

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Педагогическую профессию от других отличает то, что ее носитель должен обладать повышенным чувством долга и ответственности. Труд педагога - постоянный поиск способов решения педагогических задач в бесконечном многообразии индивидуальных случаев, требующих каждый раз нового решения. Но если познакомиться с логикой интеграции в педагогической деятельности тех основ, что создают базу для профессионального роста, то будет легче понять и почувствовать свою состоятельность в работе, а организаторам образования приблизиться к высокой планке объективности в оценке труда учителя. В основе настоящего пособия лежат методологические рекомендации Рудневой Т.И. для подготовки педагога-мастера и научные изыскания Бусыгиной А.Л., направленные на повышение эффективности современной системы подготовки профессорско-преподавательского состава технических университетов.

1 Состояние концептуальной и психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза

1.1 Противоречие основных видов профессиональной педагогической деятельности

У преподавателя вуза два мегавида деятельности - научная и преподавательская. Р.Ф. Жуков сопоставил особенности двух видов деятельности преподавателя - научной и педагогической. Начать с того, что даже цели их различны: у научной -добывание объективно нового знания, ранее никому не известного; а у педагогической - развитие достоверно известного знания, приобщение новых людей к уже известным истинам. Объекты деятельности разные: у первой - объективные закономерности, существующие в природе и обществе, а у второй - люди. Область проблем и интересов - разная: у первой она относительно локальна, т.к. надо глубоко рассмотреть всё, относящееся к исследуемому вопросу; а у второй - весьма широка, т.к. изучаться должно все, что может послужить совершенствованию человека и общества. Критерии оценки - разные: у научной они относительно четкие и немногочисленные в связи с ограничением предметов исследований; а у педагогической, поскольку при обучении работа идет с большим количеством людей, обладающих различными исходными данными (уровнем знаний, характерами, мотивациями, целями жизни и учебы), -размыты, многочисленны и до сих пор противоречивы и чётко не определены. Круг и язык общения - различны. У разработчиков научной проблемы, ученых-коллег, он относительно невелик, а квалификация относительно высока и однородна. Это позволяет общаться с помощью кастового, формального языка, понятного лишь посвященным, но четко определяющего все применяемые понятия. У педагогической же деятельности круг лиц, обучающихся предмету, широк, знания их неоднородны, а по отдельным вопросам - недостаточны. Обучающихся необходимо увлечь и заинтересовать. Язык общения должен быть понятным, ясным, образным и популярным. Повторы - в научных публикациях, отчетах и докладах не допускаются. В педагогике - жизненно необходимы, т.к. без них немыслимо усвоение. Только при освещении предмета с разных сторон, с различных позиций можно дать наиболее полное представление о нем.

Учёный по типу личности должен быть интравертом с большой степенью направленности на внутренний мир; преподаватель - экстравертом, непосредственно откликающимся на внешние впечатления, легко вступающим в контакт, интересующимся жизнью окружающих и готовым поделиться с ними своими мыслями. Для ученого предпочтительнее «концептуальный» ум, позволяющий легко решать логические, математические и лингвистические задачи со значительной долей абстракции. Преподавателю более свойствен ум «социальный», направленный на рассмотрение

межличностных отношений и особенно принципиальный в принятии решений, которые затрагивают человеческие судьбы, устанавливающий иерархию целей и ценностных ориентаций. Вряд ли встречаются люди с чисто концептуальным или чисто социальным умом, но преимущественный тип ума, несомненно, сказывается на их деятельности в той или иной сфере.

Первый (преимущественно «дифференциатор») поглощает и усваивает информацию, познает сам, работает в кабинете, библиотеке, лаборатории. Второй (преимущественно «интегратор») генерирует информацию, организует процесс её наилучшего усвоения студентами.

То есть неидентичность деятельности ученого и преподавателя очевидна. Ясно теперь, что ЭТО ДВА СОВЕРШЕННО РАЗНЫХ ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, но вся сложность ситуации в том, что нельзя ставить вопрос, что важнее, - они сиамские близнецы. Разрыв их невозможен.

Современная традиционная подготовка преподавателей вузов не отвечает требованиям интеграции обучения - это очевидно. Справедливо предположить, что полноценное интегрированное обучение под силу лишь высокообразованным педагогам - специалистам, глубоко проникающим в существо интегрированного материала. Суть высокопрофессионального педагогического уровня преподавателя заключается в том, что доступность в обучении достигается максимально возможным сжатием и упрощением материала без снижения их научности и социальной значимости. Такой уровень преподавания чрезвычайно сложен и обычно достигается при «спонтанном» принципе подготовки преподавателей, господствующем ныне, обычно через 20-25 лет их работы над собой. Следовательно, надо менять существующие стереотипные подходы в обучении студентов в наших вузах и институтах повышения квалификации педагогических кадров. Вот минимум качественных критериев, который видится достаточным для отбора и подготовки специалистов по преподаванию в высшей профессиональной школе:

- глубокая контекстная специализация в конкретных науках;
- свободное ориентирование в общекультурных (инвариантных по отношению к различным специальностям) областях знания;
- серьёзная психолого-педагогическая подготовка;
- владение методологическим аппаратом и коммуникативной техникой;
- высокий креативный и нравственный потенциал.

Интегративные процессы XXI века требуют не только специальной подготовки отдельных преподавателей, но и подготовки преподавательских коллективов, работающих со студентами с 1 по 5 курсы, объединенных общей, разделяемой всеми участниками учебно-воспитательного процесса задачей, общим пониманием путей ее решения, технологией осуществления.

1.2 Учитель - педагог – творец

Творческая деятельность педагога по своей природе игровая: организовать сотворчество, активизировать учеников через построение проблемной ситуации, вовлекающей всех в познавательную игру. Игровая природа педагогического труда сближает его с актерским и режиссерским творчеством. В педагогическом творчестве, как и в актерском и режиссерском, всегда присутствует объективная новизна мыслей, отношений, оценок и чувств, возникающих в ходе учебного и воспитательного проектирования.

Педагог-мастер проявляет самостоятельность в оценке педагогических ситуаций, в выборе и сочетании форм, средств и методов, в предвидении хода событий. И все эти компоненты педагогического мастерства носят творческий характер. Значит, без творчества не может быть педагога-мастера, оно является условием и следствием овладения педагогическим мастерством. Попытаемся уточнить понятия, раскрывающие смысл педагогического профессионализма, педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство - это синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений (высокое практическое искусство), которые реализуются через создание новых ценностей (через творчество) и открытие неизвестных педагогических закономерностей.

Правомерно В.И.Загвязинский отмечает, что в педагогической деятельности своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов и правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. Поэтому преобразование и новизна - две самые существенные характеристики творчества.

Предметом педагогического творчества является развивающийся человек, а его инструментом - личность педагога-творца. И наконец, результат предстает в знаниях, умениях, способностях, чувствах, идеалах ученика. Поэтому педагогическое творчество - самое гуманное творчество.

Педагогическое творчество - это процесс выбора, поиска и определения педагогически целесообразных способов продвижения личности на новый этап развития.

Педагогическая задача предполагает переход ученика из одного состояния в другое (приобщение к знаниям, формирование умелости..), результатом которого должны быть психические новообразования личности (мотивы, направленность, поведение).

Учитель, стремясь к оптимальным решениям, берет методические пособия и выбирает, с его точки зрения, наиболее удачные, проигрывая их в классе. Творчески работающий учитель обычно изменяет предлагаемые варианