еще Г.И. Каргашевским, магистры “преподавали наставления в гимназии” по своим предметам.

С 1814 г. Ф.К. Броннер, директор Казанского педагогического института, по собственной инициативе стал заниматься с кандидатами методикой и дидактикой учебного дела. Планомерная организация работы по воспитанию будущих ученых-педагогов под руководством профессора предполагала:

— всестороннюю подготовку по выбранному математическому разделу и смежным предметам;

— детальное изучение степени подготовленности магистра, недостатки которой устранялись в ходе посещения им лекций профессора, во время домашних занятий с профессором, в процессе выполнения индивидуальных заданий;

— формирование интереса и проверка способностей к научно-исследовательской деятельности на ежегодных конкурсах студенческих научных работ;

— переводы, изучение трудов известных математиков и самостоятельная разработка конкретного научного вопроса по заданию профессора или по собственному выбору;

— педагогическую и методическую подготовку (повторительные занятия кандидатов со студентами по методике профессора; присутствие магистров на занятиях профессора для совершенствования собственной теоретической и педагогической подготовки; чтение кандидатами некоторых лекций из курса профессора; методический инструктаж профессора или директора педагогического института при университете; педагогическую практику в гимназии) [182].

Растущая потребность высшей школы в педагогических кадрах привела к необходимости открытия в 1816 г. Петербургского педагогического института, который дал начало базовому педагогическому образованию в России и явился отправной точкой отечественной системы вузовской подготовки преподавателей высшей школы [148. С. 151].

В целях повышения уровня квалификации профессорско-преподавательского состава Министерством народного просвещения в 1804 г. был утвержден университетский устав, в котором была представлена система аттестации научно-педагогических кадров высшей школы.

Согласно уставу на Совет университета возлагались некоторые методические вопросы, в частности поиск способов усовершенствования преподавания наук в университете и в училищах его округа [66]. Это одно из свидетельств того, что уже тогда отчетливо осознавалась потребность преподавателей в своем профессиональном росте. В уставе предлагалось проведение ежемесячных собраний профессоров и почетных членов под председательством ректора, на которых обсуждались новые сочинения, открытия, опыты и исследования.

Складывающаяся система аттестации профессорско-преподавательских кадров, зафиксированная в университетском уставе 1804 г., предъявляла к преподавателям два вида требований: первый — к знанию ими своих дисциплин и второй — к лекторскому, ораторскому мастерству и к практическому владению педагогическим искусством. Так, в уставе Дерптского университета от 12 сентября 1803 г. магистерский экзамен состоял из двух вопросов по основной специальности, а докторский — из четырех. После экзамена соискатель должен был защитить диссертацию на публичном заседании факультета на латинском или немецком языке при одном оппоненте. В уставе Московского университета от 5 ноября 1804 г. и тождественных ему уставах Казанского и Харьковского университетов латынь по просьбе испытуемого могла быть заменена русским и число оппонентов увеличивалось до трех человек. Согласно уставу Казанского университета, испытание на степень кандидата назначалось на основании прошения соискателя и содержало письменный и устный экзамены по главным наукам обучения [83. С. 141-143].

Система аттестации и повышения квалификации научно-педагогических кадров, представленная в университетском уставе 1804 г., впоследствии была пересмотрена и доработана, в результате чего Министерство народного просвещения в 1819 г. утвердило новое "Положение о производстве в ученые степени", согласно которому в высшей школе России установлены ученые степени действительного студента, кандидата, магистра и доктора. Действительным студентом назывался тот, кто окончил курс по своему факультету и получил аттестат. Студентам, окончившим университетский курс с отличием, сразу же присваивалась степень кандидата. Остальные могли получить ее через год после особого экзамена, включавшего написание краткого рассуждения в присутствии экзаменаторов. Сохранялись два вопроса для магистерского, на подготовку которых давалось пять часов, и четыре для докторского письменного испытания. На устном

экзамене кандидат отвечал на неограниченное количество вопросов по изученным в университете предметам. После успешной сдачи экзаменов кандидат приступал к работе над диссертацией, тема которой утверждалась факультетом. Ответы письменного испытания и диссертация, защита которой была публичной, представлялись на латинском языке. "Положение" устанавливало минимальный срок от степени кандидата до степени магистра длительностью в два года и от степени магистра до степени доктора — три года. Кандидат и доктор именовались по факультету, а магистр получал наименование по одному из четырнадцати разрядов наук, впервые установленных данным "Положением". Согласно "Положению" 1819 г., утверждение в степени магистра и доктора осуществлялось министром народного просвещения [83].

Таким образом, к началу XIX века в России существовало два направления в подготовке научно-педагогических кадров высшей школы: обучение преподавателей за границей и открытие педагогических институтов при университетах.

Растущая потребность российской высшей школы в научно-педагогических кадрах высшей квалификации привела к необходимости их специальной подготовки. С этой целью в 20-е годы XIX века при Дерптском университете открыли профессорский институт, в котором выпускники российских университетов под руководством опытных профессоров углубляли знания в области специальной подготовки, посещали лекции известных ученых, повышали уровень своего педагогического мастерства, занимались научными исследованиями. В 1827 г. в нем проходили подготовку к профессорскому званию 16 выпускников российских университетов. По окончании курса слушатели подверглись испытанию на ученую степень, в результате чего три человека получили степень магистра и шесть — степень доктора по философскому факультету, один человек — степень доктора по юридическому факультету и шесть — степень доктора медицины. В 1832 г. в профессорский институт командирована вторая группа, состоящая из шести человек. Все они закончили обучение: двое получили степень доктора медицины и четверо — доктора философии [148. С. 12]. После второго выпуска в 1832 г. профессорский институт был закрыт, так как предполагалось, что каждый университет может самостоятельно готовить новых профессоров.

Политические события, происходившие в стране в 20-30-е годы XIX в., привели к уменьшению демократических свобод университетов, способствовали проникновению в университетскую среду духа консерватизма, карьеризма. Университетский устав 1804 г. заменен на новый реакционный устав 1835 г., который практически упразднил автономию университетов, ограничил выборность руководящего

состава, усилил административный надзор за деятельностью преподавателей и студентов. Очень точно и образно передает ситуацию кризиса в образовании на общем фоне социально-политической нестабильности того времени профессор Московского университета С.М. Соловьев: “Просвещение перестало быть заслугой, стало преступлением в глазах правительства: университеты подверглись опале; Россия предана была в жертву преторианцам; военный человек, как палка, как привыкший не рассуждать, но исполнять и способный приучить других к исполнению без рассуждений, считался лучшим, самым способным начальником везде; имел ли он какие-нибудь способности, знания, олытность в делах — на это не обращалось никакого внимания... все остановилось, заглохло, загнило” [66. С. 38]. Такая ситуация не могла не сказаться на атмосфере внутривузовской жизни, на отношении профессоров и преподавателей к своему профессиональному долгу, к повышению качества педагогической деятельности — утрачивались многие ценные достижения в сфере организации и руководства учебно-воспитательным процессом.

После введения университетского устава 1835 г. “Положение о производстве в ученые степени” 1819 г. было пересмотрено. Новое “Положение”, составленное при министре С.С. Уварове, было утверждено в 1837 г. сроком на три года. Принятое “Положение” отличалось от старого тем, что в нем для каждого разряда наук все предметы испытаний разделялись на главные и второстепенные, повышались требования к экзаменам на степень магистра. В частности, соискатель степени магистра, кроме устных, отвечал письменно на два вопроса из главных предметов испытания. В новом “Положении” было уменьшено число вопросов на докторском экзамене с четырех до трех, а латынь перестала быть обязательным языком для написания всех докторских диссертаций, но осталась таковым для докторских по классической филологии и была введена для магистерских по той же дисциплине [83].

В 1840 г. по ходатайству министра просвещения С.С. Уварова действие “Положения” 1837 г. было продлено, а в 1844 г. оно было заменено постоянным. Для того чтобы обеспечить приток оспешенных преподавателей в высшую школу России и снизить степень зависимости высших учебных заведений от иностранных ученых, новое “Положение” несколько облегчало условия получения ученых степеней. “Положение” 1844 г. исключало степень действительного студента, сокращало сроки получения следующей степени, в частности, магистерскую степень кандидат мог получить уже через год, как и магистр, претендовавший на степень доктора. Таким образом, минимальный срок от момента окончания университета до защиты докторской диссертации сокращался с пяти до двух лет. В “Положении”

изменился порядок получения степени доктора, согласно которому соискатель еще до устных и письменных экзаменов должен был представить диссертацию на факультет. Только после ее одобрения факультетом он допускался к испытаниям. При испытаниях на докторскую степень предметы не разделялись на главные и второстепенные. Окончательное утверждение в ученой степени доктора принадлежало министру просвещения [83].

Таким образом, в период с 1801 по 1860 гг. в России функционировало несколько подсистем подготовки научно-педагогических кадров: подготовка кандидатов, магистров и докторов наук в российских университетах; послевузовская подготовка преподавателей высшей школы в педагогических институтах; групповая целевая подготовка докторов наук в Дерптском профессорском институте; индивидуальная подготовка на докторские и магистерские степени за рубежом [102].

Обострения социально-экономических и политических противоречий в стране, возникшие после отмены крепостного права, привели к необходимости реформирования системы высшего образования. Результатом реформы 1863 г. стало утверждение Министерством народного просвещения нового университетского устава, более прогрессивного по сравнению с предыдущим. Новый устав предоставлял профессорам некоторую автономию в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и в управлении вузом. Были восстановлены право выбора ректора и право иметь университетский суд, который ограничивал вмешательство инспектора в жизнь студентов. Устав вместе с тем оставлял широкие права за попечителями учебных округов и Министерством народного просвещения в решении университетских проблем.

В университетском уставе 1863 г. обращалось особое внимание на методическую готовность преподавателей к проведению практических занятий. Сама жизнь вносила коррективы в организационные формы обучения в высшей школе. Если на первых этапах развития высшей школы практические, лабораторные занятия были чаще исключением, чем правилом, то теперь такие формы организации учебного процесса стали обычными. Это обстоятельство ставило преподавателей перед необходимостью разработки практических курсов, овладения технологией и методикой их проведения.

Рост промышленного производства во второй половине XIX в. усилил спрос на специалистов с высшим образованием, что повлекло за собой увеличение числа студентов и кафедр в университетах, интенсивное развитие технического и сельскохозяйственного образования. В этот период вновь остро ощущается нехватка научно-педагогических кадров вузов.

Для того чтобы удовлетворить все возрастающие потребности вузов страны в преподавательских кадрах, в 1862 г. Министерство народного просвещения приняло постановление о приглашении иностранных ученых на должности профессоров и доцентов; возобновилось массовое командирование выпускников российских вузов за границу с целью подготовки к преподавательской деятельности. Так, за период с 1862 по 1865 г. за границу было направлено 89 человек, из них в 1862 г. — 46, в 1863 г. — 19, в 1864 г. — 12 и в 1865 г. — 12 человек [41. С. 102]. Из 43 человек, вернувшихся из-за границы в 1865 г., только 17 были направлены в университеты и 5 определены учителями. Остальные после двух и более лет пребывания в заграничной командировке оказались неподготовленными для работы в отечественных университетах [44. С. 26].

С целью подготовки и пополнения профессорско-преподавательского состава в 1863 г. начинает функционировать институт профессорских стипендиатов, в котором получали подготовку выпускники российских университетов, желающие посвятить себя преподаванию или научной деятельности. После успешного окончания университетского курса они оставались при университете или направлялись в другой университет для подготовки к сдаче магистерских экзаменов, написания и защиты диссертаций на степень магистра, а затем доктора наук. В утвержденных в 1867 г. «Правилах о лицах, оставляемых при университетах и командируемых за границу для приготовления к профессорскому званию», а несколько позже в «Правилах» для Варшавского университета, распространенных на все университеты России, были установлены единые требования к организации подготовки научно-педагогических работников высшей школы. Каждый стипендиат прикреплялся к одному из факультетских преподавателей, который нес ответственность за его подготовку; предусматривалась ежегодная аттестация стипендиатов, университеты получили право по своему усмотрению увеличивать сроки их обучения [41. С. 103].

Содержание, формы и методы подготовки молодых ученых в XIX веке как в России, так и за ее границами определялись университетами и представлялись через попечителя учебного округа на усмотрение Министерства народного просвещения. Оставленные при университете для подготовки к получению профессорского звания студенты находились под наблюдением профессоров, которые сверх своих обычных лекций уделяли время для особых занятий с кандидатами. Соискатели посещали лекции по избранным наукам и проводили практические занятия. Для командируемых в другие университеты внутри страны или за границу профессорами по поручению декана или факультетского собрания разрабатывались специальные инструкции, или наставления, в которых указывались цель, формы и

методы научных и педагогических занятий. Подчеркивалось основное направление занятий: с чем, в первую очередь, нужно было ознакомиться в тех или иных странах или городах; какие посетить университеты; у кого из известных ученых желательно прослушать лекции или поприсутствовать на практических занятиях; какие посетить клиники, библиотеки, музеи; изучить порядок отчетности и др.

С 1863 по 1874 г. для подготовки к степени магистра в шести российских университетах было оставлено 282 стипендиата, из которых преподавательские должности в университетах получили только 72 человека, а магистерские степени — только 29 человек [148. С. 18].

Основными недостатками подготовки профессорских стипендиатов были небольшой срок подготовки (2 года) и очень низкие стипендии, что не позволяло стипендиатам полностью посвятить себя научной деятельности.

Регламентация работы профессорских стипендиатов оказала известное влияние на дальнейший рост научных кадров в стране. В соответствии с “Правилами” повысились требования со стороны советов университетов и профессуры к подбору и подготовке молодых ученых.

Руководствуясь общими требованиями, советы университетов строго подходили к отбору кандидатов, избирая их, как правило, по представлению ученых и факультетского собрания “закрытой подачей голосов”. Однако в условиях централизации и строгого классового подхода не все кандидаты, рекомендуемые советами университетов, получали поддержку в министерстве. Так, из восьми кандидатов, представленных Московским университетом в 1873 г., Министерство народного просвещения утвердило только три человека, пятеро получили отказ по мотивам неблагонадежности [41].

4 января 1864 г. утверждается новое “Положение об испытаниях на ученые степени”, в котором восстанавливается ученое звание действительного студента и отменяются экзамены для соискания ученой степени доктора наук. В новом “Положении” повышаются требования к качеству докторской диссертации, которая должна включать в себя самостоятельное исследование какого-либо научного вопроса или представление более широкого исследования предмета магистерской диссертации, не допуская ее повторения.

Для преодоления отставания в подготовке научных кадров в 1873 г. при Лейпцигском университете была утверждена русская философская семинария, которая просуществовала до 1884 г., а затем была преобразована в русский философский институт, закрытый к концу 80-х гг. В семинарии наряду с подготовкой учителей древних языков для гимназий готовились также преподаватели-филологи для университетов [44. С. 51].

Период с 1861 по 1884 г. можно охарактеризовать как время прогрессивных реформ в стране и в высшей школе, когда основной целью функционирования университетского образования стала не только подготовка государственных чиновников, но и создание научных центров и развитие у выпускников научного духа.

В указанный период особое внимание уделялось содержанию и методам обучения в высшей школе: широко обсуждаются проблемы учета индивидуальных особенностей студентов и вопросы соотношения лекционных и практических занятий в их подготовке. Наибольшее распространение получили такие формы занятий, как научные беседы студентов под руководством преподавателей, устное реферирование классических сочинений ученых, письменные ответы на заданные преподавателем вопросы, сочинение на предложенные преподавателем или избранные самими студентами темы [66].

К концу XIX в. система подготовки научно-педагогических кадров претерпела дальнейшие изменения. В 1884 г. был принят новый университетский устав, который по сравнению с предшествующим оказался более консервативным по своей сути и полностью отражал идеологическую реакцию правительства. Устав 1884 г. отменил кандидатскую степень, заменив ее университетским дипломом. Он ограничивал права университетов (разрешил только выдвигать кандидатов в профессора, но не избирать их), усилил контроль за содержанием лекционных курсов. Устав 1884 г. заботился о наблюдении и контроле за преподаванием, а не об улучшении постановки учебных занятий. Уставом впервые наряду с лекциями официально введены практические занятия, что сразу обратило внимание на недостаточную учебно-материальную базу и подготовку учебно-вспомогательного персонала. Нормативными документами практические занятия вслед за медицинскими и физико-математическими факультетами вводятся на историко-филологических факультетах. Для этой цели выделены дополнительный штат, финансирование и литература. Однако догматизм и "благонамеренность" в преподавании лишили учебные заведения научной и методической полноты и свежести, которых требовало от высшей школы революционно настроенное студенчество [102. С. 97-100].

Неблагоприятный морально-психологический климат в педагогических коллективах вузов, где процветали угодничество, подхалимство, запрет на педагогическое и научное творчество, подтолкнули многих известных и перспективных ученых, профессоров, студентов к выезду за границу, где им предоставлялась возможность дальнейшей работы или учебы. Надо иметь в виду, что покидала Россию наиболее талантливая часть ученых и студентов. И хотя число про-

фессоров и преподавателей к концу XIX века значительно возросло, отток вузовских работников был весьма ощутим.

Университетский устав 1884 г. внес некоторые изменения в практику аттестации научно-педагогических кадров. Для получения степени магистра соискателю полагалось иметь университетский диплом, сдать магистерский экзамен и публично защитить печатную диссертацию на заседании факультета. Соискатель представлял на факультет программу по научной дисциплине, определяющей его будущую специальность, с приложением списка необходимой для изучения научной литературы, которые утверждались одним из профессоров-экзаменаторов. После успешной сдачи основного экзамена сдавались дополнительные предметы.

Степень доктора могла быть приобретена магистром после публичной защиты печатной диссертации, которая представляла собой самостоятельное исследование какого-либо научного вопроса. Диссертация могла заключать в себе более обширное исследование предмета магистерской диссертации, но не должна была повторять ее. Магистерские и докторские диссертации представлялись в печатном виде, что исключало необходимость публикации автореферата. Однако было обязательным приложение к защищаемой работе печатных тезисов в размере не более четырех страниц. После представления диссертации факультет назначал рецензента, который подготавливал факультетский отзыв: подробный мотивированный разбор диссертационной работы, заключающийся формулой о признании ее достойной или недостойной искомой ученой степени. Вопрос о допущении к публичной защите решался на закрытом заседании факультета простым большинством голосов. В целом эта система обеспечивала объективную оценку качества диссертационного исследования, однако иногда наблюдались и отклонения от правила.

По общему уставу российских университетов 1884 г. факультет имел право за представленную магистерскую диссертацию присудить ученую степень доктора, для чего требовалось единогласное решение. В течение 34 лет во всех университетах России ученую степень доктора, минуя степень магистра, получили не более 30 диссертантов [83].

Таким образом, к концу XIX столетия в России существовало несколько направлений в подготовке профессорско-преподавательских кадров как внутри страны, так и за границей. Однако все возрастающие потребности вузов страны не удовлетворялись. Из-за недостатка преподавателей в 1899 г. университетам было разрешено объявить конкурс на замещение вакантных должностей, причем допускались к конкурсу и лица, имевшие степень магистра.

Еще более остро ощущался недостаток преподавателей в специальных высших учебных заведениях: в конце XIX века в 11 специальных высших учебных заведениях студентов было около пяти тысяч, а преподавательский состав не превышал 350 человек. Единых правил замещения преподавательских должностей в специальных высших учебных заведениях не существовало. Лишь в 1890 г. было установлено ученое звание адъюнкта института, которое приобреталось в результате экзамена и защиты диссертации [44].

Дискуссия, начавшаяся в 1901 г., охватила вопросы о целях и задачах высшего образования в России, о месте и роли вузов в государстве, о системе и методах преподавания, об учебно-методической литературе, о положении студентов и преподавателей. За год дискуссии по указанным темам опубликовано более 50 крупных брошюр и статей. В мае 1902 г. учреждается специальная комиссия по преобразованию высших учебных заведений, куда включены профессора университетов, высших технических и женских учебных заведений. В числе главных проблем обсуждалась замена старой курсовой системы обучения в высшей школе новой предметной системой, которая привлекала преподавателей и студентов некоторой возможностью освободиться от тяжелого административного влияния на повседневную учебную деятельность. Однако принятая предметная система не дала практических результатов, так как свобода выбора дисциплин, посещения занятий, сроков сдачи экзаменов привела к резкому увеличению сроков обучения, поверхностным знаниям студентов, ослаблению организационного влияния администрации на учебный процесс [102]. Прогрессивные идеи индивидуализации процесса обучения в тех условиях существования высшей школы не привели к положительным результатам.

В конце 1903 г. созданная Министерством народного просвещения авторитетная комиссия подробно рассмотрела вопрос о порядке присуждения ученых степеней: так как магистерская степень в Западной Европе в начале XIX в. была почти полностью упразднена, то предполагалось либо отменить степень магистра в России, либо сделать ее доступной после специального экзамена без защиты диссертации. Этот вопрос был поднят на Всероссийском совещании профессоров по университетской реформе в январе 1905 г. [66]. Однако революция 1905-1907 гг. и последующая затем реакционная политика правительства сорвали проведение реформы высшей школы. Вместо нового университетского устава в 1905 г. были приняты лишь временные правила об управлении высшими учебными заведениями, не содержавшие ничего нового.

В начале XX в. с новой силой встали старые проблемы подготовки научно-педагогических кадров [102]. Например, по данным Мин-

нарпроса в 1911 г. из 433 штатных профессорских должностей не было замещено 146, то есть около трети [44, 370]. С целью решения возникших проблем срок приготовления к профессорскому званию был увеличен с двух до четырех лет. Сдача магистерского экзамена давала право на занятие должности приват-доцента любого университета.

Министр просвещения Кассо выдвинул в 1911 г. проект подготовки научно-педагогических кадров в германских и французских университетах под руководством иностранных ученых. С января 1912 г. были организованы семинарии и институты в Берлине, в Париже — для юристов и медиков, в Тюбнгене — для естественников. Обучение в институтах и семинариях представляло собой двухлетний курс, в течение которого молодые ученые независимо от записи на те или другие лекции обязаны были принимать участие в особых практических занятиях и посещать те специальные курсы, которые местные профессора читали отдельно для русских стипендиатов [102. С. 73-74]. Все прошедшие курс обучения в институтах или семинариях после возвращения в Россию подвергались магистерскому испытанию и согласно университетскому уставу 1884 г. допускались к приват-доцентуре. В период с 1912 по 1915 г. по этому проекту за границу был направлен 51 человек [44. С. 69-70]. Из-за слабого знания иностранных языков стипендиатами проект Кассо не дал ожидаемых результатов. Срок обучения был продлен, но ассигнования на него сокращены. В связи с началом первой мировой войны проект прекратил свое существование.

Нехватка педагогических кадров вузов привела к необходимости возрождения послевузовского педагогического образования. В 1905 г. организовано просветительское общество "Лига образования", которое в 1908 г. учредило Петербургскую педагогическую академию, занимавшуюся послевузовским педагогическим образованием и педагогическими исследованиями. Академия содержалась на благотворительные пожертвования и в 1915 г. прекратила свою деятельность из-за отсутствия средств. В 1911 г. открыт государственный Московский педагогический институт им. П.Г. Шеллапутина, куда на двухгодичный срок обучения принимались мужчины с высшим образованием [102. С. 74]. Указанные педагогические вузы несколько решили проблему подготовки преподавателей низшего звена высшей школы Петербурга и Москвы.

Подводя итоги развития высшей школы и становления системы подготовки научно-педагогических кадров вузов в дореволюционной России, отметим следующее. Развитие системы высшего образования шло неравномерно и противоречиво, о чем свидетельствуют проведенные правительством реформы и контрреформы высшей

школы, когда периоды ее свободного, автономного развития сменялись периодами жесткого контроля, регламентации, административными вмешательствами правительства в жизнь вузов. Противоречивость становления высшей школы заключалась в том, что, с одной стороны, она развивалась в соответствии с объективными процессами социально-экономического и культурного изменения общества, с другой — испытывала постоянное стремление правительства подчинить ее своему влиянию.

Итак, основные элементы современной системы подготовки преподавателей высшей школы возникли еще в дореволюционной России: педагогическая подготовка преподавателей вузов (Петербургский пединститут, 1804-1859 гг.); послевузовское обучение преподавателей в течение двух лет в учительской семинарии (Московский университет, 1719-1784 гг.); учительские курсы (1859-1863 гг.); семинарии при Лейпцигском (1873-1884 гг.), Берлинском (1885-1895 гг.) университетах, в Петербургской педагогической академии (1908-1915 гг.) и Московском пединституте им. П.Г. Шеллапутина (1911-1917 гг.); трехлетняя послевузовская педагогическая переподготовка осуществлялась в пединститутах при российских университетах (1808-1859 гг.) [102].

Кроме того, в дореволюционной России имелись прообразы современной аспирантуры — подготовка на степень магистра через институт профессорских стипендиатов, заграничная двух-трехлетняя стажировка, целевая подготовка в русских семинариях и институтах при зарубежных университетах и докторантуры (Дерптский профессорский институт, 1827-1838 гг.) с целевой пятилетней подготовкой на степень доктора.

Развитие высшей школы России в послереволюционный период было достаточно сложным и противоречивым, так как новое государство стремилось преобразовывать и создавать различные типы высших учебных заведений на всей территории страны, но этот процесс осложнялся отсутствием квалифицированных научно-педагогических кадров, недостаточной учебно-материальной базой; молодому поколению предоставлялась возможность получения высшего образования, но значительная часть молодежи была не готова к обучению в вузах вследствие низкой общеобразовательной подготовки; величайший энтузиазм, порыв к новой жизни не мог осуществиться из-за сложнейшего социально-экономического положения страны, обусловленного гражданской войной.

Тенденция утверждения новых принципов строящегося общества и присущие тому времени противоречия отразились и в документах по высшей школе. Так, в проекте “Положения о российских университетах” от 14 мая 1918 г., подготовленном комиссией Наркомпроса

под руководством М.Н. Покровского, наряду с принципами, обеспечивающими действительную демократизацию высшей школы (доступность обучения трудящимся, бесплатность обучения, периодичность избрания преподавателей по конкурсу), провозглашались необязательность среднего образования, отмена ученых степеней, запрещение автономии вузов.

С 1 октября 1918 г. Совет народных комиссаров РСФСР принял декрет "О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных учебных и высших учебных заведений Российской республики". Декретом отменены все ученые степени и звания, установленные и присвоенные дореволюционной высшей школой. Вместо них вводились звания профессора для лиц, самостоятельно ведущих курс в высшем учебном заведении, и преподавателя — для остальных работников вузов [55. С. 371].

Стремление к быстрому, революционному переходу к новой высшей школе нашло выражение в постановлении Наркомпроса РСФСР "О направлении правительственных комиссаров в высшие учебные заведения" от 21 сентября 1918 г. С первых дней существования советской власти правительство проявляет заинтересованность в деятельности высших учебных заведений и стремится как можно быстрее адаптировать их к новым требованиям жизни, чтобы создать новую систему высшего образования. Именно с этой целью правительственным комиссарам было предоставлено право входить во все вузовские органы управления, накладывая запрет на любое постановление, противоречащее советским декретам о высшей школе. Трехлетний опыт работы высших учебных заведений при советской власти обусловил необходимость подготовки нового документа, регламентирующего деятельность высшей школы. Таким документом стало "Положение о высших учебных заведениях в РСФСР" от 2 сентября 1921 года, принявшее силу закона и фактически явившееся первым советским уставом высшей школы. Согласно данному "Положению", профессорско-преподавательские работники высшей школы делились на три категории: профессора, которые ведут самостоятельные курсы и избираются Государственным ученым советом Наркомпроса сроком на 10 лет; преподаватели, которым поручаются вспомогательные курсы и занятия под руководством профессора, избирающиеся правлением вуза сроком на 7 лет; научные сотрудники, помогающие профессорам и преподавателям и готовящиеся к самостоятельной научно-педагогической деятельности [55. С. 372].

Анализ указанных документов свидетельствует о поиске новых форм развития профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Так, в "Положении о российских университетах" предлагалось создавать в вузах свободные ассоциа-

ции преподавателей — научную, учебную и просветительскую. Задача преподавателей, входящих в научную ассоциацию, заключалась в усилении научности, в поднятии престижа вузов как научных центров; задача тех, кто входил в учебную ассоциацию, — в организации учебно-воспитательного процесса; задача преподавателей, входящих в просветительскую ассоциацию, — в обеспечении связей вузов с общественностью, в распространении научных взглядов, пропаганде прогрессивных способов производства. С одной стороны, бесспорным достоинством таких ассоциаций являлось то, что они отражали специфику профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. С другой стороны, разграничение научной, педагогической и общественной деятельности было искусственным.

В “Положении о высших учебных заведениях РСФСР” рекомендовалось организовывать в вузах предметные комиссии, которые объединяли бы преподавателей родственных дисциплин. Благодаря этому создавались реальные перспективы повышения педагогического мастерства преподавателей, так как предметные комиссии имели большие возможности для обмена опытом, основательной постановки методической работы, расширения контактов со студентами и т.п. К сожалению, в силу своей многочисленности, трудной управляемости предметные комиссии не дали нового импульса в развитии научно-педагогической деятельности. Можно предположить, что предметные комиссии стали прообразом создаваемых впоследствии кафедр гуманитарных, психолого-педагогических и других дисциплин, одним из направлений деятельности которых являлось повышение мастерства преподавателей.

В первые годы советской власти остро встала проблема научно-педагогических кадров, так как часть старой профессуры отказалась работать в вузах, не приняв новый общественный строй, часть эмигрировала за границу. В связи с этим был разработан ряд мер, направленных на подготовку нового поколения молодых ученых и педагогов: в Москве и Петрограде были организованы институты Красной профессуры, факультеты общественных наук, исследовательские курсы. В институтах Красной профессуры проходили трехгодичную подготовку преподаватели вузов по политической экономии, новейшей истории, историческому материализму и советскому строительству. В институты принимались члены партии со стажем пребывания в ней не менее двух лет и четырехлетним опытом руководящей партийной, хозяйственной, пропагандистской или педагогической работы. При обучении большое внимание уделялось педагогической подготовке будущих преподавателей. Со второго курса все слушатели проходили педагогическую практику, состоящую из активной (подготовка и чтение лекций, проведение семинарских занятий и т.п.) и

пассивной (посещение и анализ лекций ведущих профессоров, консультации с опытными преподавателями) части. С конца 1923 г. обучение в институте стало четырехлетним. В течение последнего года слушателям предоставлялась возможность под руководством профессора работать над диссертацией и над разработкой будущего курса лекций. С 1930 г. институт Красной профессуры реорганизован в четыре самостоятельных института: философии и естествознания, экономики, истории и историко-партийный. За период с 1921 по 1929 гг. в институт Красной профессуры было принято 1269 человек [44. С. 102].

Научно-педагогические кадры по другим областям общественных наук, согласно постановлению Совнаркома от 4 марта 1921 г., должны были готовиться на факультетах общественных наук российских университетов. Общее руководство этой подготовкой было возложено на Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН) [44].

В технических вузах открывались исследовательские курсы, на которые собиралась технически одаренная молодежь, прошедшая трехлетний вузовский курс обучения.

Следует отметить, что принятые правительством меры по увеличению профессорско-преподавательского состава вузов не смогли снять актуальности проблемы подготовки научно-педагогических кадров, которая была поставлена в ряд первоочередных. В 1925 г. при ЦК РКП(б) была создана специальная комиссия по подготовке научных кадров, которая предложила сформировать в стране институт аспирантуры, задача которого состояла бы в подготовке научных работников, вполне свободно владеющих научным методом исследования и способных вести преподавательскую работу по самостоятельным поручениям, т.е. в качестве доцентов, а затем и профессоров. Учебный процесс в аспирантуре строился по программам научной и педагогической работы, утвержденным президиумами факультетов. Основным принципом подготовки стало сочетание теоретических занятий с практической деятельностью в вузе или на одном из предприятий народного хозяйства. На втором году обучения аспирант проходил обязательную ассистентскую практику, отзыв о которой представлялся в президиум факультета. Кроме того, аспиранты изучали один иностранный язык. Общее руководство подготовкой научно-педагогических кадров возлагалось на комиссию Государственного ученого совета, который стал главным государственным органом, ответственным за организацию, контроль и координацию деятельности высших учебных заведений по формированию, подбору, использованию и аттестации профессорско-преподавательских кадров высшей школы. Первыми членами комиссии были крупнейшие со-

ветские ученые и педагоги: В.П. Волгин, М.Н. Покровский, К.А. Тимирязев, А.Д. Удальцов, О.Ю. Шмидт и др. [55. С. 373].

В ходе исследования выявлено, что аспирантура в основном была сориентирована на подготовку ученых-исследователей, а не ученых-педагогов, и невнимание к этой стороне деятельности будущих преподавателей критиковалось как серьезный недостаток. Поэтому активно разрабатывалась и внедрялась идея усиления педагогизации обучения в аспирантуре, так как, уделяя основное внимание только изучению общественно-политических дисциплин и иностранных языков, она выпускала, как говорили тогда, научные кадры "с профилем без лица". Мнение профессуры выразил П. Валескали, писавший о том, что инженер, агроном, химик должны быть не только специалистами в своей области, но и педагогами [66].

Анализ основных документов (Положение о высших учебных заведениях РСФСР (1921 г.), Положение о порядке подготовки научных работников при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях (1925 г.), Постановление ЦИК СССР "Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах" (1932 г.)), раскрывающих организационные направления подготовки научно-педагогических кадров, показал, что формирование преподавательского корпуса страны признавалось важнейшим условием развития новой системы высшего образования. Формирование личности преподавателя осуществлялось в процессе преобразования его профессиональной деятельности, которое связывалось с модернизацией содержания образования, форм и методов обучения в высшей школе. Смена методологических ориентиров потребовала от преподавателей грандиозной работы по переосмыслению и переоценке накопленного теоретического, педагогического багажа в соответствии с новыми идеологическими установками. В научно-педагогической литературе этого периода излагались новые требования к вузовской лекции, подчеркивалась необходимость исключения из учебного процесса упрощенности и начетничества. От преподавателей требовалось мастерство в проведении практических занятий, в использовании "метода проектов" и "метода циклования", технологии бригадно-лабораторной работы. После принятия Постановления ЦИК СССР "Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах" от 19 сентября 1932 г. проблемы подготовки преподавателя высшей школы начали концентрироваться вокруг вопросов технологии и методики лекционного преподавания.

Развитие новых экономических отношений, внедрение новых способов производства в первой половине XX в. привели к необходимости реформирования существующей системы подготовки студентов в высших учебных заведениях. Реформа коснулась, прежде всего, форм

и методов обучения в высшей школе. В Постановлении "О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой" от 23 июня 1936 г. указывалось, что при организации учебного процесса основное внимание должно быть направлено на самостоятельную работу студентов и обеспечение их соответствующими консультациями. Таким образом, в качестве одной из педагогических ценностей в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы стали выступать умения организовывать самостоятельную работу студентов и руководить ею, применять новые формы и методы преподавания.

Изучение опыта работы высшей школы в послеоктябрьский период, анализ нормативных документов по организации учебного процесса, формированию профессорско-преподавательского состава позволяют сделать вывод о том, что учеными и практиками были найдены интересные, перспективные подходы к решению проблемы формирования личности преподавателя высшей школы, что обусловлено укреплением высшего образования в стране и созданием системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров через институт аспирантуры.

Ситуация военного времени потребовала не только существенных изменений в организации учебно-воспитательного процесса в вузах, в учебных планах и содержании учебных программ, но и развития на базе высших учебных заведений научно-исследовательской работы, отвечающей запросам данного исторического периода.

В это сложное для страны время не прекращалась подготовка научно-педагогических кадров, хотя численность аспирантов к 1943 г. резко сократилась и составила 3,6 тыс. человек (ср.: в 1940 г. в вузах и НИИ было 16,9 тыс. аспирантов). В систему подготовки научно-педагогических кадров были внесены изменения в соответствии с принимаемыми правительственными документами: в постановлениях Совета Министров СССР "О подготовке научных кадров высшей квалификации" (1947 г.), "О подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру" (1948 г.), а также в утвержденном Советом Министров СССР в 1950 г. новом "Положении об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях" подчеркивалась необходимость более тщательного отбора кандидатов для зачисления в аспирантуру, повышения актуальности и научно-практического значения проводимых ими исследований, дальнейшего укрепления научного и организационного руководства подготовкой научно-педагогических кадров. Конкурсный порядок зачисления в аспирантуру включал в себя сдачу вступительных экзаменов по общественным и специальным дисциплинам, а также по одному из иностранных языков в объеме, преду-

смотренном программами высших учебных заведений. Право на сдачу конкурсных экзаменов и поступление в очную (трехлетнее обучение) или заочную (четырёхлетнее обучение) аспирантуру предоставлялось выпускникам вузов, рекомендованным для дальнейшего совершенствования своих знаний, или лицам с высшим образованием, имеющим стаж практической работы по избранной специальности и необходимый научный опыт [56. С. 376].

В целях повышения теоретического и практического уровня научной подготовки преподавателей получила широкое распространение практика прикомандирования научно-педагогических работников к ведущим высшим учебным заведениям и научно-исследовательским учреждениям для написания и защиты диссертационных работ.

В конце 40-х гг. XX в. стала действовать новая форма подготовки высококвалифицированных научных работников — докторантура, где выполнялось крупное исследование, в результате которого решалась важная научно-практическая проблема, а сама диссертация являлась фундаментальным научным трудом, отражающим вклад соискателя в развитие данной области знания. Однако некоторые крупные ученые высказались против докторантуры, так как она, по их мнению, не давала научным работникам полной творческой самостоятельности, основная ответственность за работу возлагалась на научного консультанта, а не на докторанта. В частности, Я.И. Френкель считал, что жестко ограниченный срок написания и защиты докторской диссертации мешает качеству работы, докторанты не имеют достаточного количества научных публикаций, результаты диссертации не внедряются в практику. В 1956 г. докторантура была упразднена как не отвечающая современным требованиям. Подготовкой докторских диссертаций стали заниматься соискатели, которым для завершения работы над диссертацией предоставлялись творческие отпуска [55].

Несмотря на крайне сложную экономическую ситуацию, постановлением СНК РСФСР от 6 октября 1943 г. в Москве была организована Академия педагогических наук РСФСР как научно-педагогический центр, призванный вести научные разработки и руководить планированием и организацией научно-исследовательской работы по проблемам психологии и педагогики. В структуре АПН не было специального подразделения (НИИ, лаборатории, отделения), которое должно было бы заниматься научными исследованиями в области педагогики и психологии высшей школы, но общее углубленное исследование педагогических проблем, безусловно, оказывало положительное влияние на решение вопросов высшего образования.

Возрастал авторитет педагогической науки, признавалась необходимость ее изучения вузовскими преподавателями. К этому времени

в ряде вузов начинали действовать общеинститутские и факультетские краткосрочные курсы и семинары по педагогике, для проведения занятий приглашались высококвалифицированные педагоги и психологи. Однако упорядоченной системы психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов еще не было.

В 1957 г. Минвуз СССР утвердил новое положение об аспирантуре, в котором значительно усиливалась педагогическая подготовка аспиранта в течение всего периода обучения. В некоторых вузах система педагогической подготовки реализовывалась в виде единого для аспирантов всех специальностей учебного плана, рассчитанного на весь срок обучения, где курс основ вузовской педагогики читался на втором году обучения, проводились семинарские занятия.

Изучение прикладных педагогических вопросов, их практическую отработку включала в себя и специальная подготовка аспирантов, предусматривающая, в частности, методическую разработку учебных занятий (включая построение структурно-логической схемы лекции и лекционного курса), составление инструкций к лабораторным работам, а также изучение особенностей внеучебной воспитательной работы со студентами [44]. Аспирант должен был овладеть методикой преподавания по соответствующей дисциплине, активно участвовать в учебно-методической работе своей кафедры, посещать учебные занятия ведущих профессоров, овладевать навыками проведения занятий (читать пробные лекции, проводить лабораторные работы, семинары). Обязательным являлось прохождение педагогической практики, цель которой состояла в приобретении аспирантами разностороннего педагогического опыта, необходимого для будущей преподавательской деятельности [55].

Научная подготовка аспирантов предусматривала глубокое изучение отечественной и зарубежной литературы по избранной специальности, составление научных докладов, овладение методами научно-исследовательской работы, опубликование статей по теме диссертации.

Процесс обучения в аспирантуре завершался написанием и публичной защитой или представлением к защите диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, которая должна была содержать самостоятельные научные и практические выводы и рекомендации, выявлять способность аспиранта к серьезным научным исследованиям, демонстрировать его глубокие теоретические знания в области данной дисциплины и специальные знания по избранной теме. Публичная защита диссертации носила характер научной дискуссии между соискателем и официальными, назначаемыми советами вузов и факультетов, а также неофициальными оппонентами, при этом обстоятельному анализу подвергались достоверность и обоснован-

ванность всех ее выводов и рекомендаций. Главным критерием качества диссертации являлась новизна вклада соискателя ученой степени в решение актуальных научных задач, имеющих важное значение для соответствующей отрасли знания и практики [56].

В целях оказания помощи в подготовке преподавателей для вузов в ведущих высших учебных заведениях страны с 1962 г. устанавливались должности стажеров-преподавателей, на должность принимались молодые специалисты, лаборанты, инженеры, научные сотрудники и другие работники вузов. В процессе стажировки они углубляли знания по выбранной специальности, марксистско-ленинской теории, педагогике и психологии, проходили педагогическую практику. Стажеры-преподаватели, рекомендованные после годичной стажировки на педагогическую работу, зачислялись на должности ассистентов или преподавателей без участия в конкурсе на замещение вакантных должностей [148].

Должности стажеров-исследователей вводились в высших учебных заведениях для наиболее способных молодых специалистов, проявлявших интерес к научной работе, в целях последующей подготовки их к исследовательской деятельности в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах. Под руководством ведущих научных работников стажеры-исследователи овладевали методикой научного исследования, осваивали технику экспериментирования, изучали новейшие достижения науки в определенной отрасли, сдавали кандидатские экзамены [56. С. 384].

Таким образом, главной организационной формой последипломной подготовки научно-педагогических кадров в XX в. являлась аспирантура. Она организовалась при крупных высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях страны. К началу 1980 г. подготовка аспирантов проводилась в более чем 600 вузах и 1300 научно-исследовательских институтах [55].

В 60-е гг. XX в. возникла необходимость в более качественной подготовке научно-педагогических кадров. В первую очередь это было связано с тем, что на специальные кафедры вузов приходили аспиранты, инженеры, не имеющие производственного и педагогического опыта. Недостаточные психолого-педагогические знания преподавателей отрицательно отражались на качестве обучения студентов, поэтому назрела необходимость создания государственной системы повышения квалификации профессорско-преподавательских кадров. Главные требования к этой системе были определены постановлением Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 3 сентября 1966 г. "О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране". В 1966-1967 гг. Минвуз СССР приступил

к формированию единой системы повышения квалификации кадров высшей школы. Создание такой системы началось с организации факультетов повышения квалификации преподавателей (ФПКП).

Вначале было организовано четыре института повышения квалификации для преподавателей общественных наук и около ста факультетов повышения квалификации для преподавателей естественных, гуманитарных и общетехнических дисциплин. Вся учебная и организационная деятельность факультетов регламентировалась "Положением", утвержденным Минвузом СССР 4 июня 1967 г. В 1967 г. приступили к работе факультеты при московских энергетическом, авиационном, педагогическом институтах и университете. Всего же в 1967-1968 гг. работало 118 факультетов, в том числе 11 при университетах и 8 при педагогических институтах, которые располагали наиболее квалифицированными преподавательскими кадрами и современной учебно-лабораторной базой [184].

Главной задачей факультетов являлось углубление знаний слушателей в области марксистской философии, а также проблем преподавания учебных дисциплин с учетом новейших достижений науки и техники, обобщение и распространение передового педагогического опыта, разработка и внедрение новых методов, технических средств, вычислительной и другой техники в учебный процесс. Занятия на факультетах осуществлялись путем организации лекций, теоретических и методических семинаров, собеседований, лабораторных занятий, самостоятельной работы слушателей. Учеба завершалась выполнением каждым слушателем выпускной работы [184. С. 16].

Все руководство учебной, научно-методической и воспитательной работой на факультете осуществлялось деканом, который непосредственно подчинялся ректору того вуза, на базе которого функционировал данный факультет.

Рассматривая повышение квалификации как условие совершенствования всей учебной, воспитательной и методической работы, повышения качества подготовки специалистов, Министерство образования признало целесообразным, чтобы каждый преподаватель в обязательном порядке раз в пять лет повышал свою квалификацию с отрывом от основной работы либо на факультете повышения квалификации, либо путем стажировки на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, в научно-исследовательских институтах. Преподаватели общественных наук направлялись на учебу в институты повышения квалификации (ИПК) [184. С. 11].

Повышение квалификации учитывалось при аттестации профессорско-преподавательского состава, переизбрании на должность на новый срок, при решении вопроса о выдвижении.

В целях повышения уровня профессиональной квалификации преподавателей специальных дисциплин с 1967 г. была введена стажировка с отрывом и без отрыва от основной работы на передовых промышленных предприятиях, в ведущих высших учебных заведениях и научно-исследовательских организациях сроком до трех месяцев, в процессе которой преподаватели знакомились с технологией, современным оборудованием, экономикой и организацией производства, методикой проведения научных исследований, методикой преподавания соответствующей дисциплины, разрабатывали и внедряли предложения, направленные на улучшение работы предприятия, научно-исследовательского учреждения, вуза [184].

Развитие научно-технического и социально-экономического прогресса привело к необходимости организовать в конце 70-х гг. XX в. в системе повышения квалификации переподготовку преподавателей по перспективным специальностям (электронно-вычислительная техника, автоматизация проектирования, конструирование и производство электронно-вычислительной аппаратуры, охрана и рациональное использование природы, микробиология), что позволило сократить разрыв между имеющимися знаниями преподавателей и уровнем научных достижений.

Потребность общества в научных и научно-педагогических кадрах высшей квалификации привела к необходимости внедрения в 70-80-е гг. XX в. новой организационной формы приема в аспирантуру — целевого назначения, по которому на обучение в аспирантуру направлялись специалисты из организаций и учреждений, не имеющих возможность вести подготовку научно-педагогических кадров, с обязательным возвращением их по окончании аспирантуры на место работы. В 1980 г. в аспирантуре по целевому назначению обучалось 27 тыс. человек, т.е. около половины ее общего состава. Несомненным достоинством целевой аспирантуры была предоставленная аспирантам возможность научного решения практических проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности, что, в свою очередь, способствовало укреплению тесной взаимосвязи науки и практики.

Специфическим видом целевой подготовки кандидатов наук являлась годовичная аспирантура. В нее направлялись преподаватели и другие работники вузов, преподаватели средних специальных учебных заведений и учителя средних общеобразовательных школ, имеющие стаж научной или педагогической работы и достигшие определенных результатов в исследовательской разработке конкретной научной темы. Годовичная аспирантура являлась эффективной формой пополнения и повышения уровня квалификации научно-педагогических коллективов высшей школы, что было обусловлено со-

крашением срока обучения в аспирантуре, а также тем, что научное исследование аспиранта было посвящено проблеме практического характера, связанной с совершенствованием профессиональной деятельности.

В целях обеспечения возможности совмещать профессиональную и научно-исследовательскую деятельность возникла такая форма подготовки кандидатов наук, как соискательство. Соискатели прикреплялись к высшим учебным заведениям или научно-исследовательским организациям, ведущим подготовку кандидатов наук, для сдачи кандидатских экзаменов и получения консультаций. Для завершения работы по избранной теме и защиты диссертации соискатели получали оплачиваемый творческий отпуск сроком до трех месяцев.

Отмечая недостаточный уровень психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, коллегия Минвуза СССР в 1981 г. принимает ряд мер, направленных на компенсацию недостатков в подготовке. С этой целью утверждается типовая программа курса "Основы педагогики и психологии высшей школы" для факультетов повышения квалификации (до этого момента каждый факультет работал по своей программе); вводится обязательный зачет по педагогике, включающий в себя написание реферата по проблеме вузовской психологии и педагогики. Программа курса "Основы педагогики и психологии высшей школы" в объеме 44 учебных часов включала в себя следующие разделы: "Социально-историческая характеристика обучения и воспитания в высшей школе", "Понятие о содержании и формах обучения", "Методы обучения", "Психологические аспекты познавательной деятельности студентов", "Педагогическое общение преподавателя и студента" [42].

В целях сокращения разрыва между достижениями научно-технического прогресса и уровнем подготовки преподавателей коллегия Минвуза СССР в 1983 г. приняла решение об обязательном введении в учебные планы повышения квалификации курсов по микропроцессорной технике, гибким технологиям, робототехнике. Были определены 38 факультетов повышения квалификации, где вводилась переподготовка преподавателей по новой технике.

Для осуществления мер по улучшению использования вычислительной техники в высших учебных заведениях (приказ Минвуза СССР "О мерах по улучшению использования вычислительной техники в высших учебных заведениях" 1979 г.) в учебные планы ФПК были включены специальные курсы по численным методам решения задач с использованием ЭВМ, системам автоматизированного проектирования, обработке экспериментальных данных и планированию эксперимента, было предусмотрено время для выполнения

практических работ на ЭВМ. Высшие учебные заведения решали эти вопросы с учетом своей специфики [181].

Таким образом, деятельность высшей школы в период с 1961 по 1992 г. была подчинена задачам развития народного хозяйства, развертывания научно-технической революции, внедрения новых технологий в сфере экономики, науки, производства. В эти годы значительно расширилась сеть высших учебных заведений, интенсивно создавались университеты, технические вузы. Подготовка преподавателей высшей школы осуществлялась в основном через институт аспирантуры. В этот период возникла упорядоченная система психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы. В целях углубления психолого-педагогических знаний преподавателей, обобщения и распространения педагогического опыта, разработки и внедрения новых методов, технических средств, вычислительной и другой техники Минвуз СССР создал единую систему повышения квалификации преподавательских кадров вузов: в ведущих вузах страны функционировали факультеты повышения квалификации преподавателей высшей школы, подготовка и переподготовка на которых осуществлялась по утвержденным, типовым программам.

Рассматриваемый период характеризуется интенсивным развитием педагогики и психологии высшей школы. Теоретиками и практиками высшей школы все острее осознавалась необходимость специальной, углубленной разработки научно-педагогических основ организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе (С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков и др.); научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, особенностей его научной, учебной, воспитательной работы (З.Ф. Есарева, Г.Б. Скок, Т.И. Руднева и др.); системы повышения педагогической культуры и мастерства профессоров и преподавателей (Ф.П. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в России в период с 1992 г. по настоящее время, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка, к которым относятся следующие [157. С. 34]:

— рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50% персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием, что предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

— интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет, в результате чего квалифицированный специалист должен обладать способностью и навы-

ками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

– быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет, что требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии;

– выдвигание на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.), что может быть достигнуто при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

– наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда, в результате чего резко возросла ценность творческой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;

– рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого, для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;

– постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества.

Общественно-политические, научно-технические закономерности отражаются на процессах подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавателей высшей школы, что выражается требованиями к профессионально-педагогической деятельности и личности преподавателя высшей школы, многозначность и сложность которых требует освоения новых профессиональных ценностей, что возможно в процессе получения дополнительного образования.

С этой целью приказом Минобразования России от 06.09.2000 г. №2571 “Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов” в целях совершенствования подготовки преподавательских кадров для системы высшего профессионального образования с 07.02.2002 г. введены в действие Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы”, утвержденные Минобразования России 08.05.2001 г. Программа в объеме 1080 учебных часов рассчитана на магистрантов, аспирантов (адъюнктов), а также специалистов, име-

ющих высшее образование и стаж научно-педагогической работы не менее двух лет, готовящихся к преподавательской деятельности.

Анализ содержания программы показал, что представленные разделы (“Психология человека”, “Педагогика”, “История, философия и методология соответствующей области науки”, “Информационные технологии в науке и образовании”, “Технология профессионально ориентированного обучения”, “Иностранный язык”, “Современные главы дисциплин научной отрасли”, “Тренинг профессионально ориентированных риторики, дискуссий и общения”, “Дополнительные психолого-педагогические дисциплины по психологии и педагогике высшей школы, определяемые вузом”, “Организационные основы системы образования” [42]) часто повторяют вузовские курсы педагогики и психологии, иностранного языка, методологии соответствующей области науки.

Обязательным условием выполнения программы является прохождение обучающимися педагогической практики, цель которой состоит в приобретении практикантами разностороннего педагогического опыта, необходимого для будущей преподавательской деятельности. Это требование вызывает необходимость разработать методические рекомендации по педагогической практике; организовать педагогическую практику аспирантов; оказывать методическую и психологическую помощь начинающим преподавателям высшей школы (по вопросам организации и проведения лекционных и практических занятий, анализа результатов собственной деятельности, построения деловых, конструктивных взаимоотношений со студентами, саморегуляции).

Итогом обучения по программе является государственная аттестация, которая проходит в форме защиты выпускной квалификационной работы и сдачи квалификационного экзамена. Тематика работы должна свидетельствовать о личном вкладе и способности автора проводить самостоятельные исследования или разработки, используя теоретические знания и практические навыки, полученные им за период обучения.

Таким образом, общественные преобразования, отражаясь в целях вузовской профессиональной подготовки студентов, вызывают необходимость управления непрерывным образованием (самообразованием) преподавателя высшей школы. Данный вывод подтверждается результатами исследований в этой научной области: осознается необходимость непрерывной подготовки преподавателей высшей школы (Г.У. Матушанский); рассматриваются средства выбора преподавателем образовательного маршрута (Э.М. Ханафина); определяются направления совершенствования профессионально-педагогической деятельности (А.Л. Бусыгина, Ю.Г. Фокин и др.).

Проведенный обзор научной литературы по проблеме подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров вузов в России позволил выделить ряд условий, определяющих их специфику и определенные сложившиеся традиции. Специфика процессов подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавателей высшей школы (содержание, формы, методы) была обусловлена общественно-политической ситуацией в стране, определялась целями и задачами, стоящими перед вузами в различные исторические периоды. На данные процессы существенное влияние оказывал Запад: в начале XVIII в. это выразалось в том, что основным контингентом преподавательских кадров вузов были иностранные профессора и преподаватели, прошедшие подготовку за рубежом; в настоящее время это влияние обнаруживается в процессе интеграции России в международное образовательное пространство (вхождение России в Болонский процесс, предполагающее введение двухступенчатой системы образования; обеспечение организации и аккредитации учебных заведений; введение системы зачетных единиц и учета часов изучаемых дисциплин).

Для подготовки преподавательских кадров в отечественной высшей школе характерны ее фундаментальность, универсальность, дающая широкий профиль; вариативность в содержательном компоненте, представленная глубокой общепрофессиональной подготовкой и основательной специализацией; непрерывность образования и самообразования, осуществляемая сетью факультетов повышения квалификации и системой дополнительного профессионального образования; исследовательская направленность учебно-воспитательного процесса, преобразующая личность не только в научно-специальном, но и в нравственном отношении [137. С. 7].

Анализ научной литературы показал, что недостатком существующей системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров вузов является ее фрагментарность, проявляющаяся в том, что в зависимости от потребностей общества в отдельные исторические периоды функционировали различные формы ее организации (стажировки за рубежом (1755 г.), подготовка в педагогических институтах (1804-1834 гг.), в профессорском институте (1832 г.), факультеты повышения квалификации (1966-1967 гг.) и др.) и между ними отсутствовала взаимосвязь. Фрагментарность проявлялась и в содержательном аспекте подготовки (содержание было направлено на развитие какой-то одной профессиональной функции, например лекторского мастерства, или методики проведения практического занятия, или углубление знаний в области специальной дисциплины). В настоящее время в связи с особенностями профессионально-педагогической деятельности преподавателя выс-

шей школы (полифункциональность, полидисциплинарность, разноразноуровневость) возникла потребность в организации единой, непрерывной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров для вузов, удовлетворяющей запросы современного общества.

## **§2. Генезис идей о личности и деятельности преподавателя высшей школы**

Анализ становления и развития системы отечественного высшего образования показал, что со сменой общественно-политических, социально-экономических условий, под влиянием научно-технического прогресса менялись содержание, формы, методы подготовки преподавателей высшей школы и соответственно требования к деятельности и личности. Специфика требований, предъявляемых к деятельности и личности преподавателя высшей школы, была обусловлена целями и задачами, стоящими перед системой высшего образования, политическими условиями в стране, уровнем развития науки и техники.

Наиболее яркими чертами первых российских профессоров (М.В. Ломоносов, Н.Н. Поповский, А.А. Барсов и др.) были универсализм и энциклопедизм в области как специальной, так и педагогической деятельности, что объясняется синкретичностью научных знаний в России того времени, когда многие отрасли научного познания еще не оформились в самостоятельные дисциплины, не существовало четких границ, отделяющих одну науку от другой, они переплетались не только с родственными науками, но и со стоящими далеко друг от друга.

Анализ педагогического опыта М.В. Ломоносова показал, что ученый высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью, видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении с научной деятельностью и призывал к этому своих коллег. В педагогических трудах, отдельных выступлениях, письмах и обращениях М.В. Ломоносова содержится большое число интересных обоснованных идей, подходов, методических приемов, раскрывающих его педагогическое амплуа. Он считает одним из решающих условий педагогической деятельности постоянное глубокое изучение личности воспитанника, индивидуализацию обучения, которая требует от преподавателя большого педагогического мастерства. Индивидуализацию обучения М.В. Ломоносов понимал широко: во-первых, как разработку для студентов индиви-

дуальных планов обучения с учетом их природных склонностей и возможностей; во-вторых, как систему обучения: на младших курсах преобладают формы групповой и коллективной работы, а на старших студенты персонально прикрепляются к профессору для углубленной работы по изучению одной науки. Активная педагогическая и научная деятельность М.В. Ломоносова оказала заметное влияние на последующее развитие высшего образования, формирование педагогической направленности профессорско-преподавательского состава [66].

Так как основными формами организации учебного процесса в Московском университете во второй половине XVIII в. были лекции и диспуты, от преподавателей требовалась, прежде всего, высокая культура речи, мастерство в организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов. В выборе содержания лекционного материала профессора строго ограничивались, следуя предписаниям Профессорского собрания. Такая регламентация деятельности преподавателей сужала возможности их творчества.

На развитии педагогической мысли в России и становлении педагогики высшей школы в первой половине XIX в. сказались педагогические идеи В.Г. Белинского, А.И. Герцена, которые подчеркивали важность таких профессиональных черт преподавателей, как талант и терпение, уважение и любовь к студенту. В числе основных профессиональных признаков преподавателя А.И. Герцен и В.Г. Белинский выделяли психологическую и лекторскую подготовку, высокие нравственные качества, авторитет среди коллег и учеников. Формирование личности будущего специалиста они связывали с идеей народности, призванием служить своему Отечеству. А.И. Герцен отмечал особый вклад высшей школы в развитие будущей России, в сохранение ментальности, самобытности, в воспитание “пытливых молодых умов” [66. С. 37].

Развитие педагогической мысли в период с 1835 по 1862 гг. осуществлялось деятельностью выдающихся педагогов-просветителей (К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.И. Лобачевского и др.), которые в своих сочинениях излагали мысли по совершенствованию педагогического процесса в высшей школе, деятельности преподавателя высшей школы. Так, К.Д. Ушинский считал, что “профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, — могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок” [168. С. 231]. Самостоятель-

ная работа студентов, по его мнению, должна занять значительно большее место в системе профессиональной подготовки. В процессе самостоятельной работы должны изучаться не только учебники, но и научные труды, первоисточники.

Н.И. Пирогов принципиально ставил вопрос о единстве научной и педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Развивая эту мысль, он пишет: "Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное и без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блесит" [123. С. 87]. Н.И. Пирогов не углубляется в проблему первичности и вторичности научной и педагогической деятельности, он указывает на их неразрывное единство.

Определяя задачи университетского образования, Н.И. Лобачевский не только подчеркивал важность умственного, специального образования, но и придавал большое значение воспитанию высокой нравственно-эстетической культуры, которое делает человека личностью, направленной на службу Отечеству, своему народу [157].

Изучая и анализируя деятельность профессорско-преподавательского состава в период с 1863 по 1882 гг., Л.Н. Толстой отрицательно оценивал деятельность профессоров, уровень их теоретической и методической подготовки, писал о "непогрешимости" профессора, когда студент не может выразить несогласие с содержанием и формой преподнесения материала. По его мнению, несовершенство системы подготовки преподавателей высшей школы, их аттестации приводит к утрате интереса к учебе у студентов, к снижению престижа вузовского образования. "Как скоро профессор назначен, — писал Л.Н. Толстой, — профессор начинает читать, и, будь он глуп от природы, поглупей он во время исполнения своей должности, отстань он совершенно от науки, будь он недостойным по характеру человеком, он продолжает читать, и нет студентам никакого средства выразить свое удовольствие или неудовольствие" [66. С. 42].

Серьезной критике подвергает Л.Н. Толстой и организацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе, прежде всего лекционную форму обучения, считая ее неэффективной и отдавая предпочтение самостоятельной работе студентов. Негативно характеризуя состояние вузовской подготовки специалистов, писатель ставит перед профессорами задачу создавать собственные добротные книги, пособия, которыми могли бы пользоваться студенты.

Анализируя собственный педагогический опыт, историк В.О. Ключевский отмечает, что "преподавание принадлежит к разряду деятельностей, силу которых чувствуют не только те, на которого обращены они, кто непосредственно испытывает на себе их действие;

стороннему трудно растолковать и дать почувствовать впечатление от урока или лекции профессора” [73. С. 34]. Он рассматривает педагогическую деятельность как процесс сугубо индивидуальный, личный, опосредованный желаниями научить, понять аудиторию. Подчеркивая в преподавании роль наблюдения, он говорил о необходимости знать методы и средства педагогики. В.О. Ключевский на практике пришел к мысли о существовании педагогической техники, которой нужно и можно овладеть. Показателем высокого уровня педагогического мастерства, по его мнению, должно быть умение преподавателя управлять вниманием аудитории: “В преподавании самое важное и трудное дело – заставить себя слушать, поймать эту непоседливую птицу – юношеское внимание” [73. С. 35].

В конце XIX в. идеи педагогики высшей школы формировались под влиянием преподавателей высших учебных заведений Н.Е. Жуковского, К.А. Тимирязева, А.Г. Столетова и др. Они высоко оценивали педагогическую деятельность, считая ее одной из наиболее важных задач настоящего ученого. Показателем высокого профессионализма эти деятели науки признавали умение ученого работать со студенчеством за пределами учебного процесса, развивая его творческие дарования и способности. Важным условием формирования профессионального мастерства преподавателя высшей школы они считали необходимость постоянного методического роста, тщательного оформления каждой мысли, предназначенной для студенческой аудитории [66]. Со сменой политических парадигм резко менялись требования к личности преподавателя высшей школы (ПВШ).

Таблица 1

**Динамика требований, предъявляемых к личности ПВШ  
в дореволюционной России**

Реформы правительства	Формы подготовки ПВШ	Требования к личности ПВШ
1	2	3
Открытие Московского университета (1755 г.)	Педагогическая подготовка в семинарии; послевузовская зарубежная подготовка	Универсализм и энциклопедизм в области специальной и педагогической подготовки; лекторское мастерство (высокая культура речи, умение организовывать дискуссию)
Прогрессивные реформы в сфере образования (1804-1820 гг.)	Послевузовская зарубежная подготовка; послевузовская педагогическая подготовка в пединститутах; вузовская подготовка кандидатов, магистров, докторов наук	Глубокая теоретическая подготовка в специальной области; лекторское мастерство (культура речи, владение ораторскими приемами)

1	2	3
Период политической реакции в высшей школе (1820-1860 гг.)	Послевузовская зарубежная подготовка; послевузовская педагогическая подготовка в пединститутах; подготовка профессоров в Дерптском профессорском институте, вузовская подготовка кандидатов, магистров, докторов наук	Соответствие взглядов идеологии правительства; «благонамеренность» в изложении учебных предметов; стремление действовать в соответствии с постановлениями правительства; ограничение инициативы и творческого подхода в решении учебно-воспитательных задач
Прогрессивные реформы в сфере образования (1861-1884 гг.)	Послевузовская зарубежная подготовка; послевузовская подготовка в институте профессорских стипендиатов; вузовская подготовка кандидатов, магистров, докторов наук	Методическая готовность к проведению практических занятий (умение разрабатывать практические курсы, овладение технологией и методикой их проведения); лекторское мастерство
Период контрреформ в сфере образования (1884-1900 гг.)	Послевузовская зарубежная подготовка; вузовская подготовка кандидатов, магистров, докторов наук	Лекторское мастерство; методическая готовность к проведению практических занятий; соответствие взглядов идеологии правительства; «благонамеренность» в изложении учебных предметов; стремление действовать в соответствии с постановлениями правительства; ограничение инициативы и творческого подхода в решении учебно-воспитательных задач
Реформы в сфере образования (1901-1915 гг.)	Послевузовская зарубежная подготовка; послевузовская педагогическая подготовка в Петербургской педагогической академии, в Московском педагогическом институте им. П.Г. Шеллапутина	Методическая готовность (владение методикой проведения практических и лекционных занятий); умение осуществлять индивидуализацию процесса обучения; умение управлять самостоятельной работой студентов; лекторское мастерство

В ходе исследования установлено, что профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы не являлась предметом специального теоретического анализа педагогов в дореволюционной России, так как в данный исторический период происходило становление отечественной высшей школы и основное внимание исследователей было обращено на проблему совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. В работах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, В.О. Ключевского, Н.И. Лобачевского, М.В. Ломоносова, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и др. содержатся лишь некоторые рекомендации о том, как лучше преподавателю высшей школы организовать свою деятельность, о неразрывном единстве научной и педагогической деятельности.

Значительный вклад в разработку нормативных документов, определявших основные направления развития высшей школы в пер-

вые послереволюционные годы, внесли А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич и др.

В своих работах А.В. Луначарский неоднократно обращался к проблемам высшей школы, подчеркивая, что она — объект более сложный, чем средняя школа, и поэтому требует более глубокого и постоянного внимания. В связи с этим он считал необходимым осуществление реформы высшей школы, предусматривающей реорганизацию учебно-воспитательного процесса, внесение изменений в управление вузами, обновление и переподготовку профессорско-преподавательского состава.

Выделяя культуuroобразующую функцию высшего образования, А.В. Луначарский отмечал созидательную роль преподавателя высшей школы в педагогическом процессе. В его трудах особое внимание уделяется специальной и методической подготовке преподавателя. Объективно оценивая положение в системе образования, особую роль А.В. Луначарский отводил педагогическому самообразованию и самовоспитанию преподавателя, считая это “долгом необычайной важности” [157. С. 28].

Существенный вклад в развитие педагогики высшей школы и становление системы высшего образования внес А.П. Пинкевич. Он выявил специфику организации учебно-воспитательного процесса в вузе, определил роль преподавателей, подчеркнув то, что они имеют дело с взрослыми людьми, которые хотят и должны работать творчески и самостоятельно.

Несмотря на признание целостности педагогического процесса в вузе, понимаемой им как взаимосвязь образовательной и воспитательной сторон, А.П. Пинкевич особое значение придает совершенствованию методического мастерства, составляющими которого выступают дидактическая культура, знание отечественной и зарубежной психологической литературы. Оценивая состояние методической культуры преподавателя высшей школы, А.П. Пинкевич писал, что в “области мастерства обучения мы наследовали сравнительно очень немного положительного материала и немало предрассудков вроде того, что хорошему педагогу никакой методы не нужно, а плохого все равно не научишь и т.д. Этими рассуждениями прикрываются лень мысли, нежелание думать над вопросами рационализации педагогического процесса, незнание дела, а часто и величайшее презрение к своему делу” [66. С. 50].

В период с 1917 по 1941 гг. в педагогической и психологической литературе появляются работы, теоретически осмысляющие специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Впервые в исследовании Н.С. Дмитриева наряду с учебной и научной деятельностью проанализированы структура и

содержание воспитательной деятельности преподавателя высшей школы [181].

В период с 1932 по 1936 гг. в практику подготовки студентов активно внедрялась самостоятельная работа, что обусловило возникновение новых ценностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: умение организовывать самостоятельную работу студентов и руководить ею, применять новые формы и методы преподавания.

Вопросам психологической подготовки преподавателей высшей школы посвящены работы П.П. Блонского, который утверждал, что для педагогического роста преподавателю необходимы активные психологические знания, в частности по возрастной и педагогической психологии [56].

Анализ исторической и педагогической литературы показал, что в середине XX в. на страницах педагогических изданий появлялись работы, осмысливающие эмпирический материал о деятельности и личности преподавателя высшей школы. Исследователи (И.Т. Огородников, П.А. Зайченко и др.), анализируя лекторское мастерство преподавателя, обращали внимание на сформированность его проектировочных (умение ставить стратегические и тактические цели) и технических (владение приемами удержания и привлечения внимания студентов, ораторским искусством) умений.

Большой вклад в разработку требований к деятельности и личности преподавателя внесли крупнейшие ученые, педагоги-практики отечественной высшей школы И.П. Павлов, А.П. Минаков. Они получили высшее образование и сложились как ученые и педагоги еще до революции, и в советское время им удалось сохранить лучшие черты и традиции русской профессуры: универсализм и энциклопедизм в области специальной и педагогической деятельности; лекторское мастерство (культура речи, владение ораторскими приемами); профессионально-педагогическую направленность.

Педагогическая деятельность академика И.П. Павлова была естественным продолжением глубокой, активной научно-исследовательской работы. Главной чертой организованных И.П. Павловым лекционных и практических занятий был их проблемный характер, позволяющий студентам проникнуть в творческую лабораторию преподавателя, сформировать у них исследовательский способ мышления, профессиональную направленность.

По мнению А.П. Минакова, преподаватель должен быть ученым, философом, артистом, воспитателем, человеком. Только благодаря этому он может успешно реализовывать единство учебной и воспитательной деятельности. Среди выделенных им личностных характеристик преподавателя главной является потребность в самосовер-

шенствовании: углублять знания по своему предмету, совершенствовать технику преподавания. В своих методических рекомендациях А.П. Минаков большое внимание уделяет содержанию лекции, ее эмоциональности, и вместе с тем подчеркивается особая значимость формы подачи материала — “режиссуры формы”, которая складывалась из режиссуры текста, режиссуры интонации.

По глубокому убеждению А.П. Минакова, только преподаватель, отличающийся высокой методологической, информационной и исследовательской культурой, способен строить учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий развитие творческой активности студентов, самостоятельности их мышления. Исследование показало, что в числе методических способов обучения студентов самостоятельному творческому мышлению значимы: сообщение преподавателем в течение всего курса обучения основных элементов теории познания с целью формирования у студентов исследовательского способа мышления; показ исторических основ становления основных категорий науки, теорий, законов с целью передачи культуры из поколения в поколение и создания новой культуры; сообщение сведений о жизни и методах работы крупных ученых с целью формирования творческой индивидуальности будущих преподавателей [95].

В период с 1941 по 1961 гг. ученые в своих исследованиях обращались к вопросам организации учебного процесса в вузе (С.И. Зиновьев, Г.Е. Жураковский, Я.И. Френкель); лекционной работы преподавателя и руководства самостоятельной работой студентов (К.Н. Корнилова); методических основ практических и лабораторных занятий в вузе (Е.Н. Медынский); основ авторитета педагога, педагогического такта и педагогического мастерства (А.Г. Ковалев, Н.Г. Кушков, П.Д. Левитов и др.).

В работе профессора С.М. Василейского “Лекционное преподавание в высшей школе” была предпринята попытка серьезного квалифицированного анализа лекционного преподавания в историко-педагогическом аспекте. Определяя пути эффективности лекционного преподавания, С.М. Василейский заключает: “Дело, очевидно, не в лекциях как таковых, а в лекторах, в их мастерстве, в их умении соблюдать и общие требования, предъявляемые ко всякой лекции, и вместе с тем учитывать ряд конкретных условий, придающих то или иное своеобразие данной лекции или циклу лекций” [34. С. 37].

Личность преподавателя представляется С.М. Василейскому ведущим фактором, определяющим успех учебно-воспитательной деятельности в вузе. Он выделяет три группы качеств личности преподавателя: научные качества характеризуют его как ученого, стоящего на передовых позициях науки, критически излагающего учебный предмет, формирующего научное мировоззрение слушателей; педа-

гогические – как педагога, осуществляющего основные дидактические принципы, раскрывающего профессиональную направленность студента, готового помочь ему; общественно-политические – как оратора, стремящегося придать изложению яркую, эмоциональную, запечатлеваемую форму, без “кудрявых фраз” и театральных жестов, владеющего хорошей деловой речью [34. С. 72].

Деятельность высшей школы России в послереволюционный период и до настоящего времени была подчинена задачам развития народного хозяйства, развертывания научно-технической революции, внедрения новых технологий в сфере экономики, науки и производства. В этот период наблюдается интенсивное развитие педагогики и психологии высшей школы, появляется множество научных исследований, предметом изучения которых является деятельность и личность преподавателя высшей школы. Изменения целей и задач высшего образования находили свое отражение в требованиях, предъявляемых к личности преподавателя высшей школы.

Таблица 2

**Динамика требований, предъявляемых к личности ПВШ  
в период с 1917 по 2002 гг.**

Исторический период	Формы подготовки ПВШ	Требования к личности ПВШ
Послеоктябрьский период развития высшей школы (1917-1941 гг.)	Подготовка научно-педагогических кадров в институтах Красной профессуры; факультеты общественных наук; исследовательские курсы; аспирантура	Методическая и специальная подготовка преподавателя; установка на педагогическое самообразование и самовоспитание; необходимость психологической подготовки; способность к выполнению учебной, научной и воспитательной деятельности; педагогическая техника
Военный и послевоенный периоды развития высшей школы (1941-1961 гг.)	Аспирантура; практика прикомандирования научно-педагогических работников к ведущим высшим учебным заведениям и научно-исследовательским учреждениям; докторантура	Методическая и психолого-педагогическая подготовка; личность преподавателя должна сочетать в себе научные, педагогические и общественно-политические качества
Интенсивное развитие высшего образования в России (1961-1992 гг.)	Аспирантура; институты повышения квалификации; факультеты повышения квалификации; факультеты педагогических знаний	Методическая и психолого-педагогическая подготовка; способность выполнять различные виды профессиональной деятельности (научно-исследовательскую, преподавательскую, воспитания студентов)
Реформы в сфере образования (1992-2002 гг.)	Аспирантура; факультеты повышения квалификации; дополнительное профессиональное образование по программе «Преподаватель высшей школы»	Психолого-педагогическая подготовка; способность к непрерывному самообразованию; способность проектировать образовательный маршрут

Анализ идей о личности преподавателя высшей школы показал, что в каждый исторический период предъявлялись свои требования к его личности и деятельности, а успешность профессионально-педагогической деятельности обеспечивалась соответствием ее результатов государственным целям и задачам. Так, в разное время от преподавателя требовались умения: отбирать и конструировать научный материал в лекционном курсе; управлять вниманием студентов; владеть ораторским мастерством; разрабатывать методику проведения практических занятий; организовывать самостоятельную работу студентов, осуществляя индивидуализацию процесса обучения; выполнять различные виды деятельности (научно-исследовательскую, преподавательскую, воспитания студентов); проектировать образовательный маршрут; вырабатывать способность к непрерывному самообразованию.

Исследование, проведенное с целью изучения представлений о личности современного преподавателя высшей школы (выборку представили аспиранты первого года обучения – 90 человек), показало, что в числе наиболее значимых свойств, обеспечивающих эффективность профессионально-педагогической деятельности, названы следующие: профессионально-педагогическая компетентность, мобильность, толерантность, высокий уровень интеллектуального развития, общительность, самостоятельность, ответственность, гибкость, креативность, доброжелательность, обаяние, находчивость, дидактические способности, интеллигентность. Разброс мнений свидетельствует о том, что современный преподаватель высшей школы должен обладать интегративным свойством личности, сочетающим в себе качества, синтез которых позволял бы ему адаптироваться в динамично развивающейся профессиональной сфере.

### **§3. Модель личности и деятельности преподавателя высшей школы**

Современное общество в условиях непрерывного развития всех его сфер (политической, социальной, экономической и др.) предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов для всех областей социальной практики. В связи с общественными изменениями постоянно растет спрос на специалистов с высшим образованием. В соответствии с этим вузы должны расширять спектр образовательных услуг, искать новые, более гибкие формы подготовки, обновлять содержание обучения. В то же время в условиях демократизации и гуманизации всей общественной жизни зна-

чительно богаче становятся и образовательные потребности самого человека, что приводит к необходимости вносить существенные коррективы в содержание целей и задач, стоящих перед современной системой высшего образования. В настоящее время изменение задач высшего образования протекает в условиях вариативности образовательных учреждений, диверсификации содержания и расширения инновационных процессов в отечественной высшей школе при подготовке специалистов, что связано с ее интеграцией в мировую образовательную систему и реакцией на социально-экономические изменения в обществе.

Основной целью высшего образования становится не столько качественная подготовка людей к профессиональной деятельности, сколько обеспечение им возможности для адаптации к жизни, создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей, способностей и потребностей каждого.

Изменение целей и задач высшего образования приводит к необходимости коррекции и совершенствования профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями к личности преподавателя высшей школы. В связи с этим возникает необходимость анализа деятельности преподавателя высшей школы в новых социально-экономических условиях и рассмотрения специфики социального заказа на свойства его личности.

Понятие “профессионально-педагогическая деятельность” базируется на общенаучном понимании деятельности. С философской точки зрения деятельность представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности [170. С. 96].

Преобразующий характер любой деятельности является ведущим свойством объективного порядка, он зависит от активной роли субъекта, продуктивного характера его деятельности. В общей теории деятельности особое внимание заслуживает концепция, предложенная Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, рассматривающими деятельность как особого рода активность, в результате которой порождается сознание и которая, в свою очередь, сознанием регулируется [39. С. 182].

Категория деятельности является ключевой в понимании человека и в настоящее время изучается многими областями научного знания: философией, психологией, историей, педагогикой и др. Наиболее часто деятельность определяется как специфическая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.).

Любая деятельность человека имеет сложную организацию и динамическую структуру, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. По мнению Л.П. Бугевой, для деятельности характерна определенная упорядоченность, иерархичность строения элементов и связей между ними, в ней наличествует система, управляющая деятельностью индивидуального или общественного субъекта и обеспечивающая функциональное единство всей системы [31. С. 77]. В структуру профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы входят мотивы, способы и приемы деятельности, цель и результат.

Мотив определяется учеными как внутренняя побудительная сила человека, заставляющая заниматься его той или другой деятельностью [67]. К ведущим мотивам профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы относят интерес к процессу развития личности студента, потребность в общении с ним и его обучении.

Способы и приемы – это действия, предпринимаемые человеком, чтобы достичь целей деятельности. Способы и приемы профессионально-педагогической деятельности преподавателя – это формы, методы организации учебного процесса, технологии обучения.

Цели – это наиболее значимые для человека предметы, явления, задачи и объекты, достижение и обладание которыми составляет сущность его деятельности. Цели профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы разрабатываются и формируются как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В них заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и возрастных групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности. По своему характеру цели профессионально-педагогической деятельности – явление динамическое, а логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций социального развития и приводя содержание, формы и методы профессионально-педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности в гармонии с самой собой и социумом. Результатом профессионально-педагогической деятельности является становление студента как личности и специалиста [61].

Исследование показало, что к построению моделей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы в педагогической литературе имеются разные подходы. Так, с позиции монофункционального подхода модель профессионально-педа-

гогической деятельности представлена через призму только одной функции – формирующей, что говорит о его бесперспективности [169]. Традиционным считается полифункциональный подход к моделированию профессионально-педагогической деятельности преподавателя [88], в котором она рассматривается с позиции нескольких функций: проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической. З.Ф. Есарева проанализировала выделенные Н.В. Кузьминой компоненты профессионально-педагогической деятельности и рассмотрела их в структуре деятельности преподавателя высшей школы.

Сравнение точек зрения ученых и результаты научного поиска показали, что стержневым является гностический компонент, а его составляющими – знания и умения преподавателя, определенные свойства его познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность: умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, способность критически оценивать полученные результаты. Гностическая деятельность ученого характеризуется анализом содержания и способов научного поиска, изучением его участников, их возможностей и способностей, выявлением особенностей научного процесса и результатов собственной деятельности.

Проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности преподавателя обеспечивает ее стратегическую направленность и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Исследование З.Ф. Есаревой показало, что проектировочные способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, – у начинающих преподавателей. В научной деятельности преподавателя проектировочные умения формируются в основном на принципе аналогии, позволяющем исследователю открывать новые связи элементов проблемы и выдвигать гипотезы о способах ее решения.

Реализацию тактических целей обеспечивает конструктивный компонент профессионально-педагогической деятельности: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и др. Конструктивный компонент в научной деятельности преподавателя высшей школы включает в себя отбор научной информации, ее переработку, контроль системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования [59].

Организации собственно процесса обучения студентов и самоорганизации преподавателя способствует организаторский компонент деятельности, что проявляется в организаторских способностях педагога, в умениях провести комплексное исследование, сплотить вокруг научной проблемы единомышленников.

Легкость установления контактов со студентами и коллегами, а также эффективность решения педагогических задач обусловлена развитием коммуникативного компонента профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Общение не сводится только к передаче знаний, оно выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности [59. С. 46]. Установлена взаимосвязь всех компонентов в деятельности преподавателя высшей школы.

Структура научной и педагогической деятельности преподавателя высшей школы имеет общие компоненты, но в связи с различием целей, объектов и методов этих видов деятельности содержит ряд специфических особенностей. В научной работе решающее значение имеет проектировочная деятельность (выражаемая в гипотезировании и моделировании научного поиска), а в педагогической деятельности преподавателя высшей школы существенную роль играют конструктивные умения, связанные с созданием и переконструированием учебной информации на уровне современной науки. Конструктивные умения позволяют отбирать и структурировать информацию во вновь разрабатываемые учебные курсы и отдельные занятия, проигрывать различные варианты их построения в условиях системы предписаний, технических средств обучения, отведенного времени и набора педагогических технологий обучения.

Установлено, что конструктивные и гностические способности вузовского преподавателя развиваются с возрастом, а организаторские и коммуникативные часто снижаются, особенно если они не становятся предметом его специального анализа на основе знания вузовской, театральной педагогики и психологии [59].

Исследование З.Ф. Есаревой показало, что успешное выполнение преподавателем своих профессиональных функций во многом зависит от характера взаимодействия педагогической деятельности с научной. Было выделено три группы преподавателей, различающихся по типу взаимодействия педагогической и научной деятельности: преподаватели с доминированием педагогической направленности; преподаватели с преобладанием научной ориентации; преподаватели с направленностью на сочетание научной и педагогической работы.

Психологический анализ деятельности преподавателей трех названных групп позволил установить ряд важных особенностей:

– преобладание у преподавателей педагогической направленности является самым неблагоприятным для его профессионального роста субъективным фактором. Преподаватели, мало или вовсе не ведущие научно-исследовательскую работу, испытывают значительные затруднения в решении задач по преобразованию научных знаний в учебный предмет, в отборе и организации учебной информации, в формулировании познавательных задач, в поиске методов исследования научных и педагогических проблем, в определении критериев оценки научных взглядов;

– преобладание научной направленности также снижает продуктивность как педагогической деятельности преподавателя, так и его научной работы. У преподавателей с повышенной научной направленностью заметно снижен уровень развития организаторских и коммуникативных умений, имеют место трудности в общении, в организации коллективной работы студентов или своих коллег;

– преподаватели с направленностью на сочетание научной и педагогической работы успешно справляются с задачами научно-исследовательской и педагогической деятельности [59].

Исследования, проведенные в вузах страны (Т.И. Руднева, Г.И. Санжар), подтвердили эти результаты, вместе с тем показали, что группа преподавателей, способных к успешному сочетанию основных видов деятельности (а для управленцев в вузе требуется еще решение организационных задач), невелика, что свидетельствует о наличии не только объективных, но и субъективных причин, мешающих эффективному осуществлению профессионально-педагогической деятельности [139; 140].

По утверждению В.И. Гинецинского, в структуре педагогической деятельности следует выделять следующие функциональные компоненты: презентативный, интенсивный, корректирующий и диагностирующий. Презентативная функция состоит в изложении содержания материала; интенсивная – в мотивации интереса учащихся к усвоению информации; корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся, а диагностирующая обеспечивает обратную связь [47]. Данная точка зрения на структуру педагогической деятельности позволяет, на наш взгляд, для достижения результата учитывать факторы регуляции педагогического процесса.

Основными составляющими профессионально-педагогической деятельности преподавателя, по мнению В.Н. Абросимова, являются научно-предметный, психолого-педагогический и культурно-просветительский компоненты. Научно-предметный компонент деятельности обеспечивает организацию процесса обучения, передачу знаний студентам; психолого-педагогический способствует установлению

гармоничных отношений преподавателя со студентами и коллегами; культурно-просветительский позволяет реализовать преподавателю функции воспитателя [1].

Структура профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, разработанная В.Г. Ивановым, состоит из трех блоков: логико-методологического; психолого-дидактического; технологического. В логико-методологическом блоке отражены принципы построения модели. Эти принципы и последовательность операций при разработке предполагают: формулирование целей и конкретных задач моделирования; сбор и систематизацию исходной информации, определение ее достоверности и полноты; выделение основных факторов, влияющих на изменение закономерностей профессионально-педагогической деятельности. В психолого-дидактическом блоке характеризуются принципы моделирования профессионально-педагогической деятельности. Технологический блок отражает профессиональный аспект деятельности специалиста и адекватное ей содержание подготовки. Смысл профессионально-педагогической деятельности В.Г. Иванов видит в создании условий для саморазвития, самореализации, самовоспитания [62].

Таким образом, полифункциональный подход позволяет рассмотреть структуру профессионально-педагогической деятельности по различным критериям: компонентность, блочность, системность и др.

Отмечая ограниченность полифункционального подхода к построению моделей деятельности преподавателя высшей школы, Н.М. Таланчук разработал теорию педагогической деятельности на основе системно-функционального подхода. По его мнению, полифункциональный подход является ограниченным, так как “не всякая множественность есть целостность” [163. С. 48]. Согласно концепции Н.М. Таланчука, профессионально-педагогическая деятельность – это синергетическая система, где все подчиняется законам системного синергетизма, действие которых проявляется в системно-функциональной закономерности.

Синергетическая структура профессионально-педагогической деятельности имеет системный циклично-фазовый характер. “Макроэлементом” этой деятельности является педагогический цикл – процесс решения педагогом отдельной задачи или группы задач. Каждый педагогический цикл состоит из фаз – составных его элементов, характеризующих динамику деятельности педагога и его взаимодействия с обучающимися.

Содержание профессионально-педагогической деятельности в концепции Н.М. Таланчука рассматривается как реализация системы педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. К таким функциям относятся: диагностическая,

целевой ориентации, планирования, организаторская, мобилизационно-побудительная, коммуникативная, формирующая, контрольно-аналитическая и оценочная, координации и коррекции, совершенствования. Все они образуют синергетическую целостность [163].

Данный подход к содержанию профессионально-педагогической деятельности, на наш взгляд, отличается от традиционного тем, что представляет не любой произвольный набор элементов, а их систему, которая в своем строении и содержании объективна. В то же время перечисленные функции постоянны (инвариантны) при решении всех учебно-воспитательных задач, а их наполнение (содержание) изменчиво (вариативно), так как зависит от характера решаемой задачи.

Анализ моделей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы показал, что эта деятельность является сложноорганизуемой и состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Отдельные конкретные виды деятельности различаются по форме, способам осуществления, временной и пространственной характеристике, функциональной направленности.

В зависимости от реализации различных целей деятельности, преподаватель высшей школы осуществляет следующие основные виды деятельности: педагогическую, научно-исследовательскую, профессиональную (по базовой специальности), административно-хозяйственную, управленческую, коммерческую и общественную [102; 135].

Полидисциплинарность деятельности преподавателя высшей школы рассматривается в работах А.Л. Бусыгиной, Ю.Г. Фокина. По мнению исследователей, преподаватель высшей школы должен не только преподавать студентам определенную учебную дисциплину, но и осуществлять руководство практикой, курсовыми и дипломными работами, которые чаще всего междисциплинарны, следовательно, он должен знать основные концептуальные положения не только преподаваемой, но и смежных дисциплин, а также ключевых дисциплин специальности студентов [32; 171].

Полифункциональность и полидисциплинарность деятельности преподавателя высшей школы предполагает определенный уровень его готовности к решению педагогических задач, степень которой может быть описана уровнем деятельности. Н.В. Кузьмина выделила пять уровней педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение [87].

Исследователи предпринимали попытки соотнести эти уровни с уровнями педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Так, Г.У. Матушанский отмечает, что педагог, имеющий квали-

фикацию “преподаватель высшей школы”, должен осуществлять свою педагогическую деятельность на уровне не ниже адаптивного; доцент — не ниже локально-моделирующего знания обучаемых; профессор — не ниже системно-моделирующего знания [102].

Доказана обусловленность уровня деятельности преподавателя высшей школы его компетентностью (А.Л. Бусыгина):

— репродуктивный уровень характерен для магистров, кандидатов и докторов наук, для узких специалистов, не имеющих педагогической квалификации (компетентности);

— концептуальный уровень характеризует широкую концептуальную подготовку преподавателя, что позволяет ему профессионально конструировать систему знаний;

— продуктивный уровень дополняет концептуальный знаниями психолого-педагогического блока дисциплин, что позволяет профессионально мотивировать, передавать систему знаний;

— интегративный уровень представляет высшую степень продуктивного уровня деятельности, что выражается в технике педагогического общения и качествах личности компетентного преподавателя [32].

Таким образом, приходим к выводу, что компетентность и опыт являются факторами успешной профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Личностные особенности преподавателя высшей школы проявляются в стиле деятельности, что подтверждает взаимосвязь деятельности и личности: изменения в деятельности влекут изменение свойств личности; новообразования личности вносят изменения в деятельность.

Личность трактуется педагогической энциклопедией как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности, что только внешне отражает сущность понятия [156]. С.Л. Рубинштейн указывает на единичность и неповторимость человека, являющиеся следствием его индивидуального развития, особых обстоятельств жизни и воспитания [135].

Л.И. Божович считает личностью человека, достигшего определенного психического развития, а в качестве ведущего свойства выделяет мотивационную сферу [22]. Многие исследователи рассматривают структуру личности с позиций принципа деятельности, используя не отдельные ее свойства, а структурные объединения, комплексы, связанные с доминирующей мотивацией (Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев). Как интегральное образование психических процессов, психических состояний и психологических свойств выступает личность в теории А.Г. Ковалева. Таким образом, констатируем: в отечественной психологии широко распространен взгляд

на человека как на индивида, личность и субъекта деятельности, но при этом отсутствует более или менее общепринятая концепция личности [3].

В наибольшей степени решению поставленных нами исследовательских задач соответствует “блочная” стратегия изучения личности, представленная К.К. Платоновым в 1972 г., позже дополненная системными идеями. Ученый рассматривает личность как динамическую систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними при сохранении функции. В этой системе выделяются четыре подструктуры личности: направленность личности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания); социальный опыт в широком его понимании (знания, умения, навыки, привычки); особенности психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); психические свойства личности (темперамент, половые и возрастные свойства).

Подструктуры находятся в сложных взаимосвязях и образуют определенную иерархию как между собой, так и между своими элементами. В то же время на них накладываются характер и способности. Черты же личности (богатство потребностей, стремление к самореализации, компетентность, умение обнаруживать нерешенные проблемы и преодолевать стереотипы, критичность и способность к рефлексии, ответственность перед обществом за принимаемые решения и т.д.) — это интегральное проявление свойств личности, детерминированное всеми подструктурами [124. С. 57]. Личность человека является интегративной целостностью биогенных, психогенных и социогенных элементов. Группы компонентов представляют “статический разрез” целостной структуры личности, динамическое же понимание основывается на системно-эволюционной теории. Дополняющей стороной личности человека является ее деятельность и постоянное изменение свойств и качеств человека: “В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются” [135. С. 423]. В процессе освоения деятельности индивидуальные качества субъекта формируются в подсистему профессионально важных качеств (ПВК), влияющих на эффективность деятельности и успешность ее освоения [107]. Системы ПВК могут формироваться на основе нормативных эталонов, на основе переработки текущей информации, на основе индивидуально выработанных в ходе деятельности эталонов. Под ПВК понимается совокупность требований и ограничений, предъявляемых профессией к человеку [102].

Обращение к характеристикам личности преподавателя высшей школы показало, что качества делятся на группы в зависимости от

условий развития [102]: формируемые и развиваемые в профессиональном обучении и деятельности; трудно формируемые и медленно развиваемые в профессиональном обучении и деятельности; компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения; не компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения. Противопоказанием для педагогической работы в вузе, по мнению Г.У. Матушанского, может быть невыраженность группы профессионально важных качеств, составляющих психологическую predisposedness к профессии.

Учеными предпринимались попытки установить различия личностных свойств педагога и ученого, что, на наш взгляд, некорректно, так как преподавателю высшей школы необходимо гармонично сочетать преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность и соответственно проявлять личностные свойства педагога и исследователя.

Требования к личности преподавателя высшей школы в зависимости от вида деятельности описывает Ю.Г. Фокин [172]: для успешного выполнения педагогической деятельности преподавателю необходимо быть общительным человеком, иметь четкую дикцию, обладать культурой речи; преподаватель-исследователь должен быть ориентирован на поиск и выявление истины, для этого ему необходимо иметь развитое логическое мышление, умение выделять главное в разных источниках, умение устанавливать логические связи между рассматриваемыми объектами; преподаватель-воспитатель должен быть носителем и выразителем социально одобряемых ценностей, иметь активную социальную позицию, выделять социальную значимость изучаемого, для этого ему необходимы доброжелательность, уважение к студентам, интеллигентность в общении.

Сравнение точек зрения ученых на личность преподавателя высшей школы, ретроспективный анализ становления и развития системы высшего образования в России позволяют сделать вывод о том, что требования к личности и деятельности преподавателя высшей школы задаются обществом, каждый раз отражают специфические особенности той или иной исторической эпохи. Чтобы наиболее полно представить особенности деятельности и личности преподавателя высшей школы в современных условиях, обратимся к анализу общественных тенденций в сфере образования.

Общество информационных технологий, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX – середины XX в., в гораздо большей степени заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Постоянное расширение сферы образовательных услуг, все уско-ряющийся процесс морального старения всех компонентов социаль-ного опыта требуют от современного специалиста субъективной готовности к непрерывному самообразованию и возможности при-обретения новой специальности. В постиндустриальную эпоху вос-требован иной тип личности — это гибкий, умеющий быстро при-способиться к любым изменениям, самостоятельный, инициативный, мобильный человек. Функциональное значение мобильности лич-ности заключается в том, что она является составляющей мобильно-сти системы образования и мобильного общества. Движение вперед, внедрение и развитие инноваций невозможно без мобильной дея-тельности субъектов образования и социума.

Необходимость формирования такого профессионально важного свойства преподавателя высшей школы, как профессионально-педа-гогическая мобильность, требует детального рассмотрения и опреде-ления сути и структуры данного понятия.

В обыденном понимании мобильным считается человек новой, современной формации, способный совершенствоваться, гибко реаги-руя на новые требования и условия существования, адаптируясь к ним.

Проанализировав предпосылки мобильного поведения препода-вателя высшей школы (Л.А. Амирова, З.А. Багишаев), приходим к выводу, что внешние детерминанты профессионально-педагоги-ческой мобильности обусловлены социально-экономической и по-литической ситуацией в стране, а внутренние детерминанты опреде-лены самой спецификой профессионально-педагогической деятель-ности:

— интеграция России в международный образовательный процесс (в результате чего будут созданы условия и возможности реализации профессиональной мобильности преподавателей);

— смена парадигмы высшего образования (так как основой совре-менной образовательной парадигмы становятся саморазвитие, само-образование, самопроектирование, то преподаватель высшей школы должен уметь управлять образовательными процессами, проектиро-вать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь, прежде всего, на развитие че-ловеческих способностей, а не только передачу традиционных зна-ний, умений, навыков);

— условия динамично изменяющейся среды (требуется постоян-ное обновление профессиональных знаний, умений, навыков любо-го специалиста);

— формирование современного информационного общества (в ус-ловиях глобализации общественных проблем возникают новые виды человеческой деятельности, которые ставят людей перед необходи-

мостью мобильно реагировать на происходящие изменения, чаще всего в ситуации неопределенности и риска);

– полифункциональность профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (преподавателю ежедневно приходится выполнять многочисленные профессиональные функции, связанные с учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, административной деятельностью, работой куратора);

– деятельность в условиях многовариантности личностных взаимодействий и взаимоотношений (подобная многовариантность характерна для всех исторических эпох, однако позиции участников взаимодействия в разное время были разными – от подчиненности до равенства);

– отсроченность результатов педагогической деятельности во времени (возникает неудовлетворенность трудом, состояние внутреннего дискомфорта, в связи с чем эффективным способом достижения гармонии может стать стремление “вкладывать в себя”, в собственное развитие, наряду с естественной профессиональной потребностью “вкладывать в других”);

– деятельность в пространстве ценностно-плюралистического поля (плюрализм ценностей характерен для любого вида профессиональной деятельности, но в сфере педагогического труда его уровень особенно высок, поскольку ценностное пространство здесь складывается из национальных, социально-стративных, половых и возрастных составляющих);

– духовность педагогической деятельности (основная ее характеристика, так как средством педагогического труда, его предметом, основным результатом являются ценности и идеалы, принадлежащие как области сознания, так и области иррационального, трансцендентального, а главная цель состоит в стимулировании процессов самоопределения и самосовершенствования через приобщение к существующим ценностям и создание новых).

Феномен мобильности является предметом изучения таких наук, как психология, социология, социальная педагогика. С позиции психологической науки мобильность рассматривается как подвижность, способность к движению через познавательные, профессиональные сферы [25]. Наряду с понятием “мобильность” в психологической литературе используется понятие “мобилизация”, трактуемая как физиологический процесс. Психологический словарь определяет мобилизацию как психофизиологическую готовность человека к выполнению определенных действий [129].

В социальной педагогике мобильность рассматривается как важнейший эффект социализации человека, как постоянная потребность

в новой информации, как реакция на разнообразие стимулов, готовность к изменению места работы или проживания, характера досуга, принадлежности к социальной группе, вкусов [5].

В социологии используется понятие “социальная мобильность”, под которой понимается любой переход индивида или социального объекта (ценности) из одной социальной позиции в другую. Исследователи выделяют два типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумевается переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенную на одном уровне. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваются те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой [160].

Социальная мобильность рассматривается как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в саморазвитии, как симптом ее внутренней свободы и раскрепощенности, а образование является неотъемлемой предпосылкой социальной мобильности [93].

Изучая мобильность студентов, О.В. Амосова определяет ее как умение быстрой перестройки (корректировки) своих действий в конкретных ситуациях, умение быстро реагировать на происходящие изменения [10].

Наряду с понятием социальной мобильности в научной литературе часто встречаются понятия “профессиональная” и “академическая мобильность”. В психологическом словаре профессиональная мобильность определяется как “способность и готовность быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности” [129. С. 119].

В Большой советской энциклопедии под профессиональной мобильностью понимается изменение группой лиц или индивидом позиции, места, занимаемого в профессиональной структуре; переходы людей из одних профессиональных групп и слоев в другие [24].

Профессиональная мобильность рассматривается как готовность грамотно принимать решения, нести ответственность за них, способность успешно и эффективно находить и реализовать себя в меняющихся социально-экономических условиях [108].

По мнению Л.В. Горюновой, одной из составляющих профессиональной мобильности является качество (высокий уровень) знаний фундаментальных наук. Л.М. Казакова считает, что исследовательские умения обеспечивают профессиональную мобильность преподавателя высшей школы.

В исследованиях Н.А. Ащеуловой, С.А. Кугель, посвященных изучению профессиональной мобильности ученых, делается вывод, что ученые в профессиональном отношении мобильны, лишь 1/3 работает по специализации, полученной в вузе. Благодаря мобильности осуществляется постоянная перестройка исследовательского фронта, обеспечивающая кадрами новейшие направления исследований [84].

Академическая мобильность — это международный термин, означающий обеспечение получения дополнительных знаний для студентов, аспирантов и преподавателей вузов за рубежом. Некоторые специалисты в области международного образования под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом [29].

Согласно другим источникам, академическая мобильность — неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней потребности этого потенциала в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей [118]. Академическая мобильность — это возможность самим формировать свою образовательную траекторию, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями [25].

Учеными изучены и описаны механизмы возникновения и развития конструкторской мобильности человека (Н.Ф. Хорошко), определена ее сущность — интегративное свойство, представляющее совокупность характерологических, индивидуальных, унаследованных и приобретенных качеств личности, проявляющихся в поступательно-дискретной деятельности, направленной на освоение среды через ее исследование и разумное преобразование. Конструкторская мобильность зависит от ценностных установок личности, творческого характера деятельности: личность тем мобильнее, чем более активен ее творческий потенциал и чем более актуальна и ценна лично для нее потребность творить [177].

Исследуя проблему развития социально-профессиональной мобильности андрагога, Ю.И. Калиновский характеризует ее как интегративное качество личности, обуславливающее способность последней быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов. Иными словами, подобная трактовка отражает требования, которые современная цивилизация предъявляет к личности

(скорость, темп, эффективность, интенсивность, оперативность) и которые определяют стиль мышления и деятельности людей, социальных и этнических групп (быстрое реагирование) [5]. Профессионально-педагогическая мобильность педагога рассматривается как способность ориентироваться в быстро меняющейся социально-педагогической ситуации [21].

Попытка наиболее полно разработать суть и структуру понятия профессионально-педагогической мобильности предпринята Л.А. Амировой, З.А. Багишевым [5]. Ученые, рассматривая профессионально-педагогическую мобильность учителя с позиции гуманистического подхода, определяют ее как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. Представление о мобильности как ценностно-смысловом конструкте позволяет рассматривать ее как способ освоения физического и социального пространства, который является относительно устойчивым.

Исследуя профессионально-педагогическую мобильность с позиции системного подхода, ученые определяют ее как систему, состоящую из следующих компонентов: профессионально-педагогическая деловитость, имеющая в своей основе личностную активность; профессионально-педагогическая компетентность, основу которой составляет готовность как интегративное качество личности; профессионально-педагогическая гибкость, базирующаяся на адаптивности как личностном свойстве; профессионально-педагогическое новаторство, психологическим фундаментом которого является способность к творческой деятельности. Все компоненты могут быть распределены между био- и социодетерминантами. Активность, к примеру, относится по преимуществу к биодетерминанте, куда можно отнести и адаптивность. Следует согласиться с тем, что готовность в равной степени соотносится с био- и социодетерминантами, поскольку ее одинаково уместно рассматривать как с физиологической, анатомической, так и социальной точки зрения. Что же касается креативности, то это – чисто социальное качество, в структуре которого одним из основных компонентов является рефлексия [5].

Таким образом, приходим к выводу о том, что многие исследователи пользуются представлением о мобильности как социальном феномене, анализируя при этом тот тип мобильности, который соответствует их научному интересу (академическая, профессиональная, конструктивная, социальная и др.).

В контексте нашего исследования под профессионально-педагогической мобильностью (ППМ) преподавателя высшей школы понимается интегративное свойство личности, представляющее дина-

мическое состояние индивида, способного гибко адаптироваться к изменению содержания и условий профессионально-педагогической деятельности, осознающего необходимость непрерывного самообразования и умеющего с его помощью поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал.



Схема 1. Мобильность как предмет изучения научным знанием

Опираясь на представления ученых (К.К. Платонов) о личности как динамической системе, развивающейся во времени и состоящей из четырех компонентов (направленность, социальный опыт, психические процессы, психические свойства), выделим в структуре профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы следующие компоненты: мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный.

Дадим характеристику каждому компоненту. ~

1. Мотивационно-ценностный. Побудительной силой человеческой деятельности является мотив. Мотив, по определению А.Н. Леонтьева, есть "опредмеченная потребность". По мнению К.К. Платонова, "мотив – это психологическое явление, становящееся осознанным побуждением к определенной деятельности" [124. С. 32]. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания – словом, все то, в чем нашла воплощение потребность (Л.И. Божович). Мотив показывает, во имя чего осуществляется деятельность и какие при этом преследуются цели.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является

сознательно-волевой. Исследователи (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) отмечают, что мотивационная система человека имеет более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, неоднородную многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Психологическая природа мотивационного компонента связана с профессиональными (А.А. Вербицкий, С.М. Ковалев), познавательными (А.К. Маркова, Г.И. Щукина) мотивами, мотивами самоутверждения, достижения, повышения самооценки (Д. Аткинсон, А. Маслоу, Н. Хекхаузен), что является необходимым условием комфортного психологического состояния личности. Структура профессиональной мотивации представлена мотивами “хочу” (интерес к профессии, желание ею заниматься), “могу” (осознание своих способностей как соответствующих требованиям профессиональной деятельности), “надо” (осознание общественной значимости профессиональной деятельности) (С.М. Ковалев). Познавательные мотивы обуславливают интерес к содержанию и процессу профессиональной подготовки. Они не насыщаемы, приводят к положительным эмоциям, повышению уровня активности и эффективности обучения. Очевидно, что при организации процесса профессиональной подготовки необходимо стимулировать рост удельного веса познавательных мотивов в структуре мотивации. Мотивы достижения проявляются как стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении целей.

Важнейшим мотивационным фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности, являются ценностные ориентации. Выражая взаимосвязь между обществом и личностью, ценностные ориентации выполняют функции социализации, самоопределения, целеполагания, мотивообразования. Совокупность ценностных ориентаций как норм, регламентирующих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя, носит целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, определяющая отношения между сложившимися взглядами на проблемы професси-

онального образования и профессионально-педагогической деятельностью преподавателя высшей школы [66].

Совокупность устойчивых мотивов, детерминирующих деятельность преподавателя, образует направленность его личности: "Проблема направленности — это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами" [135. С. 57]. В психологической науке под профессиональной направленностью понимается свойство личности, представляющее совокупность качеств, которые предопределяют выбор деятельности [129]. Профессионально-педагогическая направленность преподавателя высшей школы выражается в его отношении к целям деятельности на эмоциональном, познавательном, поведенческом уровне, что определяет его готовность к освоению и применению профессионально-педагогических ценностей.

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической мобильности представляет собой совокупность мотивов, интересов, установок, ценностей, формирующих профессионально-педагогическую направленность личности преподавателя высшей школы.

2. Креативный компонент. В психологической науке под креативностью понимаются творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [129]. По определению В.А. Сластенина, креативность — это способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения [152]. Среди предпосылок и оснований, характерных для проявления креативности, отечественные психологи (Л.С. Выготский, Я.А. Пономарев) выделяют следующие: перцептивные особенности личности, которые выражаются в необыкновенной напряженности внимания, огромной впечатлительности, восприимчивости; интеллектуальные проявления, к которым относятся интуиция, фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний; характерологические особенности, такие как оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность; мотивационные особенности, которые выражаются в том, что творческая личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе [125].

К изучению природы креативности в психологической науке сложились два подхода: "мыслительный" и "личностный". Представители первого подхода (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс) рассматривают

креативность как мыслительную способность, характеристиками которой являются гибкость, оригинальность, беглость и разработанность идей. Представители второго подхода (Ф. Барон, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, Э. Фромм и др.) рассматривают креативность как способность или свойство личности. Например, Э. Фромм трактует креативность как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [159]. Д.Б. Богоявленская вводит понятие "креативная активность личности", рассматривая его как активность определенной психической структуры, присущей креативному типу личности. По мнению ученого, креативность является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы [20]. Ф. Баррон определяет креативность как способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах. Это в основном, по мнению ученого, способность осмысленно включать в жизнь что-то новое (этот процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым). Новая адаптация способствует большей гибкости и повышает возможности роста и выживания [159]. Рассматривая креативность как творческую активность личности, Я.А. Пономарев акцентирует внимание на таких ее характеристиках, как спонтанная продуктивность, трансценденция личности, рефлексия новых возможностей [125]. А.Н. Лук, описывая креативный тип личности, дал ему следующие характеристики: готовность к риску, независимость суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора, склонность к шутке [66. С. 98].

Изучая особенности творческого проявления человека в различных видах деятельности, исследователи обращаются к проблеме определения критериев креативности. Так, Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности: 1) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; 3) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; 4) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [46]. Е.П. Торренсом обоснованы критерии креативности: беглость мышления (продуктивность) – способность к порождению большого числа идей; гибкость мышления – способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем; оригинальность мышления – способность к выдвижению

идей, отличающихся от очевидных, банальных и твердо установленных; разработанность — способность к детализации идей [159].

Учитывая тот факт, что профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы — это творческая деятельность по подготовке будущих специалистов к самосозиданию, следует обозначить объективные и субъективные условия для развития креативного компонента профессионально-педагогической мобильности преподавателя. К объективным условиям относятся: положительный эмоционально-психологический климат в коллективе кафедр, факультетов и вузов; необходимый уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени.

Субъективные условия развития включают: знание основных закономерностей и принципов целостного учебно-воспитательного процесса; высокий уровень общекультурной подготовки преподавателя; владение преподавателем современными концепциями подготовки специалиста с высшим образованием; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение, антиципация (предвосхищение), владение педагогической технологией [66].

Таким образом, креативный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы подразумевает творческую активность личности, проявляющуюся в интеллектуальной активности, педагогической импровизации, способности разрабатывать и внедрять новое в педагогический процесс.

3. Деятельностный компонент. Согласно точке зрения А.Н. Леонтьева, деятельность — форма активности. Совокупность действий, объединенных общей целью и выполняющих определенную общественную функцию, составляет деятельность [91]. Действия, составляющие деятельность, представляют собой определенную систему, являются взаимосвязанными, располагаются в известном порядке и строятся по определенному плану [91].

Важнейшими характеристиками человеческой деятельности являются:

— предметность — подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира [53. С. 151];

— социальность — деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, инфор-

мацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию [157. С. 166];

– сознательность – в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую [31. С. 103-104].

Существует множество классификаций деятельности, в основу которых положены ее различные признаки, отражающие разнообразные стороны этого феномена. К примеру, М.С. Каган выделяет преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную деятельность [67]. Но среди разнообразных форм человеческой деятельности ведущее место занимает профессиональная деятельность, одним из видов которой является педагогическая. Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов (А.Н. Леонтьев). По определению В.Г. Иванова, педагогическая деятельность – это профессиональная активность преподавателя, решающая с помощью различных действий задачи обучения и развития студентов [62. С. 45]. По мнению И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [81. С. 33].

Вместе с тем педагогическая деятельность рассматривается как процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач. К примеру, в словаре педагогических терминов она определяется как “профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения” [156, 37].

Сущность рассматриваемой нами деятельности состоит в том, что преподаватель ставит перед собой педагогические цели и задачи, а затем трансформирует их в задачи студентов, что должно стимулировать активность, вызывать позитивные изменения в их личностном развитии. В этой связи наиболее значимыми особенностями педагогических задач, по мнению В.Г. Иванова, являются следующие: во-первых, преподавателю важно ясно представлять себе изменения, которые желательно вызвать в мировосприятии студентов к концу определенного этапа обучения; во-вторых, постановка педагогической задачи должна исходить из отношения к студенту как активному, равноправному соучастнику учебного процесса, имеющему собственную логику поведения; в-третьих, решение педагогических задач требует от преподавателя немедленных действий в профессио-

нальных ситуациях, в то время как их результат отсрочен по времени, что затрудняет контроль за успешностью решения поставленных задач, хотя и не делает его в принципе невозможным [62. С. 45].

Профессионально-педагогическая мобильность, являясь личностной характеристикой преподавателя, предстает как способ его профессиональной деятельности, обеспечивающей решение различного рода профессиональных задач. Процесс решения преподавателем профессиональных задач составляет технологию, включающую совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности преподавателя. Технология педагогической деятельности рассматривается исследователями (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин) как процесс решения педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции [66; 153]. Она представляет собой совокупность приемов и способов управления образовательным процессом, осуществляемого преподавателем (И.Ф. Исаев).

Таким образом, деятельностный компонент профессионально-педагогической мобильности предполагает технологическую подготовку преподавателя высшей школы к решению педагогических задач.

4. Рефлексивный компонент. В психологической науке под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [129]. Рефлексия – это свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями [25]. По определению Р.С. Немова, рефлексия – это способность сознания человека сосредоточиться на самом себе [3]. Как отмечает М.Т. Громкова, рефлексия – это не только самопонимание, самопознание, это также понимание и оценка другого человека. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества [52]. Особенностью рефлексии является ее способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Она обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего (А.В. Хуторской).

Как отмечают Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, рефлексия является не только главным механизмом профессионального роста и развития личности, но и основой управления педагогической деятельностью [111]. Рефлексивные процессы проявляются постоянно при взаимодействии преподавателя со студентами в процессе проектирования деятельности последних, когда преподаватель стремится

адекватно понимать и управлять их мыслями, чувствами и поступками; одновременно осуществлять процесс самоанализа, самооценки и оценки собственной деятельности.

По мнению М.Т. Громковой, процесс рефлексии вполне технологичен и осуществляется в режиме разрешения проблемы, т.е. содержит этапы: исследование, проблематизация (сопоставление с нормой и выбор новых норм) и депроблематизация (практические пути достижения нормы) [51]. На первом этапе осуществляется самоопределение преподавателя в ситуации, сопоставление своих собственных потребностей, способностей и норм с внешними потребностями, способностями и нормами. На этапе проблематизации происходит выбор новых норм (определение принадлежности проблемы к какой-то системе; наработка критериев, норм, правил, предписаний). На этапе депроблематизации реализуется обсуждение проблемы в рефлексивном жанре (что зависит от нас, какие наши внутренние ресурсы востребованы ситуацией, каких норм или способностей недостает и как их нарастить) [52].

Теоретический анализ научной литературы позволил установить, что рефлексия преподавателя высшей школы может: служить основой развития творческого потенциала, профессионального мастерства, профессионального совершенствования [51]; влиять на включение субъекта в систему непрерывного образования [66]; обеспечить развитие и осуществление профессионально-педагогической деятельности [178]; являться основой саморегуляции эмоционального состояния в условиях нервно-психического напряжения [43].

Таким образом, рефлексивный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы предполагает его способность к самопознанию, проявляющуюся в анализе педагогической ситуации, осмыслении профессиональных и личностных возможностей, коррекции поведения и деятельности.

Проблема измерения профессионально-педагогической мобильности связана с проблемой критериев ее сформированности. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, суждение. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что они должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными (С.Г. Спасибенко).

Предлагаемая нами система критериев оценки уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, проявляющейся в конкретных

### Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы

Структурные компоненты	Показатели	Критерий сформированности
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности;</li> <li>– потребность в профессионально-педагогической самореализации и достижениях;</li> <li>– установка на профессионально-педагогическое совершенствование;</li> <li>– ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность</li> </ul>	Профессионально-педагогическая направленность
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение);</li> <li>– самостоятельность в принятии решений;</li> <li>– способность ориентироваться в нестандартной ситуации;</li> <li>– способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности</li> </ul>	Творческая активность
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других;</li> <li>– умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия;</li> <li>– умение проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов;</li> <li>– овладение способами саморазвития и самосовершенствования</li> </ul>	Технологическая готовность
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к анализу педагогической ситуации;</li> <li>– способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей;</li> <li>– способность к самокоррекции</li> </ul>	Способность к самопознанию

признаках, разработана на основе результатов анализа литературных источников, посвященных проблеме мобильности преподавателя, и мнения экспертов, в роли которых выступили преподаватели высшей школы (27 респондентов).

Анализ взаимосвязи профессионально-педагогической мобильности, профессионально-педагогической деятельности и личности преподавателя высшей школы показал, что в структуре профессионально-педагогической деятельности профессионально-педагогическая мобильность – это динамический способ реагирования на внешние и внутренние условия; в структуре личности преподавателя высшей школы профессионально-педагогическая мобильность – это интегративное свойство, позволяющее гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Требования к деятельности преподавателя высшей школы, обусловленные общественно-историческими тенденциями, сегодня предполагают ее динамичный характер, что отражается в необходимости гибкого реагирования на происходящие изменения, в способности к профессионально-педагогической мобильности.



Схема 2. Мобильность в структуре личности и деятельности

Профессионально-педагогическая мобильность в гностическом компоненте профессионально-педагогической деятельности преподавателя проявляется в способности быстро и глубоко усваивать новые знания, умения, навыки, эффективные способы познавательной деятельности, использовать имеющийся арсенал знаний, умений, навыков в различных ситуациях; способности анализировать собственные профессиональные и личностные возможности в условиях динамично меняющейся среды.

Профессионально-педагогическая мобильность в проектировочном компоненте профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы выражается в установке на профессионально-педагогическое совершенствование; в потребности проектировать и реализовывать процесс профессиональной подготовки студентов в соответствии с динамично меняющимися условиями профессиональной среды.

Профессионально-педагогическая мобильность в конструктивном компоненте деятельности отражается в умении преподавателя разрабатывать собственные курсы и программы для профессионального роста студентов, предполагающем трансформацию своих исследований в учебный процесс, что стимулирует профессионально-педагогическую деятельность, проявляющуюся в поиске новых форм и методов обучения студентов.

Профессионально-педагогическая мобильность в организаторском компоненте профессионально-педагогической деятельности выражается в умении планировать и достигать тактических и стратегических целей, гибко реагировать на изменения в интересах и воззрениях студентов; в способности быстро учитывать психологические особенности малознакомых людей, ориентироваться в нестандартных условиях, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план действий; в выработке самодисциплины и инициативности.



Схема 3. Соотнесенность компонентов деятельности, ППМ и личности преподавателя высшей школы

Профессионально-педагогическая мобильность в коммуникативном компоненте профессионально-педагогической деятельности обеспечивает гибкую реакцию на ситуации межличностного общения (способность быстро находить общий язык с разными людьми в любых условиях); способность преподавателя эффективно взаимодействовать с миром, разрешать проблемные ситуации, принимать нестандартные решения с максимальной выгодой для себя и для окружающих; обуславливает получение новых представлений, отношений, установок, норм и правил общения.

Профессионально-педагогическая мобильность в подструктуре направленности личности проявляется в сдвиге мотива на цель (в процессе профессионально-педагогической деятельности цель, к которой стремился преподаватель, со временем сама становится побудительной силой, т.е. мотивом); в гибкости диспозиций, потреб-

ностей и целей; в установке на профессионально-педагогическое совершенствование.

Профессионально-педагогическая мобильность в подструктуре социального опыта личности обуславливает способность к самостоятельному овладению знаниями, умениями и навыками по профессионально-педагогической деятельности; способность к рефлексии профессиональных и личностных возможностей в динамичных условиях педагогической деятельности; готовность к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Профессионально-педагогическая мобильность в подструктуре психических процессов личности проявляется в гибкости и нестандартности мышления, способности противодействовать психологической инерции мышления, в умении находить оригинальные решения в условиях риска, полноценно усваивать быстро меняющуюся информацию; в подвижности эмоционально-волевых процессов.

Профессионально-педагогическая мобильность в подструктуре психических свойств личности выражается в уровне мобилизации – состоянии психофизиологической готовности к грядущим действиям (рабочее состояние тела, приспособление его к затрате усилий и относительно широкому выбору действий – к тем и таким, какие потребуются, как только цель достаточно конкретизируется, готовность преодолевать препятствия, которые еще не возникли, но скоро возникнут [58]), в умении управлять уровнем мобилизации, в овладении способами саморазвития и самосовершенствования.

С целью изучения потребности преподавателей высшей школы в профессионально-педагогической мобильности, понимании ими сути и структуры данного понятия, условий ее развития, а также определения уровня сформированности ее компонентов было проведено пилотажное исследование. Опытно-экспериментальная работа проводилась с аспирантами первого года обучения Самарского государственного университета. Выборочную совокупность представили 90 человек.

В качестве основных методов получения информации по мотивационно-ценностному, креативному, деятельностному, рефлексивному компонентам профессионально-педагогической мобильности использовали анкетирование, метод экспертных оценок (в роли экспертов выступали преподаватели кафедры теории и методики профессионального образования СамГУ). Для измерения показателей рефлексивного компонента дополнительно применялись методы самооценки (Дембо-Рубинштейн), а для диагностики сформированности показателей креативного компонента – тестовая методика “Творческий потенциал”, “Тест творческого мышления”, разработанный П. Торренсом.

Результаты пилотажного исследования показали, что 92% респондентов осознают высокую значимость профессионально-педагогической мобильности для успешной профессионально-педагогической деятельности в современных условиях; 57% – затрудняются дать четкое определение данному понятию, 63% – испытывают затруднения при выделении ее структуры и условий развития. Осознанная необходимость преподавателями высшей школы проявления профессионально-педагогической мобильности и противоречивость их представлений о сути и структуре данного понятия, условиях развития мобильности актуализируют, на наш взгляд, противоречие между потребностью преподавателя быть профессионально мобильным и недостаточными знаниями, умениями и навыками по формированию и развитию данного свойства личности. Разрешению данного противоречия способствует проектирование и внедрение в практику подготовки преподавателей высшей школы системы формирования профессионально-педагогической мобильности.

Анализ результатов сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы показал, что положительное отношение к преподавательской деятельности в вузе проявили 26% респондентов; 32% опрошенных отметили, что им профессионально-педагогическая деятельность скорее нравится, чем не нравится; 13% – выразили безразличие к профессионально-педагогической деятельности; 19% респондентов выразили негативное отношение к педагогической деятельности; 10% – не определились со своими интересами.

Анализ результатов развития показателей мотивационно-ценностного компонента показал средний уровень его сформированности (средний балл 3,2). По нашему мнению, данный факт является следствием того, что не все аспиранты в дальнейшем планируют заниматься преподавательской и научной деятельностью в вузе, многие из них предполагают работать по профилю специальности. Самый низкий результат (средний балл 2,2) был получен по показателю “установка на профессионально-педагогическое совершенствование”, возможно, это связано с тем, что у некоторых аспирантов отсутствует потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании, не сформирована готовность к активному преобразованию профессионально-педагогической деятельности.

Анализ результатов развития показателей креативного компонента показал средний уровень его сформированности (средний балл 3). Высокий результат был получен по показателю “интеллектуальная активность”, что объясняется высоким уровнем развития творческого мышления (средние баллы по показателям беглости мышления – 8,5 (оценка по 10-балльной шкале); гибкости мышления – 8,1 (оценка

по 10-балльной шкале); оригинальности идей – 18 (оценка по 20-балльной шкале); разработанности идей – 96,2 (оценка по 100-балльной шкале), полученные по тесту творческого мышления П. Торренса). Низкие результаты были получены по показателям “способность ориентироваться в нестандартной ситуации” и “способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности”, что свидетельствует, на наш взгляд, о том, что высокий уровень развития творческого мышления еще не гарантирует творческие достижения, а лишь является их предпосылкой. Кроме того, недостаточный опыт профессионально-педагогической деятельности в вузе и уровень психолого-педагогической подготовки может являться причиной того, что начинающие преподаватели высшей школы выполняют ее на репродуктивном уровне, что сдерживает проявление творческих способностей и не позволяет выйти за рамки заранее отработанной схемы действий.

Анализ результатов развития показателей деятельностного компонента профессионально-педагогической мобильности показал средний уровень его сформированности (средний балл 1,8). Самые низкие результаты были получены по показателям “умения проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия” и “умения проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов”. Возможно, это связано с низким уровнем развития у аспирантов проектировочных способностей, которые обеспечивают стратегическую направленность профессионально-педагогической деятельности и позволяют ориентироваться при ее осуществлении на конечную цель.

Анализ результатов развития показателей рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности показал средний уровень его сформированности (средний балл 3) у преподавателей высшей школы. Низкие результаты были получены по показателю “способность к самокоррекции”; этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что начинающие преподаватели недостаточно осведомлены в области психологических знаний, и это не позволяет им эффективно управлять своими мыслями, чувствами, действиями.

Для целостного представления об уровне сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel): коэффициент может принимать значение от -1 до +1; при этом значения, близкие к 0, означают отсутствие связи между переменными, близкие к +1 – наличие прямой связи; близкие к -1 –

наличие обратной связи. Надежность связи определялась  $p$ -уровнем статистической значимости. Для нашего исследования статистически значимая связь является достоверной, если  $p < 0,05$ .

Анализ корреляционных матриц в ходе пилотажного эксперимента позволил выявить взаимосвязь компонентов профессионально-педагогической мобильности. Выявлена взаимосвязь между: мотивационно-ценностным и креативным компонентом ( $r = 0,599$ ), что объясняется потребностью преподавателей высшей школы в творческой самореализации; мотивационно-ценностным и деятельностным компонентом ( $r = 0,613$ ), что свидетельствует о зависимости интереса и склонности к профессиональной деятельности от успешности ее осуществления; мотивационно-ценностным и рефлексивным компонентом ( $r = 0,576$ ), что объясняется потребностью и склонностью преподавателей высшей школы осмысливать свои профессиональные и личностные возможности; рефлексивным и деятельностным компонентом ( $r = 0,589$ ), что указывает на зависимость способности к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей от умения проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность. Также обнаружилась их компенсаторность при стержневом мотивационно-ценностном компоненте.



Схема 4. Корреляционная взаимосвязь между компонентами ППМ

По результатам корреляционного анализа определялся вес параметров внутри каждого компонента. Было установлено: в мотивационно-ценностном компоненте наибольшее число значимых корреляций дал показатель “интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности”; в креативном компоненте — “интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое

мышление, развитое воображение)”; в деятельностном компоненте – “умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других”; в рефлексивном компоненте – “способность к анализу педагогической ситуации”.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показали правомерность выделения в разработанной нами модели профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы четырех компонентов (результаты корреляционного анализа подтвердили взаимосвязь компонентов в ее структуре).

При этом в ходе эксперимента обнаружен недостаточный уровень сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, что обуславливает необходимость разработки системы формирования ее.

Проанализировав теорию и практику подготовки преподавателей высшей школы, приходим к следующим выводам.

1. Анализ отечественного опыта подготовки преподавателей высшей школы показал, что для России характерна подготовка с учетом проблем, диктуемых общественно-экономической, политической ситуацией, целей и задач, стоящих перед вузами, что находит отражение в динамике организационных форм, содержании и методах подготовки, переподготовки и повышении квалификации научно-педагогических кадров вузов, в изменчивости требований, предъявляемых к личности и деятельности преподавателя в различные исторические периоды. Анализ функционирования систем подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавателей высшей школы показал их фрагментарность, проявляющуюся в отсутствии преемственности между отдельными этапами подготовки, что объясняется направленностью систем на развитие какой-то одной ведущей функции профессионально-педагогической деятельности. Специфика профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы в современных условиях (ее полифункциональность, полидисциплинарность, разноуровневость) требует организации непрерывной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавателей.

2. В ходе исследования установлено, что специфика требований предъявляемых к личности и деятельности преподавателя высшей школы, определялась общественно-экономическими условиями, целями и задачами вузов, уровнем развития научно-технического прогресса. В различные исторические этапы обращали внимание на доминирование какого-то одного свойства в структуре личности, обеспечивающего успешность профессионально-педагогической деятельности. Доказано, что для успешной реализации профессиональных функций в условиях динамично развивающейся профессиональной

среды, полифункциональности, полидисциплинарности, разноуровневости профессионально-педагогической деятельности преподаватель высшей школы должен обладать интегративным свойством личности – профессионально-педагогической мобильностью.

3. Положение о единстве деятельности и личности потребовало обращения к структуре профессионально-педагогической деятельности (гностический, конструктивный, проектировочный, организаторский, коммуникативный компоненты), к структуре личности, представляющей собой динамическую систему, включающую следующие подструктуры: направленность, социальный опыт, психические процессы, психические свойства. Установлено, что мобильность в структуре профессионально-педагогической деятельности представляет собой динамический способ реагирования на внешние и внутренние условия; в структуре личности – интегративное свойство, позволяющее гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

4. Опираясь на представления ученых о личности как динамической системе, развивающейся во времени, выделили в структуре профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

5. Анализ результатов проведенного пилотажного исследования показал недостаточный уровень сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателей. Потребовалась разработка и апробация системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

## Глава II

# ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

### **§1. Подходы и принципы проектирования системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы**

В результате теоретического анализа научной литературы установлено, что в современных условиях жизнедеятельности преподавателю высшей школы необходимы умения прогнозировать развитие профессиональной среды, быстро ориентироваться в ситуации, владеть оптимальными способами адаптации и развития, тактикой и стратегией решения профессиональных задач. Все это требует от него профессионально-педагогической мобильности – свойства, представляющего основу для профессионального развития.

Пилотажное исследование выявило недостаточный уровень сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, что может препятствовать профессиональной адаптации и дальнейшей эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях динамически развивающейся профессиональной среды. Разрешение данного противоречия выявило необходимость разработки системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Проектирование системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы осуществлялось на основе метода моделирования, который используется для изучения отдельных специально выделяемых сторон объекта, в том числе его скрытых свойств, отражает признаки, факты, связи, отношения в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа и выводов.

Сопоставление терминов “моделирование” и “проектирование” приводит к их взаимному смысловому “вложению”, т.е. проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей, моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов.

Моделирование — одна из основных категорий теории познания. На идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования — как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели). Под моделированием в научной литературе понимается процесс исследования реальной системы, включающий построение модели, изучение ее свойств и перенос полученных сведений на моделируемую систему. Общими функциями моделирования являются описание, объяснение и прогнозирование поведения реальной системы. Типовыми целями моделирования могут быть поиск оптимальных или близких к оптимальным решений, оценка эффективности решений, определение свойств системы (чувствительности к изменению характеристик и др.), установление взаимосвязей между характеристиками системы, перенос информации во времени [175].

В качестве ведущих методологических подходов были выбраны системный, рассматривающий процесс формирования профессионально-педагогической мобильности как систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных элементов; синергетический, представляющий систему формирования профессионально-педагогической мобильности как открытую, самоорганизующуюся, нелинейную; личностно-ориентированный, определяющий позицию преподавателя высшей школы как активного субъекта собственной деятельности по саморазвитию; деятельностный, предлагающий организовать процесс формирования профессионально-педагогической мобильности как интенсивную, постоянно усложняющуюся деятельность преподавателя. Термин “подход” трактуется в педагогической литературе как “совокупность приемов, способов в познании реальности” [117. С. 545]. В.В. Маткин определяет подход как особую форму познавательной и практической деятельности, как рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, как стратегию исследования изучаемого процесса, как базовую ценностную ориентацию, определяющую позицию педагога [169].

Системный подход в педагогике представляет собой комплексное изучение наиболее существенных закономерностей развития явления как единого целого с позиции системного анализа. Системный анализ — это разложение целого на составные части, когда система

дробится на подсистемы до отдельных компонентов с целью выделения элементов предмета и установления причинно-следственных связей между ними. Далее осуществляется системный синтез, воссоздающий целостность на основе взаимодействия всех частей между собой и позволяющий сделать общие выводы.

В научной литературе встречаются различные определения понятия "система":

– собрание или соединение объектов, объединенных регулярным взаимодействием или взаимозаменяемостью (В.Н. Садовский);

– множество закономерно связанных друг с другом частей, элементов, представляющее собой определенное целостное образование, единство и определенный порядок, обусловленный рациональным разложением частей в конкретные связи (Б.М. Рапопорт);

– множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [179].

Изучая свойства системы, ученые (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.М. Рапопорт, В.Н. Садовский) выделяют ее состав и структуру. Состав системы определяется исследователем и включает в себя компоненты (элементы и подсистемы), образующие целостность. В состав педагогической системы, по мнению В.П. Беспалько, входят следующие элементы: цели, учащиеся, педагоги, содержание, организационные формы и дидактические процессы [18].

Проектируемая система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы является педагогической, так как в ней осуществляется педагогический процесс, и включает в себя следующие элементы: мотивационно-целевой, содержательный, личностно-деятельностный, процессуальный, управленческий и оценочно-результативный.

Необходимость выделения мотивационно-целевого элемента системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности преподавателя определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом. Принятие преподавателем целей, осознание их важности и значимости оказывает большое влияние на мотивацию. Следует отметить, что формирование профессионально-педагогической мобильности – это, прежде всего, внутриличностный процесс, в результате которого происходят изменения сознания, мотивов, позиции, приобретается опыт.

Содержательный элемент системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы тесно связан с мотивационно-целевым, так как мотивы и цели определяют направление отбора и компоновки содержания, которое явля-

ется одним из средств формирования профессионально-педагогической мобильности. При отборе содержания необходимо учитывать специфику будущей профессионально-педагогической деятельности, потребности и интересы преподавателей.



Схема 5. Структура системы формирования профессионально-педагогической мобильности (ППМ) преподавателя высшей школы (ПВШ)

Личностно-деятельностный элемент проектируемой системы включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей с обучающимися, между обучающимися в ходе решения поставленных задач. Благодаря этому элементу создается образовательная среда, в которой складываются благоприятные условия для проявления и формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Особое внимание уделяется самостоятельной работе преподавателей, которая обеспечивает развитие их творческих возможностей.

Рассмотрение процессуального элемента как специально организуемого процесса образовательной деятельности требует ориентации на групповые формы учения, совместную деятельность. При организации процесса формирования профессионально-педагогической мобильности необходимо, чтобы преподаватель был субъектом собственной деятельности по саморазвитию, способным к активной целенаправленной деятельности.

Включение управленческого элемента позволяет рассматривать процесс формирования профессионально-педагогической мобильно-

сти как рефлексивное управление: преподаватель – средства формирования профессионально-педагогической мобильности (содержание, формы, методы) – повышение уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности. В целях оптимальной организации системы формирования профессионально-педагогической мобильности необходим отбор информации об исходном уровне сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя перед началом применения каждого управляющего воздействия; о результатах изменения уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя в ходе обработки предыдущего воздействия; определение возможности влияния с учетом текущего состояния объекта управления и его динамики. В связи с этим важным условием реализации предложенной модели является разработка пакетов диагностических материалов, адресованных преподавателям, организующим и осуществляющим процесс формирования профессионально-педагогической мобильности молодых преподавателей.

Оценочно-результативный элемент определяет эффективность функционирования проектируемой системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Оценка эффективности функционирования основывается на сопоставлении результатов исходного уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности (до начала опытно-экспериментальной работы) и итогового уровня (после проведения опытно-экспериментальной работы). Основные промежуточные состояния процесса формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя можно диагностировать различными способами: путем самоконтроля, взаимоконтроля, экспресс-контроля, рубежного входного или итогового контроля.

Проектируемая система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы обладает всеми основными системными характеристиками:

– является открытой, поскольку между ней и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. Открытые системы реагируют на процессы, происходящие как внутри самой системы, так и во внешних условиях ее функционирования. Открытость системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы выражается в ее способности к постановке новых целей и опережающему обновлению содержания образования;

– создается и функционирует с определенными целями, то есть является целенаправленной;

– возможность видоизменения и постановки новых целей делает ее многофункциональной [102];

– является самоуправляемой, так как внутри нее имеются органы управления, осуществляющие интеграцию компонентов системы, их взаимодействие друг с другом и с внешней средой и обеспечивающие их функциональное единство;

– является динамической, поскольку функционирует в условиях изменчивости факторов внешнего окружения;

– является самовоспроизводящей, так как данная система сама для себя готовит главную производственную силу – профессорско-преподавательские кадры; кроме того, она способна накапливать и передавать по наследству собственные достижения [175], и развивающейся, так как совершенствуется в историческом и функциональном аспектах.

Синергетический подход в педагогике основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть самоорганизации и саморазвития педагогических систем (В.И. Андреев). Термин “синергетика” происходит от греческого “synergeia” – “содружество”, “сотрудничество” [155. С. 456] и акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого. Философский словарь содержит более развернутое определение: “Синергетика – современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления “порядка через хаос” (И. Пригожин), бифуркационных изменений, необратимости времени, неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции” [170. С. 15].

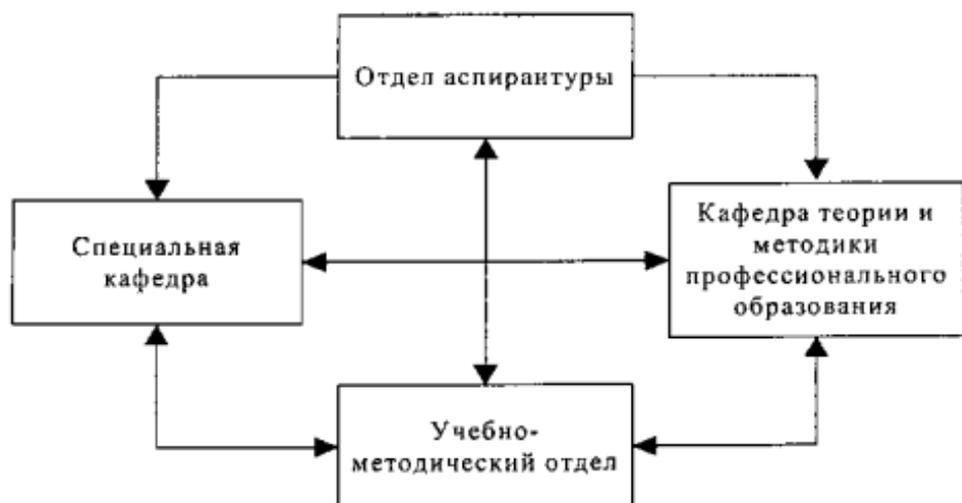


Схема 6. Управление системой формирования ППМ ПВШ

Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая их, прежде всего, с позиции "открытости", сотворчества и ориентации на саморазвитие. Чтобы применять принципы синергетики к проектированию системы формирования профессионально-педагогической мобильности, необходимо определить, насколько эта система может рассматриваться как синергетическая. Для этого она должна изучаться с позиции методологии синергетики как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная. Систему формирования профессионально-педагогической мобильности можно считать открытой, поскольку, во-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимся (обратная связь), целенаправленного добывания информации. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения. Во-вторых, меняется содержание образования, так как оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся в данный момент (М.Н. Берулава). Возникает нелинейность как процесса, так и результата. Результат педагогического процесса всегда отличен от замыслов его участников. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия.

Синергетика, как считает В.А. Сластенин, позволяет методологически усилить процесс формирования личности преподавателя высшей школы как субъекта деятельности, придав законченный вид следующим важным принципам ее функционирования:

- центр учебно-воспитательного процесса — личность преподавателя высшей школы;
- преподаватель высшей школы — субъект образования и воспитания в учебно-воспитательном процессе — занимает активно-творческую позицию;
- свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии самоопределения преподавателя высшей школы в жизни;
- актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества и обучения;
- преподаватель, который обучает, и преподаватель, который обучается, — открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности;
- свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных курсов, глубины их содержания и самого преподавателя [153].

В контексте формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы важны следующие положения синергетического подхода:

– преподавателю нельзя навязывать путь развития (существует несколько альтернатив), нелинейная система не должна жестко руководствоваться “предписанными” ей алгоритмами действий; коррекцию профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы следует понимать как сложный вариативный процесс с вероятностным исходом; ориентируясь на свои ценностные предпочтения, преподаватель выбирает наиболее благоприятный путь, который в то же время является одним из реализуемых в данной среде;

– формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы возможно за счет активного использования как внутренних ресурсов, так и возможностей, определяемых условиями внешней среды.

Личностно-ориентированный подход в педагогике основывается на философско-психологических теориях личности и состоит в признании активной природы человека. Это значит, что в педагогическом процессе обучающийся является не пассивным объектом воздействия, а субъектом собственной деятельности по саморазвитию, человеком, способным к активной целенаправленной деятельности.

Основная идея личностно-ориентированного подхода (Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) заключается в том, что образование, нацеленное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил, саморазвития [33]. Личностно-ориентированное образование не занимается формированием индивида с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций образовательного процесса. Существуют различные подходы к реализации личностно-ориентированного образования. Так, И.С. Якиманская рассматривает обучающегося как субъекта познания и предлагает строить образовательный процесс на основе его познавательной деятельности, способностей и интересов, предоставляя возможности для самореализации в познании, учебной деятельности и поведении [192]. По мнению Е.В. Бондаревской, целями личностно-ориентированного образования являются поддержка и развитие человека в человеке, его самореализация, саморазвитие, адаптация, саморегуляция, самовоспитание. Это значит, что содержание личностно-ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, и иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный (Е.В. Бондаревская).

Аксиологический компонент имеет целью введение обучающихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой

системы ценностных ориентаций, личностных смыслов. Когнитивный компонент содержания обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития. Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у обучающихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности. Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию. Личностный компонент является системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования и при этом существенно отличается от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный [26].

Несмотря на некоторые различия во взглядах на реализацию личностно-ориентированного образования, личностно-ориентированный подход в педагогике предлагает выделять обучающегося как субъекта, признавать его основной ценностью всего образовательного процесса, развивать его способности как индивидуальные возможности, признавать то, что развитие индивидуальных способностей является целью образования.

Процесс реализации личностно-ориентированного образования ставит перед преподавателем следующие задачи:

- организовать самостоятельную познавательную деятельность студента, научить его самостоятельно добывать знания и применять полученные знания на практике;

- отбирать для указанных выше целей такие методы, технологии обучения, которые бы не только и не столько позволяли усваивать готовые знания, сколько помогали приобретать знания самостоятельно из разных источников, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать, использовать ранее полученные знания в качестве метода для получения новых знаний [179].

При проектировании системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы важны следующие положения личностно-ориентированного подхода:

- в процессе обучения основной упор делается на индивидуальные личностные качества преподавателя высшей школы, которые позволяют ему выстраивать собственную образовательную траекторию, ставить цели, отбирать содержание и формы учебной деятельности;

- начинающий преподаватель высшей школы выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, который осу-

шествляет процесс обучения, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Деятельностный подход в педагогике означает взгляд на педагогические процессы с позиций теории деятельности. Деятельность как философская категория есть форма бытия людей, целенаправленное преобразование природного и социального мира. Деятельностный подход обязывает рассматривать обучение и воспитание как сложную деятельность со структурой: цель – средства – действия – результаты. С этих позиций анализируется деятельность преподавателя и студентов, выделяются виды деятельности.

Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку, культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина).

Опираясь на методологические позиции деятельностного подхода, отмечаем, что содержание учебных предметов и педагогической практики следует отбирать и компоновать с опорой на всесторонний учет будущей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

При выявлении принципов организации процесса формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы мы опирались на основные положения системного, синергетического, личностно-ориентированного, деятельностного подходов, и в качестве основных нами были выделены и обоснованы следующие принципы:

вариативности – ориентирует систему формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы на разработку каждым преподавателем собственной программы и стратегии профессионально-педагогической деятельности, а также позволяет создать целостное представление о качествах личности специалиста;

- осознанной перспективы – определяет отношение преподавателя высшей школы к принятию и осознанию комплексной цели повышения уровня профессионально-педагогической мобильности как личностно значимой, устанавливает поэтапную программу действий с указанием ожидаемого результата;

- рефлексивной креативности – подразумевает, что обучение должно организовываться на основе индивидуально-творческого подхода к усвоению знаний с использованием современных образовательных технологий;

- эргономичности – требует учета временных затрат, необходимых для изучения конкретного вопроса, развития конкретного умения;
- гибкости – требует создания адаптивной системы обучения, определения структуры системы формирования профессионально-педагогической мобильности в зависимости от начального уровня развития профессионально-педагогической мобильности и предполагаемого конечного результата, изменения структуры системы формирования профессионально-педагогической мобильности в зависимости от результатов прохождения преподавателем различных ее этапов;
- опоры на опыт – реализует идею использования имеющегося опыта преподавателем в качестве одного из источников формирования профессионально-педагогической мобильности;
- индивидуального консультирования – предполагает консультирование преподавателей как по содержанию изучаемых вопросов, так и по выбору оптимальных путей и методов достижения поставленных целей с учетом индивидуальных особенностей каждого.

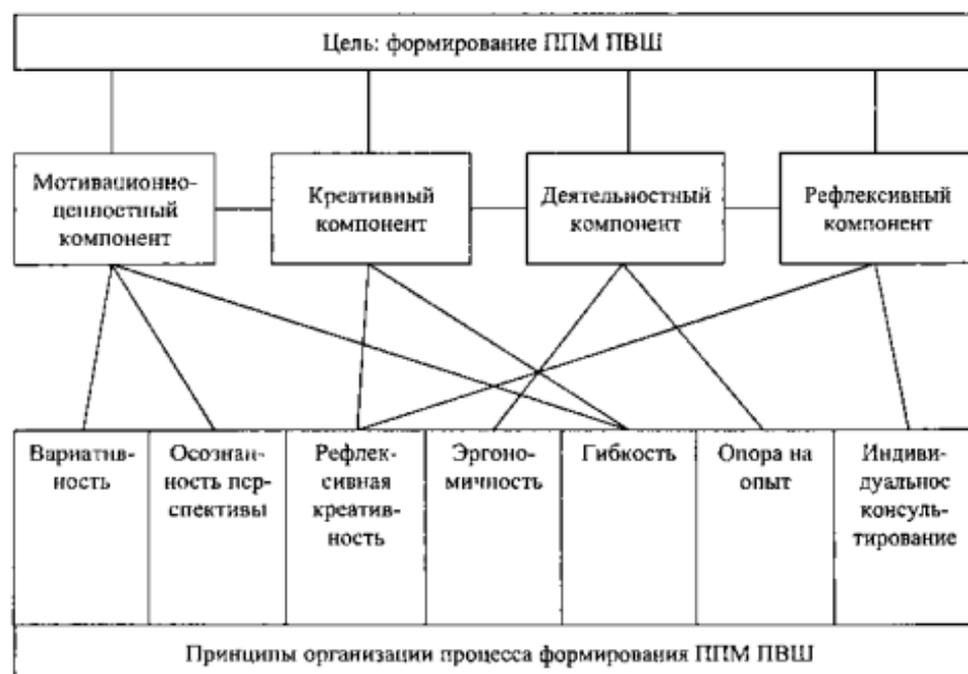


Схема 7. Принципы организации процесса формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы

Принципы как правила организации процесса формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы способствуют развитию ее компонентов.



Схема 8. Система формирования ППМ ПВШ

В ходе исследования установлено, что процесс формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы начинается еще в вузе за счет дисциплин гуманитарного

цикла, которые формируют личностные свойства, необходимые профессионалу в современных условиях информационного общества. Формированию профессионально-педагогической мобильности студентов способствует также введение различных содержательных компонентов, в том числе регионального, в учебные планы.

Нами доказана необходимость формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателей высшей школы в рамках аспирантуры (учет принципа преемственности в подготовке), затем при освоении дополнительной программы "Преподаватель высшей школы".

Экспериментальная работа строилась на принципе преемственности процесса формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: теоретическая подготовка к сдаче кандидатского экзамена по основам вузовской психологии и педагогики, подготовка к профессионально-педагогической деятельности в вузе по дополнительной программе "Преподаватель высшей школы".

Следует отметить, что в настоящее время не существует разработанной концептуальной основы подготовки преподавателей высшей школы, имеются лишь рекомендательные письма, в которых представлены общие направления подготовки, рекомендательная программа, содержащая общие цели и задачи, в наименьшей мере имеющая лично-ориентированный характер. Таким образом, возникает необходимость в разработке концептуальной основы подготовки преподавателей высшей школы.

## **§2. Средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы**

В педагогике отсутствует однозначное понимание термина "средства обучения". Одни авторы применяют его в узком смысле, имея в виду средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения [19]. Другие к средствам обучения, помимо материальных средств-инструментов, относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности [54]. Третьи подразделяют средства обучения на средства учения, которыми пользуется студент для усвоения материала, и собственно средства обучения, т.е. средства, которые использует преподаватель для создания условий учения для ученика [150]. Четвертые, рассматри-

вая средства обучения в широком смысле, обозначают этим термином все содержание и весь проект обучения и собственно средства-инструменты обучения [152]. П.И. Пидкасистый понимает под средствами обучения материальный или идеальный объект, который используется преподавателем и студентами для усвоения знаний.

Комплекс средств носит уровневый характер. На уровне теоретическом — это содержание, методы, организационные формы обучения, т.е. сам процесс обучения в его теоретическом толковании. На уровне учебного материала — это система средств обучения, включающая объекты познавательной среды (программы, методические рекомендации). На уровне учебной деятельности система средств включает все то, что относится к студенту, а также к взаимодействию преподавателя и студента (содержание конкретного занятия, форма организации процесса обучения, методы, ТСО и др.). Можно выделить две большие группы средств обучения: средства — источники информации и средства — инструменты освоения учебного материала. По составу объектов средства разделяют на материальные и идеальные [144].



Схема 9. Педагогические средства формирования ППМ ПВШ

Под комплексом средств формирования профессионально-педагогической мобильности понимаем совокупность способов действий, направленных, во-первых, на анализ уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы; во-вторых, на формирование компонентов профессионально-педагогической мобильности. Следовательно, комплекс средств выполняет в процессе формирования профессионально-педагогической мобильности две функции: диагностическую с помощью средств педагогической диагностики; формирующую с помощью содержания, форм, методов обучения.

Средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы обусловлены содержательными характеристиками структурных компонентов (мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный) профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Подготовительный этап формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы связан с диагностикой уровня сформированности ее компонентов. “Педагогическая диагностика устанавливает связь между успеваемостью и предпосылками к учебе, оценивает правильность выбора учебных целей или учебно-организационных мер на базе определения условий, в которых протекает учебный процесс” [68. С. 14].

К. Ингенкамл считает, что педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения; во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения; в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе из одной учебной группы в другую, при направлении обучаемых на различные курсы и выборе специализации обучения. Для достижения этих целей в ходе диагностики, с одной стороны, устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных индивидуумов и у представителей учебной группы в целом, а с другой — определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения и познания. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс и определяются результаты обучения. При этом под диагностической деятельностью понимается процесс, в ходе которого преподаватель наблюдает за обучаемыми и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описания поведения, объяснения его мотивов или предсказания поведения в будущем [65].

Методики исследования исходного уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы компоновались в соответствии с ее структу-

рой. Для диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного, деятельностного, рефлексивного компонентов применяли анкетирование, методики самооценки; креативного – тест творческого мышления П. Торренса, анкетирование.

Основной этап формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы был ориентирован на развитие показателей в структуре профессионально-педагогической мобильности. С этой целью отбирались содержание, формы, методы, адекватные структурно-содержательным характеристикам профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы и способствующие развитию ее показателей.

Под содержанием (образования, обучения) в педагогической науке понимается “система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми обучающимся необходимо овладеть в процессе обучения” [179. С. 40].

При отборе и компоновке содержания как средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы мы учитывали функциональное назначение компонентов профессионально-педагогической мобильности и руководствовались Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы”, введенными в действие приказом Минобразования России №180 от 29.01.2002 г.

Согласно Государственным требованиям, обязательный минимум содержания подготовки для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы” представляет три блока дисциплин: общепрофессиональные дисциплины (320 часов); специальные дисциплины (520 часов); педагогическая практика (100 часов). Блок общепрофессиональных дисциплин включает в себя следующие основные разделы: психология человека (60 часов); педагогика (60 часов); история, философия и методология соответствующей области науки (100 часов); информационные технологии в науке и образовании (100 часов).

Блок специальных дисциплин представлен следующими дисциплинами: дополнительные психолого-педагогические дисциплины по психологии и педагогике высшей школы (конкретный перечень определяется образовательным учреждением, 60 часов); технологии профессионально-ориентированного обучения (60 часов); организационные основы системы образования (конкретные дисциплины устанавливаются образовательным учреждением, 60 часов); иностранный язык (в соответствии с программой кандидатского минимума по соответствующей отрасли наук, 140 часов); современные главы дисциплин научной отрасли (140 часов); тренинг профессионально-ориентированных риторике, дискуссий и общения (60 часов).

При отборе и компоновке содержания как средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы опирались на методологические позиции модульного подхода. Использование модульного подхода при построении содержания учебной информации позволяет его дифференцировать путем группирования модулей, обеспечивающих разработку курса в полном, сокращенном и углубленном вариантах в зависимости от потребностей обучающихся. Последние получают возможность самостоятельно выбирать тот вариант, который соответствует их уровню сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности и обеспечивает индивидуальный темп продвижения по программе. Преподаватель же может перенести акцент в своей работе на консультативно-координирующую функцию.

Основателем модульного обучения является американский исследователь Дж. Расселл, который определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные обучаемому действия, который, выполняя их в индивидуальном темпе, полностью овладевает учебным материалом [179]. Целью модульного обучения является создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

Теоретический анализ литературы (Г.М. Андреев, Д.В. Чернилевский и др.) позволил выделить следующие особенности модульного обучения:

- обеспечивается обязательная проработка каждого компонента дидактической системы и наглядное его представление в модульной программе и модулях;

- предполагается четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса информационно-предметной системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;

- предусматривается вариативность обучения, адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучаемых.

Эти отличительные особенности модульного обучения позволяют выявить высокую технологичность, которая определяется: структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Анализ сути модульного обучения позволяет определить его как инновационный вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующийся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям, что относит его к категории высокотехнологичных.

Центральным в технологии модульного обучения является понятие “модуль”. Анализ определения модуля теоретиками и практиками модульного обучения показывает неоднозначность понимания его сущности. Множество определений понятия “учебный модуль” применительно к системе высшего профессионального образования можно систематизировать по некоторым функциональным признакам. Например, учебный модуль как:

- единица государственного учебного плана по специальности, которая представляет набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;

- организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;

- способ интегрированности определенного кванта знаний;

- средство монодисциплинарных связей;

- форма ориентации на профессионально-видовую созидательную деятельность – конечный результат обучения;

- организационно-методическая структурная единица в рамках данной учебной дисциплины [179. С. 191].

В рамках нашего исследования под блок-модулем будем понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Учебная информация выстраивалась в соответствии со специфическими принципами модульного обучения, к которым относятся следующие: модульности, структуризации, гибкости, оперативности, паритетности, реализации обратной связи.

Принцип модульности формулируется из основной идеи модульного обучения – использования в процессе обучения модулей как основного средства усвоения начинающими преподавателями высшей школы дозы учебной информации о предполагаемой профессионально-педагогической деятельности. Принцип модульности способствует индивидуализации обучения, поскольку обеспечивает ва-

риативность содержания и способов его усвоения в зависимости от уровня базовой подготовленности преподавателей, а также особенностей их профессиональной специализации.

Принцип структурирования учебного материала предполагает его деление в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определенная деятельностная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Модульной программой реализуется комплексная дидактическая цель, включающая в себя интегрирующие дидактические цели, достижение каждой из которых обеспечивает конкретный модуль. Содержание модуля делят на учебные элементы, которым соответствуют частные дидактические цели, причем каждый учебный элемент должен соотноситься с определенным структурным компонентом профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Принцип гибкости как стержневая характеристика технологии модульного обучения означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. Гибкость затрагивает структурный, содержательный и технологический аспекты учебного процесса.

Принцип оперативности предполагает в первую очередь необходимость организации системы оперативной обратной связи в учебном процессе с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успешности изучения модуля.

Принцип паритетности предполагает, что одним из факторов, определяющих успешность изучения модуля, является уровень субъект-субъектных отношений между преподавателем, организующим учебный процесс, и начинающим преподавателем высшей школы. В отличие от классической схемы "преподаватель – передатчик" – "обучаемый – получатель", отводящей обучаемому роль пассивного участника учебного процесса, технология модульного обучения предполагает сотрудничество между преподавателем, выступающим в роли консультанта-координатора, и обучаемым, самостоятельно усваивающим учебный материал модуля.

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля. Модули, обустроенные системой самоконтроля и самоорганизации, позволяют перевести информационно-контролирующие функции преподавателя в собственно-координирующие функции обучаемого.

Таким образом, содержание как средство формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, опираясь на позиции модульного подхода, складывается из пяти

взаимосвязанных блок-модулей: мотивационно-ценностного, креативного, деятельностного, рефлексивного, комплексного.



Схема 10. Содержание как средство формирования ППМ ПВШ

Первый блок-модуль – мотивационно-ценностный – ориентирован на формирование у преподавателей высшей школы профессионально-педагогической направленности, осознания и принятия ценности профессионально-педагогической деятельности. Данный блок-модуль включает в себя два субмодуля: “Педагогика высшей школы”; “Психология человека”. Субмодуль “Педагогика высшей школы” содержит следующие темы: предмет педагогики высшей школы; краткая история и современное состояние высшего образования в России и за рубежом; дидактические основы повышения эффективности учебной и научной деятельности; проблемы воспитания в высшей школе; способы контроля и самоконтроля в вузе; профессиональная деятельность преподавателя вуза. В результате изучения педагогики высшей школы начинающие преподаватели должны знать сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей шко-

лы в России и за рубежом; правовые и нормативные основы функционирования системы образования; уметь использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития педагогики; ее взаимосвязей с другими науками; излагать предметный материал во взаимосвязи с другими дисциплинами, осваиваемыми преподавателями; использовать знание культуры и искусства в собственной профессиональной деятельности; владеть основами научно-методической и учебно-методической работы; методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями; методами формирования навыков самостоятельной работы.

Субмодуль “Психология человека” включает в себя следующие темы: общая характеристика психологической науки; понятие о психике и ее эволюции; психология деятельности; психические процессы; индивидуально-типологические свойства личности; психология личности; социальная психология; психология межличностных отношений. В результате изучения содержания курса “Психология человека” начинающие преподаватели высшей школы должны знать важнейшие отрасли и этапы развития психологического знания, основные научные школы и концепции, условия формирования личности, ее свободы и ответственности; иметь представление о сущности сознания, его взаимоотношении с бессознательным, роли сознания и самосознания в поведении, общении и деятельности людей, формировании личности; уметь давать психологическую характеристику личности, малой группе, интерпретировать собственные психические состояния; анализировать результаты психолого-педагогических исследований, выполненных собственными силами.

В результате освоения тем мотивационно-ценностного блок-модуля у преподавателей высшей школы должна сформироваться профессионально-педагогическая направленность: усилиться интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности; возникнуть потребность в профессионально-педагогической самореализации и достижениях; сформироваться установка на профессионально-педагогическое совершенствование; более ярко проявиться ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность.

Второй блок-модуль – креативный – направлен на формирование у преподавателей высшей школы творческой активности. Данный блок-модуль представлен курсом “Личный и профессиональный имидж”. Содержание курса включает в себя следующие темы: имиджеология как наука о технологии личного обаяния; принципы современного этикета; Я-концепция; педагогическая техника как

форма организации поведения педагога; требования к культуре внешнего вида педагога; понятие о технике речи и ее значение в работе педагога; ортобиоз – технологии самосбережения; культура педагогического общения; педагогика отношений; педагогическая культура преподавателя вуза.

В результате освоения тем креативного блок-модуля у преподавателей высшей школы предполагается развитие интеллектуальной активности (гибкости и вариативности мышления, творческого мышления, воображения), самостоятельности в принятии решений, способности ориентироваться в нестандартной ситуации и способности к инновациям в профессионально-педагогической деятельности.

Третий блок-модуль – деятельностный, представленный курсом “Образовательные технологии в вузе” и спецкурсом “Проектирование учебного курса”, направлен на развитие технологической готовности преподавателя высшей школы. Его содержание представляют следующие темы: педагогическая технология; личностно-ориентированные технологии обучения; деятельностные технологии обучения; технологии программированного и проблемного обучения; интегральная технология обучения; технология различных видов учебных занятий в вузе; технология самостоятельной работы студентов; технологическая компетентность педагога; технология организации и осуществления обратной связи, технология проектирования учебного курса.

В результате освоения тем деятельностного блок-модуля у преподавателей высшей школы формируются умения: соотносить свои цели и действия с целями и действиями других; проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия; проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов; овладевать способами саморазвития и самосовершенствования.

Четвертый блок-модуль – рефлексивный – направлен на формирование у преподавателей высшей школы способности к самопознанию, рефлексии своей профессионально-педагогической деятельности, способности к оценке качества реализуемых образовательных программ на основе действующих нормативно-правовых актов. Данный блок-модуль включает в себя два субмодуля: “Методология педагогического исследования”, “Нормативно-правовое обеспечение образования”.

Важное место в развитии рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы занимает курс “Методология педагогического исследования”, содержание которого представлено следующими темами: методология педагогики; научное исследование как особая форма познавательной

деятельности; научное исследование как деятельность в сфере науки; организация, технология проведения педагогического исследования; методологические характеристики педагогического исследования; профессионально-педагогическая деятельность как предмет исследования. В результате овладения содержанием данной учебной дисциплины преподаватели высшей школы должны: иметь представление о специфике научной деятельности, видах исследовательской работы, уровнях исследования; знать подходы к изучению педагогических явлений; овладеть алгоритмами методологических характеристик, основными методами педагогического исследования; уметь разрабатывать логику и этапы эксперимента, программы изучения личности, коллектива, деятельности преподавателя.

Изучение курса предполагает развитие методологической рефлексии преподавателя высшей школы, дающей ему возможность критически осмыслить свою работу, на высоком уровне проводить эксперимент и принимать педагогически целесообразные решения.

Субмодуль “Нормативно-правовое обеспечение образования” представлен следующими темами: образование в современном обществе; законодательство, регулирующие отношения в области образования; система образования; нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных учреждений; управление системой образования; государственный и государственно-общественный контроль образовательной и научной деятельности образовательных учреждений; правовое регулирование послевузовского и дополнительного профессионального образования; основные правовые акты международного образовательного законодательства.

В результате освоения тем рефлексивного блок-модуля у преподавателей высшей школы формируется способность к анализу педагогической ситуации; к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей; к самокоррекции.

Пятый блок-модуль – комплексный – направлен на формирование всех компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Он включает в себя три субмодуля: “Тренинг профессионального роста”, спецкурс “Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы”, педагогическую практику.

В субмодуль “Тренинг профессионального роста” включены темы: самопрезентация, правила работы в группе; смысл жизни и призвание педагога; образ Я; самораскрытие, принятие себя; эмоциональная культура педагога; эмпатия; развитие мышления; Я в ситуациях взаимодействия; Я-организатор; профессиональный идеал и профессиограмма преподавателя вуза.

В результате прохождения тренинга преподаватели высшей школы лучше осознают себя, свои ценностные ориентации; знакомятся с основными подходами и методами расширения профессионального сознания, принципами и технологиями профессионального и личностного самосовершенствования; развивают свои рефлексивные, креативные способности.

В субмодуль “Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы” включены темы: преподаватель как субъект образовательного процесса; профессионально-педагогическая мобильность как интегративное свойство личности; технология формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы; креативность как основа творческой профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы; педагогическая рефлексия: самосознание, самоопределение и самореализация.

В результате овладения содержанием спецкурса преподаватели должны получить представление о роли и функциях преподавателя высшей школы в современном обществе; о требованиях к личности современного преподавателя высшей школы; об изменениях, происходящих в современной высшей школе; знать методы развития творческого мышления; методы профессионально-творческого саморазвития; технологию формирования профессионально-педагогической мобильности; уметь ориентироваться в нестандартной ситуации; рефлексировать свои личностные особенности и оптимизировать отношение к себе, своей личности; проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия; использовать инновации в профессионально-педагогической деятельности; самостоятельно выстраивать бифуркационную индивидуальную траекторию профессионально-творческого саморазвития, складывающуюся в соответствии с собственными психофизическими возможностями, способностями, ценностями в условиях динамической среды.

Особое место в формировании профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы занимает педагогическая практика, являющаяся важнейшим средством интеграции теоретического и практического подходов в обучении, формирования и развития мотивационно-ценностного, креативного, деятельностного, рефлексивного компонентов профессионально-педагогической мобильности. Программа педагогической практики включает: проведение психологических и педагогических исследований; посещение начинающими преподавателями занятий ведущих преподавателей специальных кафедр; самостоятельное проведение учебных занятий, их психолого-педагогический анализ вместе с руководителем

практики; участие в воспитательной деятельности студенческих групп и факультетов. В процессе педагогической практики начинающие преподаватели высшей школы совершенствуют свои рефлексивные и творческие способности.

В результате освоения тем комплексного блок-модуля у преподавателей формируется профессионально-педагогическая направленность, развиваются рефлексивные способности, повышается уровень творческой активности и технологической готовности.

Наряду с содержанием средствами формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы выступают методы и формы обучения.

Термин “метод” происходит от греческого слова “methodos”, что означает “путь, способ продвижения к истине”. В научной литературе содержатся разные точки зрения относительно роли и определения понятия “метод обучения”:

– методы обучения – это способы обучающей работы педагога и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И.Ф. Харламов);

– метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К. Бабанский);

– метод обучения – это способ организации познавательной деятельности учащихся (Т.А. Ильина).

Одной из наиболее дискутируемых проблем современной дидактики высшей школы является представление существующих методов обучения с системных позиций. В настоящее время нет единой точки зрения по данному вопросу. В связи с тем, что разные авторы при распределении методов обучения на группы и подгруппы используют различные признаки, существует ряд классификаций. Остановимся на тех, которые наиболее часто встречаются в отечественной педагогической литературе.

В отечественной дидактике высшей школы сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса. Выбор методов обучения может осуществляться с позиции как минимум двух подходов. Согласно первому выбор методов обучения может определяться:

общими целями образования, воспитания, развития и психологической подготовки обучаемых;

особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;

## Классификация методов обучения

Основания	Группы методов
1. Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
2. Этап обучения	Подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки
3. Способ руководства	Объяснения педагога, самостоятельная работа
4. Логика обучения	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
5. Дидактические цели (по Ю.К. Бабанскому и В.И. Андрееву)	Организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки
6. Характер деятельности обучаемых (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский
7. По характеру познавательной деятельности студентов	Репродуктивные (метод сообщения «готового» знания путем информирующего изложения, проблемного изложения содержания материала и дедуктивного выведения), продуктивные (метод объяснения путем организации эвристического поиска, косвенно управляемого преподавателем)

– целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;

– временем, отведенным на изучение того или иного материала;

– уровнем подготовленности обучаемых;

– уровнем материальной оснащённости, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;

– уровнем подготовленности и личных качеств самого преподавателя [115].

Второй подход к выбору методов обучения, предложенный Ю.К. Бабанским, включает шесть последовательных шагов преподавателя:

– принять решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога;

– определить соотношение репродуктивных и продуктивных методов, если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;

– определить соотношение индуктивной и дедуктивной логик, аналитического и синтетического путей познания, меру и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;

– определить способы и средства стимулирования деятельности обучаемых;

– определить “точки”, интервалы и методы контроля и самоконтроля;

– продумать запасные варианты на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного [12].

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий, структурно-содержательных характеристик профессионально-педагогичес-

кой мобильности осуществлялся отбор методов обучения, являющихся средством ее формирования.

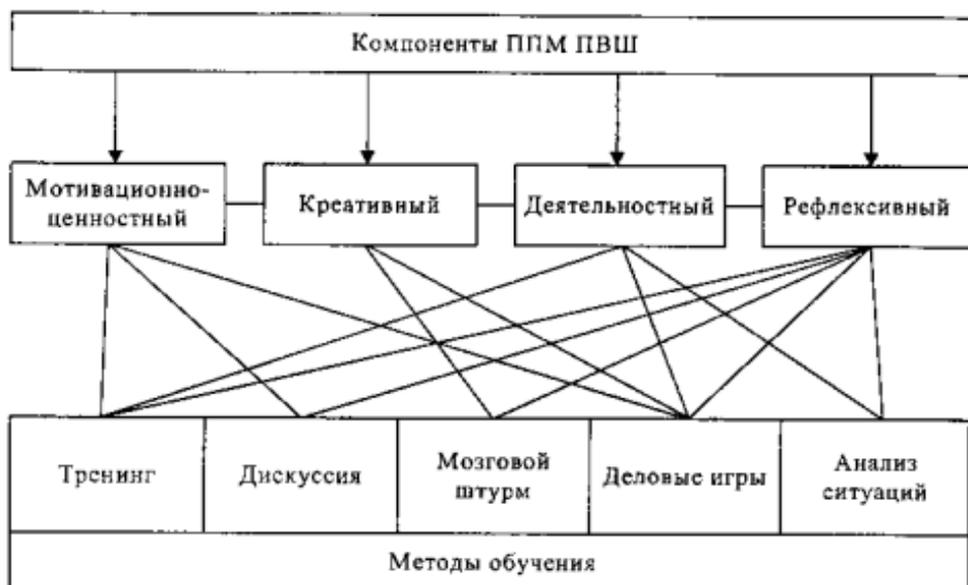


Схема 11. Методы обучения как средство формирования ППМ ПВШ

Анализ трудностей, возникающих в деятельности начинающих преподавателей, показал, что 69% респондентов испытывают затруднения при построении конструктивного общения со студентами, коллегами, тревогу и страх при проведении аудиторных занятий; 88% преподавателей не умеют управлять своими психическими состояниями, преодолевать психологические барьеры. С целью развития у преподавателей высшей школы навыков самокоррекции, владения приемами психологической разгрузки и саморегуляции, конструктивного общения потребовалось применение тренинга.

Тренинг – метод обучения, при котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций преподаватели имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам [80].

Понятие “тренинг” имеет общее собирательное значение, так как в нем обычно широко используются различные методы и техники активного обучения: ролевые и имитационные игры, анализ конкретных ситуаций, дискуссии. Конечная цель тренинговой группы – научить ее участников применять полученные на занятиях знания и навыки в реальной жизни.

Тренинг как метод активного обучения помимо обучающей функции способствует психологическому выздоровлению его участников. Это означало, что тренинговые занятия делали своих участников более восприимчивыми к чужим чувствам и потребностям, позволяли глубже осознать себя и свое собственное поведение, помогали наладить адекватные межличностные отношения, повысить коммуникабельность, открытость, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства.

Эффективность тренинговой работы зависела от ведущего тренинга и от соблюдения в группе общепринятых принципов (активность на занятиях, принцип открытой обратной связи, принцип “здесь и теперь”, доверительность в общении). Роль ведущего тренинга состояла в том, чтобы вовлечь участников в совместную работу по исследованию их взаимоотношений и поведения, организовать групповой процесс, а потом незаметно устраниться от директивного руководства.

Принцип обратной связи позволял участникам тренинга узнать, как воспринимаются другими людьми их манера общения, стиль индивидуальной беседы, рассуждения, мысли, те или иные индивидуальные поведенческие реакции. Задача ведущего заключалась в тщательном контроле высказываний участников, стремлении скорректировать их содержание от оценочного к описательному.

Соблюдение принципа “здесь и теперь” ориентировало участников на предметную, целенаправленную, совместную работу, давая возможность обсуждать материал, значимый для всех членов группы, а не только для участника случая, что позволяло повысить эмоциональную включенность и мотивацию к занятиям.

Обучающий эффект тренинга достигался соблюдением принципа доверительности в общении, что способствовало доброжелательной атмосфере в группе, искренним высказываниям участников по всем обсуждаемым проблемам, корректировке общения, становлению личного стиля взаимодействия участников в ходе выполнения упражнений, моделирующих те или иные стороны профессиональной деятельности.

С преподавателями высшей школы был проведен тренинг профессионального и личностного роста, в результате которого произошло осознание каждым участником своих профессиональных и личностных возможностей, индивидуально эффективных средств педагогических воздействий и поведения, овладение приемами психологической релаксации и саморегуляции. Тренинг креативности направлялся на мобилизацию творческих возможностей преподавателей, преодоление психологических барьеров, страхов перед другими людьми, развитие творческого подхода к профессионально-педагогичес-

кой деятельности, на тренировку подвижности мышления как фактора креативного поведения.

Использование тренинга в качестве средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы направлялось на стимулирование роста профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от неэффективных форм поведения; усвоение алгоритмов решения профессионально-педагогических задач; апробирование и закрепление осваиваемых на тренинге новых способов поведения в своей профессиональной деятельности.

В ходе проведения педагогической практики аспирантов было установлено, что наибольшие трудности они испытывают при отборе научного материала и его компоновке в учебную информацию, что обусловлено слабым развитием аналитических способностей. Средний показатель уровня сформированности этих способностей был недостаточен (в самооценке 3,1 балла). Потребовалось применение метода анализа конкретных ситуаций, который позволял знакомить преподавателя высшей школы с особенностями профессионально-педагогической деятельности, логикой педагогического процесса, системой взаимоотношений преподавателя со студентами. Цель этого метода — научить анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций сочеталась индивидуальная работа с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым, что позволяло развивать навыки групповой, командной работы, расширять возможности для решения типичных педагогических задач. Индивидуальный анализ, обсуждения в группе, поиск проблем, нахождение альтернатив, выбор действий и разработка плана способствуют развитию навыков анализа, планирования.

Разработка практических ситуаций происходила двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций. Ситуация-проблема представляла собой описание реальной проблемной ситуации, требующей разрешения (например, в студенческой группе остро стоит проблема с опозданием. Вопросы к ситуации: как Вы обычно решаете проблему с опозданием студентов? Как педагогически правильно решить данную проблему? У студентов отсутствует мотивация к изучению преподаваемой Вами дисциплины. Вопрос к ситуации: как повысить мотивацию студентов?). Ситуация-оценка описывала положение, выход из которого уже найден, требовалось провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по по-

воду представленной ситуации и ее решения (например, спонсоры факультета в честь празднования юбилея университета выделили три туристические путевки в качестве премии лучшим студентам. Необходимо было провести отбор кандидатов на поездку среди студентов всего факультета. Совет факультета собрал старост групп и, проанализировав академическую успеваемость всех студентов, с помощью общественного мнения принял решение о том, кому достанутся туристические путевки. Вопросы и задания к ситуации: дайте оценку решению Совета факультета; каким принципом Вы бы руководствовались в подобной ситуации? Обоснуйте свой выбор. Предложите варианты решения этой проблемы). Ситуация-иллюстрация предполагала пояснение причины ее возникновения, описания процедуры ее решения (например, анализ фрагмента видеofilьма с демонстрацией педагогического опыта). Ситуация-упреждение представляла описание уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носила тренировочный характер, служила иллюстрацией к той или иной теме. Для анализа данной ситуации, поиска решения следовало использовать приобретенные теоретические знания (например, применение ранее изученного алгоритма решения педагогических ситуаций: оценка ситуации, выявление причин, постановка педагогической цели, выбор средств ее достижения, практические действия, анализ педагогического воздействия – к конкретным ситуациям, возникающим в профессионально-педагогической деятельности).

Таким образом, метод анализа конкретных ситуаций способствовал формированию профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, подводя к педагогической технологии, предупреждая возможные педагогические ошибки, влияя на выбор того или иного типа поведения.

В ходе исследования было выявлено, что большинство начинающих преподавателей (87%) принимают решение в создавшейся педагогической ситуации в соответствии с имеющимся в их памяти образцом педагогического действия без учета условий и причин возникновения этой ситуации. Предположили, что устранению сложившегося стереотипа в поведении будут способствовать деловые игры, которые являются эффективным дидактическим средством развития профессионально-педагогической мобильности и представляют собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [179]. С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным существенным характеристикам с реальной.

В деловой игре выполняется квазипрофессиональная деятельность, сочетающая в себе учебный и профессиональный элементы; знания и умения усваиваются преподавателем не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда (А.А. Вербицкий). Для достижения поставленных учебных целей как на этапе разработки, так и на этапе реализации деловой игры соблюдались следующие психолого-педагогические принципы:

- имитационного моделирования ситуации, что предполагает разработку имитационной модели педагогической системы и игровой модели профессиональной деятельности; наличие этих двух моделей способствовало созданию предметного и социального контекстов профессионально-педагогической деятельности в вузе;

- проблемности содержания игры и ее развертывания, что позволяло в предметный материал игры закладывать учебные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, в которых содержался тип противоречий, разрешаемых преподавателями в процессе игры;

- ролевого взаимодействия в ситуации имитируемых профессиональных функций, что стимулирует развитие психических процессов преподавателя высшей школы;

- диалогического общения и взаимодействия партнеров в игре, когда рассуждения каждого из них обуславливают взаимное движение к совместному решению проблемы;

- двуплановости игровой учебной деятельности, создающей возможность для внутреннего раскрепощения, проявления творческой инициативы [35].

Имитационная модель, как прототип модели, задавала предметный контекст деятельности и включала в себя педагогические цели, предмет игры, графическую модель взаимодействия участников, систему оценивания. Объектом имитации выбирались наиболее типичные фрагменты профессионально-педагогической деятельности, требующие системного применения разнообразных умений и навыков. Игровая модель, состоящая из игровых целей, комплекта ролей и функций игроков, сценария, правил игры, задавала социальный контекст и представляла собой работу ее участников с имитационной моделью.

Использование деловой игры в качестве средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы направлялось на формирование познавательной и профессиональной мотивации ее участников, активизацию творческого потенциала личности; развитие способностей участников ориентироваться в нестандартной ситуации. В процессе выполнения квазипрофессиональной деятельности преподаватели проявляли умение

соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия. Анализ процедуры прохождения игры и ее результатов способствовал развитию рефлексивных способностей. В курсе “Педагогика высшей школы” были разработаны и применены такие деловые игры, как “Преподаватель высшей школы”, “Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы”.

В ходе исследования установлено, что 76% начинающих преподавателей испытывают трудности при решении новых, нестандартных задач профессионально-педагогической деятельности, 68% плохо ориентируются в незнакомой ситуации, у 62% возникают трудности в принятии самостоятельных решений. Предположили, что устранению сложившихся затруднений будет способствовать метод “мозгового штурма”, который активизировал коллективную творческую деятельность. Основная идея данного метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы, поэтому следует разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку, причем участвовать в этих двух процессах должны разные люди. Решением задачи в ходе применения данного метода управлял руководитель – преподаватель курса, который обеспечивал выполнение всех правил “мозгового штурма”:

- условие педагогической задачи формулировалось в общих чертах;

- группа “генераторов идей” за отведенное время (20-40 мин.) выдвигала максимальное количество различных гипотез, непрерывно дополняя друг друга с соблюдением правила запрещения любой критики;

- группа “экспертов” выносила суждения о ценности выдвинутых гипотез;

- не решенная в процессе “штурма” задача предлагалась вновь в несколько измененном виде, в новой формулировке;

- для активизации процесса генерирования идей в ходе “штурма” применялись различные приемы: инверсия (сделай наоборот); аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении); эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения); фантазия (сделай нечто фантастическое).

Преподавателям предлагались задачи: “Как организовать самостоятельную работу студентов?”, “Как спроектировать учебный процесс по курсу?”, “Как создать свой профессиональный и личный имидж?”, “Как повысить уровень профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы?” и др.

Метод “мозгового штурма” как средство формирования профессионально-педагогической мобильности должен был способствовать

активизации творческих способностей преподавателей, развивать продуктивность, гибкость, оригинальность мышления, творческое воображение, рефлексивные способности.

Для обучения преподавателей поисковым процедурам, культуре рефлексивного мышления применялся метод учебных дискуссий, позволяющий максимально полно использовать опыт преподавателей.

Цель учебной дискуссии заключалась в том, что поиск приводил к объективно известному, но субъективно недостаточному или неизвестному знанию.

Учитывались условия оптимально организованной и проведенной учебной дискуссии:

- высокая степень компетентности преподавателя, ведущего курс, в рассматриваемой проблеме и достаточный практический опыт решения подобных проблем у начинающих преподавателей;
- высокий уровень развития навыков прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций;
- высокий уровень импровизации со стороны начинающих преподавателей;
- установка на высокий уровень усвоения информации.

Предполагали, что учебные групповые дискуссии могут дать наибольший эффект при освоении учебной информации и для выработки нужных установок, так как требовался перенос знаний и навыков из одной области в другую.

Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

Если набор методов достаточно широк и их применение обусловлено возможностями преподавателя в их использовании, то формы обучения являются нормами, режимными образованиями, и они достаточно стабильны и даже консервативны в практике вузовского образования.

Формы обучения, как правило, предопределяются методом и целями образовательного процесса. В науке понятие “форма” рассматривается с позиции как чисто лингвистической, так и философской. В энциклопедическом словаре “форма” трактуется как “внешнее очертание, наружный вид, контур предмета” [158. С. 989]. Форма всякого предмета, явления или процесса обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. В философском словаре понятие “форма” определяется как: “...внутренняя организация содержания... Форма отражает систему устойчивых связей предмета” [170. С. 759].

Применительно к дидактике высшей школы форма — это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности обучаемых. Представляя собой наружный, внешний вид циклов обучения, форма отражает также систему устойчивых связей компонентов внутри каждого цикла и зависит от количества обучаемых (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные занятия), места проведения (аудиторные занятия и самостоятельная работа), порядка проведения занятия.

Формы организации обучения — это способы построения учебной работы в определенном порядке объединения обучаемых (поточно-массовые, коллективные, групповые и индивидуальные) и временном режиме исполнения (учебные занятия, самостоятельная подготовка).

Некоторые ученые-педагоги считают, что необходимо различать понятия “форма обучения” и “форма организации обучения”. Например, М.И. Махмутов под формой обучения понимает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на занятии, а под формой организации обучения — конкретный вид этого занятия [105]. Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью учащихся со стороны педагога.

Часто в педагогической литературе происходит смешение таких категорий, как “метод обучения” и “форма организации обучения”. Следует отметить, что метод характеризует содержательно-процессуальную или внутреннюю сторону совместной деятельности субъекта и объекта (субъекта), ее динамику, а форма организации обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления [115].

Будучи характеристикой внешней стороны организации учебного процесса, форма обучения органически связана с его внутренней, содержательно-процессуальной стороной. Одна и та же форма обучения, например практическое занятие, может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемых педагогом. Выражением их тесной связи является и то, что отдельные формы называются в соответствии с ведущими методами обучения.

В целях формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы отбирались адекватные ее структурно-содержательным характеристикам, методам и содержанию формы организации учебного процесса, которые направлялись на

развитие показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности.

Таблица 5

### Формы организации учебного процесса

Формы обучения		Формы контроля	
Направленные преимущественно на теоретическую подготовку	Направленные преимущественно на практическую подготовку	Традиционные	Иновационные
Лекция	Практическое занятие	Контрольная работа	Тестирование
Семинар	Курсовое проектирование	Индивидуальное собеседование	Рейтинг
Экскурсия	Стажировка и преддипломная практика	Зачет	Комплексный экзамен по специальности
Теоретическая конференция	Деловая игра	Переводные и семестровые экзамены	
Консультация	Лабораторная работа	Защита курсового проекта	
Подготовка рефератов	Групповое упражнение	Государственные экзамены	
	Расчетно-графическая работа	Защита дипломного проекта	
Групповое занятие			
Самостоятельная внеаудиторная работа			

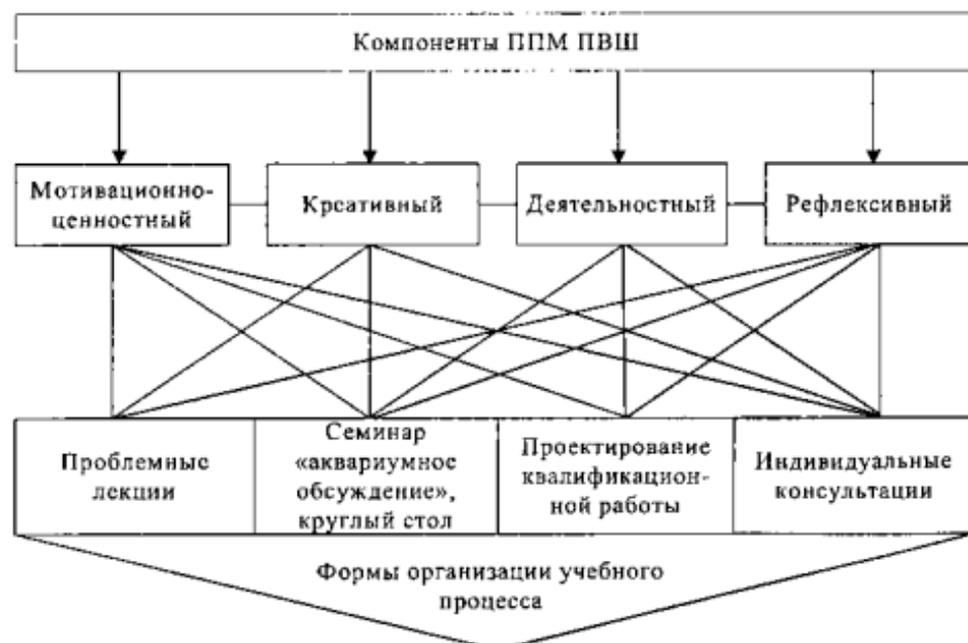


Схема 12. Формы организации учебного процесса как средство формирования ППМ ПВШ

Предполагали, что существенное влияние на формирование компонентов профессионально-педагогической мобильности может оказывать лекционная форма организации учебного процесса, поскольку она способствует творческому общению лектора с аудиторией, создавая атмосферу сотворчества, эмоционального взаимодействия. Проблемная лекция представляла новое знание как неизвестное, которое необходимо “открыть”. Создавая проблемную ситуацию, преподаватель, ведущий курс, побуждал начинающих преподавателей к поиску решения проблемы, для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи, в условии которой имеются противоречия, требующие обнаружения и разрешения.

Процесс познания при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Соблюдалось главное условие – реализация принципа проблемности при отборе и построении лекционного материала, что обеспечивало развитие познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональную мотивацию (мотивационно-ценностный компонент мобильности), гибкости и вариативности мышления (креативный компонент мобильности), рефлексивных способностей (рефлексивный компонент мобильности).

Наиболее значимые и проблемные вопросы, касающиеся профессионально-педагогической деятельности в вузе, обсуждались на семинарских занятиях.

В организации семинарских занятий реализовывался принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности (А.М. Матюшкин) процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Эффективность семинарского занятия достигалась в совместном обсуждении выдвинутых вопросов. Применялись “аквариумное обсуждение” и круглый стол как виды семинарских занятий.

Семинар “аквариумное обсуждение” ставил целью освоение учебного материала, содержание которого базировалось на противоречивых точках зрения относительно учебных проблем (например: методологический взгляд на проблему воспитания в высшей школе; за и против технологизации учебного процесса и др.). Проведение такого вида семинара осуществлялось этапами: постановки преподавателем проблемы; подготовки итога обсуждения в группе; презентации с обоснованием предлагаемой позиции с возможным тайм-аутом для консультаций; обсуждения предложенных вариантов. Данный вид семинара поддерживал интерес к обсуждаемым педагогическим проблемам, вызывая потребность в их разрешении (мотивационно-цен-

ностный компонент профессионально-педагогической мобильности), способствовал развитию гибкости мышления, творческого воображения (креативный компонент профессионально-педагогической мобильности) и целеполаганию (деятельностный компонент профессионально-педагогической мобильности), потребности в анализе хода и результатов взаимодействия участников образовательного процесса (рефлексивный компонент профессионально-педагогической мобильности).

Синтезу знания, рефлексивной оценке образовательного процесса на факультете дополнительного образования “Преподаватель высшей школы” и самооценке готовности к решению педагогических задач способствовало проведение круглых столов с участием всех преподавателей, ведущих занятия на факультете. Это достаточно сложная и трудоемкая форма организации занятий, предполагающая присутствие специалистов по обсуждаемой проблеме, для конкретизации полученных знаний, уточнения отдельных аспектов, аргументации и синтеза. Круглый стол проводился на заключительных занятиях при обсуждении сложных стратегических вопросов с учетом предыдущего опыта профессиональной деятельности.

Таким образом, семинарская форма организации учебного процесса направлялась на развитие творческого мышления (креативный компонент), профессионально-педагогической направленности (мотивационно-ценностный компонент), способности к анализу педагогической ситуации (рефлексивный компонент мобильности), умения соотносить свои цели и действия с целями и действиями других (деятельностный компонент мобильности).

Одновременно с освоением программы “Преподаватель высшей школы” аспиранты (второй год обучения) активно ведут сбор материалов, их обработку и написание диссертации, поэтому может возникнуть такая трудность, как сочетание научной и педагогической подготовки к профессионально-педагогической деятельности. Для устранения возможных затруднений и своевременной коррекции практиковались индивидуальные консультации и руководство самостоятельной работой аспирантов.

Программа каждой учебной дисциплины предусматривала такие виды самостоятельного усвоения знаний, как обзор литературы по исследуемой проблеме, анализ конкретных ситуаций, моделирование, проектирование, решение творческих задач.

Проектирование, как эффективный вид самостоятельной работы, использовалось в целях закрепления теоретических знаний и при написании квалификационной работы. Педагогическое проектирование позволяло создавать возможные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты. Подготовка квалифика-

ционных работ требовала прохождения трех этапов проектирования: моделирование, проектирование, конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) функционирования педагогической системы, в соответствии с которыми рассматриваются педагогические процессы, прогнозируются их результаты. На создание модели влияет личный педагогический опыт, понимание его сути. Данная модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс. Так, начинающие преподаватели высшей школы создают модели учебно-воспитательного процесса в рамках преподаваемых дисциплин.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования (так проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса). Преподаватели внедряют разработанную модель учебно-воспитательного процесса в практику профессиональной подготовки студентов, определяют ее эффективность, вносят коррективы.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к использованию в конкретных условиях реальными его участниками. Конструирование учебной и педагогической деятельности – это уже методическая задача.

Преподаватели при выполнении квалификационной работы проектируют учебные процессы по курсам преподаваемой дисциплины, что находит отражение в разработке рабочих программ и методических рекомендациях.

Консультации, как форма руководства самостоятельной работой преподавателей, проводились регулярно в соответствии с установленными на кафедре графиками и носили в основном индивидуальный характер. Название “консультация” происходит от латинского слова “consultatio” – совещание, обсуждение. Наиболее ценны консультации, относящиеся к самостоятельной работе преподавателей в интересующей их проблемной области профессионально-педагогической деятельности. Так, консультации по проектированию квалификационной работы приобретают характер индивидуальных занятий, помогая преподавателю избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения.

Проводились различные виды консультаций в логике этапного решения педагогической задачи: обобщение идей, представленных в научной литературе по проектируемому педагогическому процессу (формирование профессиональных способностей, развитие стратегического мышления, развитие творческих способностей и др.); методологическое обоснование актуальности проекта (методология пе-

дагогического исследования); доказательство адекватности отобранных средств цели и замыслам проекта; методика проведения педагогического эксперимента; методическое оснащение проекта.

Таким образом, комплекс отобранных средств, адекватных структуре профессионально-педагогической мобильности, представлял методический инструмент, подлежащий репродуцированию в деятельности начинающих преподавателей.

### **§3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы**

Система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, разработанная на основе теоретического анализа, потребовала экспериментальной проверки.

Констатирующий эксперимент направлялся на изучение уровня сформированности мотивационно-ценностного, креативного, деятельностного, рефлексивного компонентов в структуре профессионально-педагогической мобильности. Выборку для исследования составляли аспиранты второго года обучения Самарского государственного университета, получающие дополнительную квалификацию по программе «Преподаватель высшей школы», в количестве 24 человека. Применялась совокупность методов: включенное наблюдение за аспирантами на занятиях; изучение их интересов, мотивов, потребностей; методики исследования самооценки; метод компетентных судей (в роли экспертов выступали преподаватели кафедры теории и методики профессионального образования, научные руководители аспирантов), тестирование.

Материалы констатирующего эксперимента подтвердили необходимость организации системы формирования профессионально-педагогической мобильности.

Следует отметить, что результаты констатирующего эксперимента подтвердили данные, полученные в ходе пилотажного исследования, выборку которого составляли аспиранты первого года обучения. Из общего числа опрошенных интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности выразили 58%. Сопоставление оценок и самооценок показателей мотивационно-ценностного компонента показало средний уровень его сформированности у аспирантов (средний балл 3,3), что объясняется тем, что в структуре мотивов получения дополнительной квалификации по программе «Пре-

подаватель высшей школы” не всегда доминируют ведущие мотивы, связанные с внутренним содержанием профессионально-педагогической деятельности (интерес к развитию личности студента, потребность обучать и воспитывать). Некоторые аспиранты осуществляли свой выбор, опираясь на второстепенные мотивы, связанные с внешней стороной профессионально-педагогической деятельности (мотивы престижа, самореализации, возможности заниматься научной деятельностью). Самый низкий результат (средний балл 2,3) был получен по показателю “установка на профессионально-педагогическое совершенствование”; это связано с тем, что у аспирантов преобладает неустойчивое отношение к профессионально-педагогической реальности, когда цели и задачи собственной профессионально-педагогической деятельности не являются ориентиром и критерием в профессиональном совершенствовании.

Сравнение оценки и самооценки показателей креативного компонента профессионально-педагогической мобильности показало средний уровень его сформированности у аспирантов (средний балл 3,1). Самый высокий результат был получен по показателю “интеллектуальная активность”, что может быть объяснено достаточно высоким уровнем развития творческого мышления (средние баллы по показателям беглости мышления – 8,7 (оценка производится по 10-балльной шкале); гибкости мышления – 8,1 (оценка производится по 10-балльной шкале); оригинальности идей – 18 (оценка производится по 20-балльной шкале); разработанности идей – 96,7 (оценка производится по 100-балльной шкале), полученные по тесту творческого мышления П. Торренса). Низкие результаты были получены по показателям “способность ориентироваться в нестандартной ситуации” и “способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности”. Возможно, это связано с тем, что, во-первых, высокий уровень развития творческого мышления еще не гарантирует творческих достижений, а лишь свидетельствует о большой вероятности их проявления; во-вторых, начинающие преподаватели, вследствие отсутствия достаточного опыта работы и необходимых знаний, умений, навыков, довольно часто строят свою профессионально-педагогическую деятельность по заранее отработанной схеме, воспроизводящей собственный предшествующий опыт или опыт коллег, и испытывают тревогу перед ситуациями неопределенности и творческого поиска.

Сравнение оценки и самооценки показателей деятельностного компонента профессионально-педагогической мобильности показало средний уровень его сформированности у аспирантов (средний балл 2,1). что объясняется недостаточным опытом профессионально-педагогической деятельности в вузе. Самые низкие результаты

были получены по показателям “умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия” и “умение проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов”, это связано с тем, что у начинающего преподавателя низкий уровень сформированности проектировочных способностей, которые обеспечивают стратегическую направленность профессионально-педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель.

Анализ оценок и самооценок показателей рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности показал средний уровень его сформированности у аспирантов (средний балл 3). Невысокие результаты были получены по показателю “способность к самокоррекции”, что связано с трудностями, испытываемыми аспирантами в эмоциональной саморегуляции своего поведения, недостаточным осмыслением своих индивидуально-психологических особенностей, с отсутствием умений и навыков диагностировать и корректировать свое поведение.

Результаты констатирующего эксперимента показали в целом недостаточный уровень развития показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Формирующий эксперимент направлялся на разработку и апробирование системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

На основе результатов констатирующего эксперимента были определены задачи формирующего эксперимента:

- отобрать адекватные структурно-содержательным характеристикам профессионально-педагогической мобильности средства ее формирования;

- спроектировать и апробировать спецкурс “Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы”, направленный на развитие показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности;

- разработать дидактический материал, обеспечивающий развитие показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя;

- отобрать методики для отслеживания результатов экспериментальной работы.

Гипотетическая позиция формирующего эксперимента основывалась на предположении, что сформированность профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы выражается позитивными изменениями в мотивационно-ценностном, креативном, деятельностном, рефлексивном компонентах. Исследо-

вательская работа направлялась на отслеживание динамики оценок по показателям компонентов профессионально-педагогической мобильности.

В ходе формирующего эксперимента на основе сравнения его результатов с материалами констатирующего эксперимента определялись доминирующие показатели в каждом компоненте профессионально-педагогической мобильности:

- установка на профессионально-педагогическое совершенствование (мотивационно-ценностный компонент);
- развитие интеллектуальной активности: гибкости и вариативности мышления, творческого мышления, воображения (креативный компонент);
- развитие умений проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия (деятельностный компонент);
- развитие способности к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей (рефлексивный компонент).

В итоге по всем показателям наблюдалась положительная динамика. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: показатель “интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности” дал рост с 58% до 84%; показатель “потребность в профессионально-педагогической самореализации и достижениях” – с 60% до 82%; показатель “установка на профессионально-педагогическое совершенствование” – с 43% до 87%; показатель “ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность” – с 49% до 81%. Тенденция роста показателей мотивационно-ценностного компонента обусловлена применением активных форм и методов обучения аспирантов (дискуссии, тренинг, деловые игры, проблемные лекции), обеспечивающих проблематизацию учебного материала, диалогичность взаимодействия, стимулирующих потребность к решению профессиональных задач, потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании.

По результатам формирующего эксперимента выявлена тенденция к росту показателей в структуре креативного компонента профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: показатель “интеллектуальная активность” дал рост с 67% до 87%; показатель “самостоятельность в принятии решений” – с 50% до 84%; показатель “способность ориентироваться в нестандартной ситуации” – с 42% до 78%; показатель “способности к инновациям в профессионально-педагогической деятельности” – с 36% до 75%.

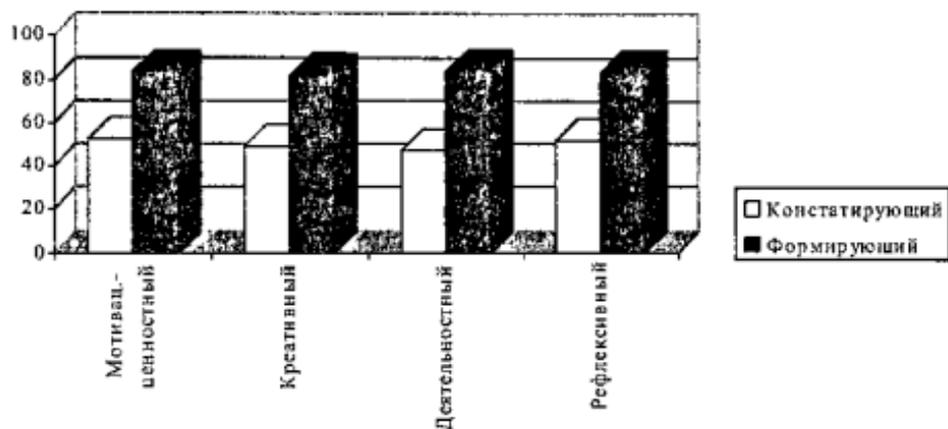


Схема 13. Сформированность компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы

Тенденция роста показателей креативного компонента профессионально-педагогической мобильности обусловлена использованием в процессе ее формирования метода “мозгового штурма”, который способствует мобилизации не памяти, а мышления; помогает уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов на поставленные задачи и пути решения учебных проблем; вносит элементы исследования, поиска, сравнения различных фактов, явлений, позиций, выводов с тем, чтобы определить собственную точку зрения, закрепить знания, выработать убеждения. Росту показателей креативного компонента профессионально-педагогической мобильности способствует тренинг креативности, а также введение спецкурса “Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы”, в содержании которого представлены приемы, техники и методы развития креативности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов выявил рост показателей деятельностного компонента профессионально-педагогической мобильности: показатель “умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других” дал рост с 59% до 86%; показатель “умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия” – с 41% до 88%; показатель “умение проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов” – с 40% до 79%; показатель “овладение способами саморазвития и самосовершенствования” – с 48% до 83%. Тенденция роста показателей деятельностного компонента профессионально-педагогической мобильности обусловлена введением в сис-

тему подготовки преподавателей высшей школы курса “Образовательные технологии в вузе”, спецкурса “Проектирование учебного курса”, дающих теоретическую и технологическую подготовленность для успешной самореализации в профессиональной деятельности. Задания педагогической практики способствовали развитию умений соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия.

При сопоставлении результатов формирующего и констатирующего эксперимента отмечалась тенденция увеличения уровня сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности. Так, показатель “способность к анализу педагогической ситуации” дал рост с 59% до 83%; показатель “осмысление собственных профессиональных и личностных возможностей” – с 56% до 87%; показатель “способность к самокоррекции” – с 40% до 79%. Тенденция роста показателей рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности обусловлена организацией процесса ее формирования с ориентацией на рефлексию, что предполагает создание условий, в которых начинающий преподаватель осознает психические процессы, в нем самом протекающие; осмысливает собственные действия; анализирует реакцию людей на происходящие в нем процессы; овладевает способами самодиагностики и коррекции собственных состояний.

Для целостного представления о сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel).

Таблица 6

**Сформированность компонентов профессионально-педагогической мобильности ПВШ (в % показателе от выборки по результатам констатирующего (КЭ) и формирующего (ФЭ) экспериментов)**

Компоненты	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Мотивационно-ценностный	44	67	47	31	9	2
Креативный	39	58	46	35	15	7
Деятельностный	18	71	53	26	29	3
Рефлексивный	33,5	65	55	32	11,5	3

Направление корреляционной связи между компонентами профессионально-педагогической мобильности определялось по знаку

корреляции: положительный знак – связь прямая; отрицательный – связь обратная. Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции (от 0 до 1). Надежность связи определялась  $p$ -уровнем статистической значимости. Для нашего исследования, учитывая небольшую выборку, статистически значимая связь является достоверной, если  $p < 0,05$ . Анализ полученных материалов проводился по матрицам данных констатирующего и формирующего экспериментов.

Анализ корреляционных матриц в ходе констатирующего эксперимента позволил выявить взаимосвязь компонентов профессионально-педагогической мобильности. Выявлена взаимосвязь между: мотивационно-ценностным и креативным компонентом ( $r = 0,611$ ); мотивационно-ценностным и деятельностным компонентом ( $r = 0,639$ ); мотивационно-ценностным и рефлексивным ( $r = 0,598$ ); рефлексивным и деятельностным компонентом ( $r = 0,613$ ).

Таким образом, для аспирантов до экспериментального обучения характерна направленность на профессионально-педагогическую деятельность: мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической мобильности дает наибольшее число значимых корреляционных связей с показателями других компонентов.

По результатам формирующего эксперимента подтвердилась полученная в ходе констатирующего эксперимента связь мотивационно-ценностного компонента с деятельностным, однако показатель тесноты взаимосвязи увеличился (было  $r = 0,639$ , стало  $r = 0,670$ ). Также подтвердилась взаимосвязь мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов, но показатель тесноты взаимосвязи увеличился (было  $r = 0,598$ , стало  $r = 0,704$ ). Подтвердилась взаимосвязь деятельностного компонента с рефлексивным, теснота взаимосвязи увеличилась (было  $r = 0,613$ , стало  $r = 0,688$ ). Кроме того, установлена корреляционная связь между деятельностным и креативным компонентами ( $r = 0,627$ ), что свидетельствует о потребности аспирантов в творческой самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, после экспериментального обучения у аспирантов сформировались устойчивая потребность в профессионально-педагогической деятельности, умение ее проектировать и анализировать: деятельностный компонент профессионально-педагогической мобильности дает наибольшее число значимых корреляционных связей с показателями других компонентов.

С помощью корреляционного анализа устанавливалась взаимосвязь между показателями внутри компонентов. Сравнительный анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего и формирующего экспериментов показал различие доминирующих показателей.

**Корреляционная взаимосвязь между компонентами профессионально-педагогической мобильности**

Компоненты профессионально-педагогической мобильности	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
1. Мотивационно-ценностный	↑ ↓	↑ ↑
2. Креативный	↑ ↓	↑ ↓
3. Деятельностный	↓ ↓	↑ ↓
4. Рефлексивный	↓ ↑	↓ ↓

Так, в констатирующем эксперименте в структуре мотивационно-ценностного компонента значимые связи дал показатель “интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности”, а в формирующем – показатель “установка на профессионально-педагогическое совершенствование”, что свидетельствует о росте потребности аспирантов в самосовершенствовании.

В структуре креативного компонента по материалам констатирующего и формирующего экспериментов доминировал один и тот же показатель – “интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение)”, что можно объяснить достаточно высоким уровнем развития творческого мышления аспирантов. В структуре деятельностного компонента произошел сдвиг от показателя “умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других” к показателю “умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия”. Среди показателей рефлексивного компонента в констатирующем эксперименте доминировал показатель “способность к анализу педагогической ситуации”, в формирующем эксперименте – “способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей”, что свидетельствует о росте самосознания, об овладении методами самодиагностики и коррекции своих психических состояний.

В результате формирующего эксперимента гипотетическая позиция, предполагающая рост показателей по всем компонентам профессионально-педагогической мобильности, подтвердилась. Спроектированная система подтвердила свою эффективность по результатам контрольного эксперимента, выборку которого составили 23 аспиранта (второй набор слушателей по программе “Преподаватель высшей школы”).

Таким образом, разработанная в ходе исследования система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы доказала свою эффективность.

Таблица 8

**Показатели, доминирующие в структуре профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы**

Компонент Эксперимент	Мотивационно-ценностный	Креативный	Деятельностный	Рефлексивный
Констатирующий	Интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности	Интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение)	Умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других	Способность к анализу педагогической ситуации
Формирующий	Установка на профессионально-педагогическое совершенствование	Интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение)	Умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия	Способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей

Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы позволяет сделать следующие выводы.

1. Современные социально-экономические условия востребуют преподавателя высшей школы с установкой на профессиональное совершенствование, способного ориентироваться в нестандартной ситуации, с высоким уровнем творческого мышления, обладающего умением проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия, осмысливать собственные профессиональные и личностные возможности. В ходе исследования выявлена зависимость эффективной профессионально-педагогической деятельности преподавателя от способностей к гибкой профессиональной и социальной адаптации в быстро меняющихся условиях профессиональной среды, от сформированной профессионально-педагогической мобильности.

2. Обнаружено противоречие между необходимостью продуктивно реагировать на меняющиеся требования к личности и деятельности преподавателя высшей школы и недостаточной готовностью к смене ролей, видов действий. Предполагали, что его разрешение может быть достигнуто в ходе освоения содержания, обеспечивающего развитие компонентов профессионально-педагогической мобильности. Методологическую основу проектируемой системы формирования профессионально-педагогической мобильности составили системный, синергетический, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, принципы вариативности, осознанной перспективы, рефлексивной креативности, эргономичности, гибкости, опоры на опыт, индивидуального консультирования.

3. Средства, обеспечивающие функционирование системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, выполняли диагностическую (пакет диагностических методик, направленный на оценку уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности) и формирующую (содержание, формы, методы) функции. При их отборе руководствовались содержательными характеристиками структурных компонентов профессионально-педагогической мобильности. Под комплексом средств формирования профессионально-педагогической мобильности понимали совокупность способов действий, направленных, во-первых, на анализ уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы; во-вторых, на формирование компонентов профессионально-педагогической мобильности.

4. Отбор и компоновка содержания как средства формирования профессионально-педагогической мобильности осуществлялись

с позиции модульного подхода, который позволял дифференцировать его путем группирования модулей, обеспечивающих изучение курса в полном, сокращенном, углубленном варианте в зависимости от потребностей преподавателей, которые получали возможность самостоятельно выбирать вариант, соответствующий их уровню сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности.

5. Формы и методы активного обучения (проблемные лекции, консультации, проектирование квалификационной работы, деловые игры, дискуссии, метод “мозгового штурма”, тренинги, анализ ситуаций и др.) как средства формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы способствовали развитию интереса и склонности к профессионально-педагогической деятельности, формированию установки на профессиональное совершенствование (мотивационно-ценностный компонент), освоению функций профессиональной деятельности, выработке умений проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия (деятельностный компонент мобильности), развитию рефлексивных и креативных способностей (рефлексивный и креативный компоненты мобильности).

6. Результаты опытно-экспериментальной работы убеждают, что спроектированная система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы способствует становлению профессионально-педагогической направленности (мотивационно-ценностный компонент), развитию творческой активности (креативный компонент), технологической готовности (деятельностный компонент), способности к самопознанию (рефлексивный компонент). Пришли к выводу о том, что разработанная и апробированная в ходе исследования концепция формирования профессионально-педагогической мобильности может быть положена в основу при разработке содержания подготовки в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы. Доказательством послужило исследование, проведенное на факультете повышения квалификации (выборку составили 50 преподавателей вузов города Самары; модульное содержание представляло совокупность элементов разработанной системы, методы соответствовали поставленной цели и задачам).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Высокий темп изменений в жизни общества (значительное увеличение объема информации, моральное старение отдельных сторон социального опыта), реформы в сфере образования (интеграция России в мировой образовательный процесс, смена парадигмы высшего образования), влияние социальных факторов обуславливают требования, предъявляемые к личности и деятельности преподавателя высшей школы. В настоящее время от преподавателя высшей школы требуется проявление профессионально-педагогической мобильности, являющейся интегративным свойством личности, представляющим динамическое состояние индивида, способного адаптироваться к изменению содержания и условий профессионально-педагогической деятельности, осознающего необходимость непрерывного самообразования и умеющего с его помощью поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал.

Анализ отечественного опыта подготовки преподавателей высшей школы показал, что для России характерна подготовка научно-педагогических кадров с учетом проблем, диктуемых общественно-экономической и политической ситуацией. Этот факт нашел отражение в динамике организационных форм, содержания, форм и методов подготовки, переподготовки и повышении квалификации научно-педагогических кадров вузов, в изменчивости требований, предъявляемых к личности и деятельности преподавателя высшей школы в различные исторические периоды. В настоящее время актуализируются проблемы подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров вузов, так как, обладая только специальными знаниями, преподаватель высшей школы не может удовлетворить запросы потребителей образовательных услуг. В современных условиях ему необходимо быть субъектом профессионально-педагогической деятельности, ориентированным на развитие обучаемых, способным управлять развивающими образовательными ситуациями. Компенсировать недостатки в подготовке преподавательских кадров вузов к эффективной профессионально-педагогической деятельности возможно через систему дополнительного профессионального образо-

вания. С этой целью приказом Министерства образования РФ №180 от 24.01.2002 г. вводятся в действие Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы”, а освоение образовательной программы дает право на получение диплома “О дополнительном (к высшему) образовании”.

Анализ научной литературы позволил выделить целый ряд специфических особенностей профессионально-педагогической деятельности: полифункциональность (преподавателю ежедневно приходится выполнять функции, связанные с учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, административной работой, работой куратора и воспитателя); полидисциплинарность (реализуя различные виды деятельности, преподаватель должен знать концептуальные положения не только преподаваемой, но и смежных дисциплин); сложность структуры (проектировочный, конструктивный, гностический, коммуникативный, организационный компоненты); разноуровневость (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение уровни).

Установлено, что грамотная и эффективная реализация профессионально-педагогической деятельности возможна, если будут созданы условия развития профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

В ходе исследования выявлено, что проблема формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы исследована недостаточно глубоко и требует дальнейшего изучения. В педагогической литературе нет общепринятого понятия “профессионально-педагогическая мобильность”, не определены средства ее формирования и критерии оценки качества.

Анализ особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, представления о личности как динамической системе, состоящей из четырех компонентов, позволили разработать модель профессионально-педагогической мобильности, под которой понимается интегративное свойство личности, включающее мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

Опираясь на психолого-педагогические исследования, выделили критерии сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: мотивационно-ценностный – профессионально-педагогическая направленность; креативный – творческая активность; деятельностный – технологическая готовность; рефлексивный – способность к самопознанию.

Пилотажное исследование установило недостаточный уровень развития показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности у начинающих преподавателей, что обусловило необходимость проектирования системы ее формирования.

Система формирования профессионально-педагогической мобильности базировалась на методологических позициях системного, синергетического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Отбор средств формирования профессионально-педагогической мобильности осуществлялся с учетом ее структурно-содержательных характеристик. Средства педагогической диагностики направлялись на: выявление уровня развития показателей профессионально-педагогической мобильности (диагностика на входе); отслеживание динамики показателей профессионально-педагогической мобильности в результате осуществления педагогического воздействия (промежуточная диагностика); определение уровня развития показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности после эксперимента (диагностика на выходе). Средства формирования профессионально-педагогической мобильности обуславливали развитие показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Примерное содержание, рекомендуемое приказом Министерства образования РФ №180 от 24.01.2002 г. для получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы", дополнялось авторскими курсами с учетом региональной и университетской специфики (преподаватели Самарского госуниверситета в большинстве заканчивали его факультеты и приобрели основные знания по организации педагогического процесса в ходе освоения психолого-педагогического блока дисциплин и прохождения педагогической практики в школе, а при изучении курса "Основы вузовской педагогики и психологии" в первый год обучения в аспирантуре получили базовые дидактические знания по организации аудиторной работы со студентами). В качестве учебного курса, интегрирующего комплекс знаний, выступал разработанный в ходе эксперимента спецкурс "Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы", который выполнял роль механизма, стимулирующего развитие показателей компонентов профессионально-педагогической мобильности. Выработке умений и навыков способствовали формы и методы организации учебного процесса на факультете дополнительного образования "Преподаватель высшей школы", части непрерывной системы профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, отбираемые адекватно функциям каждого компонента.

Формирующий эксперимент, цель которого заключалась в апробации спроектированной системы, подтвердил ее эффективность: отмечалась положительная динамика показателей сформированности мотивационно-ценностного, креативного, деятельностного и рефлексивного компонентов в структуре профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы.

1. В современных условиях изменений в системе и процессе образования традиционные педагогические проблемы получают новое звучание. Среди них особое место в структуре непрерывного профессионально-педагогического образования занимает дополнительное образование, суть которого понимается по-разному. Мы придерживаемся точки зрения, представляющей дополнительное профессиональное образование как часть общей системы, обеспечивающей готовность педагога в условиях развивающейся (изменяющейся) среды к продуктивному решению педагогических задач. Результат функционирования системы дополнительного профессионально-педагогического образования должен выражаться профессионально-педагогической мобильностью, что соответствует задачам реформирования высшего образования, статусу преподавателя высшей школы во времена значительных перемен в обществе, изменений характера решаемых профессиональных задач.

2. Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы (интегративное свойство личности) предполагает способность гибко адаптироваться к изменению содержания и условий профессионально-педагогической деятельности, готовность к непрерывному самообразованию, что может вырабатываться в ходе непрерывной профессионально-педагогической подготовки, представляющей собой специально организованный процесс на основе системного, синергетического, личностно-ориентированного, деятельностного подходов, подчиняющийся принципам вариативности, осознанной перспективы, рефлексивной креативности, эргономичности, гибкости, опоры на опыт, индивидуального консультирования.

3. Система формирования профессионально-педагогической мобильности, состоящая из мотивационно-целевого, содержательного, личностно-деятельностного, процессуального, управленческого, оценочно-результативного элементов, обусловлена особенностями деятельности преподавателя вуза и характером требований, предъявляемых к личности современного преподавателя высшей школы, что выражается в содержании, формах и методах учебного процесса, отбор которых требует их адекватности структурным компонентам мобильности.

4. За эффективность системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы следует принимать: установку на профессионально-педагогическое совершенствование (мотивационно-ценностный компонент); интеллектуальную активность (креативный компонент); умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия (деятельностный компонент); способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей (рефлексивный компонент). Положительная динамика доминирующих показателей в структуре компонентов профессионально-педагогической мобильности является доказательством ее сформированности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы вносит определенный вклад в решение задач профессионально-педагогической подготовки и расширяет возможности преподавателя высшей школы для адаптации к деятельности в условиях реформирования и модернизации высшего образования. Мы осознаем, что не все поставленные нами задачи решены в равной мере глубоко и основательно. За пределами исследования остались вопросы определения уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавательских кадров высшей квалификации и отбора средств ее формирования, что требует разработки индивидуальных программ повышения квалификации и стажировки.

Результаты исследования адресуются учреждениям, занимающимся подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации преподавателей высшей школы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абросимов, В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – №6. – С. 61-64.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Аверин, В.А. Психология личности: 2-е издание / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 39 с.
4. Акмеология: учебное пособие / под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 459 с.
5. Амирова, Л.А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования / Л.А. Амирова, З.А. Багишаев // Alma mater. – 2004. – №1. – С. 55-60.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М., Харьков, Минск, СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
8. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
9. Асмолов, А.Г. Основные понятия психологического анализа в теории деятельности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С. 28-32.
10. Амосова, О.В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях / О.В. Амосова. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 2000. – 220 с.
11. Бабанский, Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский, М.М.Поташник. – Киев: Радзянска школа, 1983. – 287 с.
12. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96с.
13. Бабурин, В.Л. Деловая игра – метод активизации обучения / В.Л. Бабурин // Вестник МГУ. – 1988. – № 2. – С.93-96.
14. Бадейко, В.И. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора / В.И. Бадейко // Высшее образование сегодня. – 2003. – №1. – С. 2-7.
15. Батышев, С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – 3-е изд. – М.: Высш. школа, 1980. – 456 с.
16. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара: САМГПИ, 1994. – 165 с.

17. Берулава, М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М.Н. Берулава // Педагогика. — 1999. — №1. — С. 9-11.

18. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. — Воронеж: Воронеж. ун.-т, 1977. — 304 с.

19. Беспалько, В.П. Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. — М.: Высш. школа, 1989. — 141 с.

20. Богдавленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богдавленская. — Ростов-на-Дону: Изд-во РДГУ, 1983. — 173 с.

21. Боечко, М.А. Личность педагога как условие личностного роста учащегося / М.А. Боечко // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы научно-практической конференции. — Благовещенск: БГПУ, 2000. — С. 42-45.

22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

23. Бокарева, Г.А. Педагогическая подготовка преподавателей / Г.А. Бокарева, С.С. Мойсенко // Высшее образование в России. — 2004. — №7. — С. 154-155.

24. Большая Советская Энциклопедия. — М.: ГНИ "Большая Советская Энциклопедия", 1974. — Т. 14. — 598 с.

25. Большой толковый психологический словарь (А-О); пер. с англ. / Артур Ребер. — ООО "Издательство АСТ"; "Издательство "Вече", 2000. — Т. 1. — 592 с.

26. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1995 — №4. — С. 30-31.

27. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская. — М.: Педагогика, 1999. — 560 с.

28. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Изд-во РДПУ, 2000. — 153 с.

29. Бринев, Н.С. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования / Н.С. Бринев, Р.А. Чужанов // Пути развития высшего образования в России: Материалы научно-практической конференции. — Омск: ОГПУ, 2001. — С. 31-34.

30. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность (деятельность: теория, методология, проблемы) / А.В. Брушлинский. — М.: Политиздат, 1990. — 19 с.

31. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.

32. Бусыгина, А.Л. Профессор-профессия / А.Л. Бусыгина. — Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. — 276 с.

33. Васельцова, И.А. Система профессионально-прикладной физической подготовки студентов железнодорожного вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Васельцова. — Самара, 2004. — 21 с.

34. Василейский, С.М. Лекционное преподавание в высшей школе: Краткий исторический очерк, его психолого-педагогические основы и общая методика / С.М. Василейский. — Горький: ГГУ, 1959. — 97 с.

35. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
36. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1987. – 109 с.
37. Вохрышева, М.Г. Современные стратегии культурологического образования / М.Г. Вохрышева. – Самара: Изд-во СГАКИ, 2001. – 222 с.
38. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии (Взгляд на профессиональную подготовку учителя) / Б.З. Вульф, В.Н. Харьков. – М.: ИЧЛ “Издательство Магистр”, 1995. – 112 с.
39. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
40. Высшая школа СССР за 50 лет / под ред. проф. В.П. Елютина. – М.: Высш. школа, 1967. – 272 с.
41. Высшее образование в России (Очерк истории до 1917 г.) / под ред. проф. В.Г. Кинелева. – М.: НИИВО, 1995. – 347 с.
42. Высшее образование России: состояние и проблемы развития. – М.: НИИВО, 1994. – 156 с.
43. Вязникова, Л.Ф. Рефлексия и переживания как единый механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л.Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2004. – №4. – С. 209-215.
44. Галкин, К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К.Т. Галкин. – М.: Сов. наука, 1958. – 176 с.
45. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 340 с.
46. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд / Психология мышления / ред. А.М. Матюшкина. – М.: Мир, 1996. – 370 с.
47. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Нева, 1992. – 183 с.
48. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во “Самарский университет”, 1998. – 132 с.
49. Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы” // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – №7. – С. 9-16.
50. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы” / <http://www.edu.ru>.
51. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
52. Громкова, М.Т. Педагогика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М.: ТОО “Интел Тех”, ЦИНО общества “Знание” РФ, 1995. – 96 с.
53. Давыдов, В.В. Деятельность: теория, методологии, проблемы / В.В. Давыдов. – М.: Мысль, 1990. – 102 с.
54. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 383 с.

55. Елютин, В.П. Высшая школа общества развитого социализма / В.П. Елютин. – М.: Высш. школа, 1980. – 560с.
56. Елютин, В.П. Развитие высшей школы в СССР (1966-1970) / В.П. Елютин. – М.: Высш. школа, 1971. – 100 с.
57. Еникеев, М.И. Психологическая диагностика, стандартизированные тесты / М.И. Еникеев. – М.: “Издательство ПРИОР”, 2002. – 40 с.
58. Ершов, П.М. Режиссура как практическая психология / П.М. Ершов. – М.: Искусство, 1972. – 120 с.
59. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
60. Загвязинский, В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Книга для социальных педагогов и социальных работников / В.И. Загвязинский. – М.: Изд-во АСОПИР, 1995. – 156 с.
61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1997. – 480 с.
62. Иванов, В.Г. Моделирование педагогической деятельности / В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 62-64.
63. Иванов, В.Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В.Г. Иванов, Л.И. Гурье, А.А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – №4. – С. 44-50.
64. Имашев, У.Б. Анализ деятельности преподавателя / У.Б. Имашев, А.И. Наймушин, Р.А. Шеглова // Вестник высшей школы. – 1987. – №3. – С. 31-37.
65. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
66. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.
67. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
68. Калинин, Л.И. Педагогические средства формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.И. Калинин. – Самара, 2004. – 21 с.
69. Карапетова, М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательных учреждений: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / М.Н. Карапетова. – Москва, 2000. – 21 с.
70. Кашина, Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во “Самарский университет”, 2002. – 185 с.
71. Кирюшкина, А.Г. Креативная система непрерывного образования / А.Г. Кирюшкина // Профессиональное образование. – 2004. – №1. – С. 26.
72. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига: “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
73. Ключевский, В.О. С.М. Соловьев как преподаватель / В.О. Ключевский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М.: Наука, 1992. – 181 с.
74. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – №3. – С. 70-72.

75. Ковалев, А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. — М.: Политиздат, 1983. — 256 с.

76. Ковалев, В.И. Мотивы поведения в деятельности / В.И. Ковалев. — М.: Наука, 1988, — 193 с.

77. Ковалев, С.М. Воспитание и самовоспитание / С.М. Ковалев. — М.: Мысль, 1986. — 787 с.

78. Колышева, Т.А. Функции профессионально-личностной рефлексии в познании и преобразовании педагогической деятельности / Т.А. Колышева // Бюллетень Международной академии психологических наук. — Саратов — Ярославль, 1999. — С. 67-83.

79. Конев, В.А. Культура, человек, образование / В.А. Конев. — Самара: Изд-во "Самарский государственный университет", 1999. — 105 с.

80. Корнеева, Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — №4. — С. 78-83.

81. Котова, И.Б. Педагог: профессия и личность / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. — 144 с.

82. Краевский, В.В. Понятийно-методологические проблемы современной педагогики / В.В. Краевский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр./ отв. ред. М.А. Галагузова. — Вып. 4. — Екатеринбург: Изд-во "СВ-96", 2001. — С. 28-37.

83. Кричевский, Г.Г. Ученые степени в университетах дореволюционной России / Г.Г. Кричевский // История СССР. — 1985. — №2. — С. 141-143.

84. Кугель, С.А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям / С.А. Кугель, Н.А. Ащеулова // ИИЕТ РАН: Годичная научная конференция 1998. — М.: ИИЕТ РАН, 1999. — С. 192-194.

85. Кудрявцев, Т.В. Психология творческого мышления / Т.В. Кудрявцев. — М.: Мысль, 1975. — 106 с.

86. Кузовлев, В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика. — 2000. — №1. — С. 52-57.

87. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина [и др.]. — Л.: ЛГУ, 1980. — 360 с.

88. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Мысль, 1989. — 206 с.

89. Куриленко, Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов / Л.В. Куриленко. — Самара: Изд-во "Самарский университет", 1988. — 95 с.

90. Леднев, В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. — М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.

91. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

92. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.

93. Лесохина, Л.Н. К обществу образованных людей. Теория и практика образования взрослых / Л.Н. Лесохина. — СПб.: ИОВ РАО, "Тускарора", 1998. — 266 с.

94. Линдсней, Г. Творчество и критическое мышление: хрестоматия по общей психологии / Г. Линдсней, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 132 с.
95. Лишевский, В.П. Педагогическое мастерство учителя: О преподавательской деятельности профессора А.П. Минакова / В.П. Лишевский. – М.: Мысль, 1975. – 207 с.
96. Макарова, Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Л.В. Макарова. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 132 с.
97. Макарова, Л.Н. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов, Н.Е. Копытов [и др.]. // Педагогика. – 2004. – №3. – С. 60-68.
98. Маливанов, Н.Н. Проектирование системы формирования профессионально важных качеств инженера в системе непрерывного образования / Н.Н. Маливанов // *Alma mater*. – 2005. – №1 – С. 52-53.
99. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
100. Маткин, В.В. Обоснование ценностно-синергетического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В.В. Маткин // *Alma mater*. – 1999. – №6. – С. 23-25.
101. Матушанский, Г.У. Подготовка и переподготовка научно-педагогических кадров в России – ретроспективный анализ / Г.У. Матушанский // *Высшее образование в России*. – 2001. – №11. – С. 23-24.
102. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Г.У. Матушанский. – Калуга, 2003. – 457 с.
103. Матушанский, Г.У. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов // *Высшее образование в России*. – 2003. – №4. – С. 92-95.
104. Матюшкин, А.М. Как сформировать творческую личность? / А.М. Матюшкин // *Alma mater*. – 2004. – №8. – С. 30-36.
105. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Знание, 1985. – 49 с.
106. Медведев, В.М. Диалектика научного мировоззрения и духовного развития / В.М. Медведев, Ю.Ф. Фоминых. – Самара: Изд-во “Самарский университет”, 1998. – 337 с.
107. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
108. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // *Вопросы психологии*. – 1997. – №4. – С. 28-30.
109. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: ЛГУ, 1984. – 177 с.
110. Мухина, Н.С. Деловая игра как метод формирования профессиональных умений и навыков / Н.С. Мухина // *Профессиональное образование*. – 2004. – №11. – С. 25.
111. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Мысль, 1990. – 98 с.

112. Мясисhev, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясисhev // Вопросы психологии. – 1967. – №5. – С. 142-154.
113. Нестеренко, В.М. Методологические основы формирования творческого специалиста / В.М. Нестеренко. – Самара: СамГТУ, 2000. – 116 с.
114. Нестеренко, В.М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов / В.М. Нестеренко. – Самара: СамГТУ, 2000. – 77 с.
115. Образцов, П.И. Дидактика высшей военной школы / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.
116. Огурицов, А.П. Деятельность / А.П. Огурицов, Э.Г. Юдин / Большая советская энциклопедия. – М.: Знание, 1972. – Т. 8. – С. 180-181.
117. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
118. Пелихов, Н.В. Методологические подходы формирования программ академической мобильности в регионах / Н.В. Пелихов // Материалы Международной научной конференции “Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки”: в 2 ч. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – Ч. 1. – С. 72-77.
119. Пережогина, А.А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Пережогина. – Курган, 2000. – 20 с.
120. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
121. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
122. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
123. Пирогов, Н.И. Письма из Гейдельберга / Н.И. Пирогов; избр. пед. соч. – М.: Наука, 1985. – 197 с.
124. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
125. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Знание, 1976. – 120 с.
126. Попков, В.А. Дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 136 с.
127. Программы учебных курсов для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных заведений. – Самара: “Универс-групп”, 2003. – 139 с.
128. Проворов, А.А. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров / А.А. Проворов, О. Проворова, Н.Р. Сенатрова // Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С. 12-16.
129. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
130. Пугачева, Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 41-45.
131. Радомский, В.М. Роль креативных технологий обучения студентов в повышении их конкурентоспособности на рынке инжиниринговых услуг /

В.М. Радомский // Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее: Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Самара: СФ МГПУ, 2004. – С. 251-255.

132. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. – СПб.: СПбГТУ, 1996. – 140 с.

133. Рапопорт, Б.М. Инжиниринг и моделирование бизнеса / Б.М. Рапопорт, А.И. Скубченко. – М.: ТАНДЕМ ЭКМОС, 2001. – 204 с.

134. Романова, Е.Ю. Формирование креативности будущих журналистов-необходимое условие их успешной социальной адаптации и профессионализации / Е.Ю. Романова // Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Самара: СФ МГПУ, 2004. – 364 с.

135. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 593 с.

136. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: СамГУ, 1997. – 157 с.

137. Руднева, Т.И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета / Т.И. Руднева. – Самара: СамГУ, 1996. – 243 с.

138. Руднева, Т.И. Российское образование. Педагогические очерки / Т.И. Руднева. – Москва – Самара: Изд-во МГПУ, 1999. – 308 с.

139. Руднева, Т.И. Исследование деятельности руководителей факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Руднева. – Л.: ЛГУ, 1977. – 19 с.

140. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 350 с.

141. Санжар, Г.И. Особенности организаторской деятельности руководителя научно-педагогического коллектива кафедры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.И. Санжар. – Л.: ЛГУ, 1978. – 20 с.

142. Сафина, З.Н. Ценности и мотивации взрослых обучающихся как ресурс личностно-профессионального развития / З.Н. Сафина // Дополнительное профессиональное образование. – 2004. – №4. – С. 28-32.

143. Севрюгова, Л.Ф. Педагогические условия и технологии подготовки научных и научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Ф. Севрюгова. – Тольятти, 2000. – 24 с.

144. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Изд-во "Мастерство", 2001. – 272 с.

145. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

146. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 272 с.

147. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 350 с.

148. Синецкий, А.Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. / А.Я. Синецкий. – М.: Сов. наука, 1950. – 236 с.

149. Скаткин, М.Н. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

150. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 150 с.
151. Скок, Г.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов / Г.Б. Скок. — М: НИИВШ, 1989. — 44 с.
152. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
153. Слостенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. — М.: Педагогика, 1984. — 171 с.
154. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова [и др.]. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Сов. Энциклопедия, 1984. — 784 с.
155. Словарь иностранных слов. — 15-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1988. — 608 с.
156. Словарь педагогических терминов: методические материалы для студентов по изучению курса педагогики / под ред. В.В. Макаева. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996. — 51 с.
157. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. — М.: Аспект Пресс, 1995. — 271 с.
158. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. — М.: Сов. Энциклопедия, 1981. — 1600 с.
159. Современные проблемы креативности в зарубежной психологии. — М.: Наука, 1998. — 124 с.
160. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. — М.: Наука, 1992. — 400 с.
161. Столяренко, С.Д. Основы психологии / С.Д. Столяренко. — 2-е изд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 736 с.
162. Суворова, Г.А. Психология деятельности / Г.А. Суворова. — М.: ПЕРСЕ, 2003. — 130 с.
163. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогике: Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н.М. Таланчук. — Казань: ИССО РАО, 1996. — 71 с.
164. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. — 1986. — №3. — С. 10-14.
165. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. — М.: Знание, 1986. — 108 с.
166. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. — Саратов: СГУ, 1987. — 175 с.
167. Танклер, Х.Л. Университеты России в первой половине XIX века / Х.Л. Танклер, Е.А. Князев // Вестник высшей школы. — 1988. — №9. — С. 85-90.
168. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Пед. соч. в 6 т. — Т. 2. — М.: Мысль, 1988. — 407 с.
169. Федорова, М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Федорова. — Ставрополь, 2004. — 21 с.
170. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев [и др.]. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.

171. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: ИНФА, 1997. – 576 с.
172. Фокин, Ю.Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество* / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 224с.
173. Фокин, Ю.Г. *Психодиагностика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания* / Ю.Г. Фокин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 423 с.
174. *Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием* / Е.Э. Смирнова – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 221 с.
175. Ханафина, Э.М. *Образовательные маршруты в системе непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08* / Э.М. Ханафина. – Самара, 2004. – 21 с.
176. Хекхаузен, Х. *Мотивация и деятельность*. Т.1; пер. с нем / Х. Хекхаузен. – М.: Знание, 1986. – 392 с.
177. Хорошко, Н.Ф. *Теория и практика развития конструкторской мобильности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01* / Н.Ф. Хорошко. – Челябинск, 1995. – 48 с.
178. Хуторской, А.В. *Современная дидактика* / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
179. Чернилевский, Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе* / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
180. Чесноков, В.И. *Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России* / В.И. Чесноков // *Российские университеты в XIX – начале XX века*. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – С. 3-29.
181. Чуткерашвили, Е.В. *Развитие высшего образования в СССР* / Е.В. Чуткерашвили. – М.: Высшая школа, 1961. – 240 с.
182. Шакирова, Л.Р. *Система подготовки ученых-педагогов в Казанском университете в начале XIX века* / Л.Р. Шакирова // *Вестник высшей школы*. – 2004. – №9. – С. 46-53.
183. Шадриков, В.Д. *Психология деятельности и способности человека* / В.Д. Шадриков. – М.: МГУ, 1996. – 320 с.
184. Шапошникова, А.П. *Научно-педагогические кадры высшей школы (проблемы повышения квалификации)* / А.П. Шапошникова. – М.: Высш. школа, 1987. – 80 с.
185. Шаронин, Ю.В. *Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергет. подход)* / Ю.В. Шаронин. – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.
186. Швырев, В.С. *Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории* / В.С. Швырев // *Деятельность: теории, методология, проблемы*. – М.: Политиздат, 1990. – С. 20.
187. Шендрик, И.Г. *Самореализация личности в контексте проектирования образования* / И.Г. Шендрик // *Педагогика*. – 2004. – №4. – С. 36-43.
188. Щукина, Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике* / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
189. Щукина, Г.И. *Роль деятельности в учебном процессе* / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

190. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1978. – 287 с.

191. Юдина, О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономического факультета вуза средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Юдина. – Самара, 2002. – 21 с

192. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 31 с.

193. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 64-77.

194. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Политиздат, 1969. – 78 с.

195. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Питер, 2000. – 340 с.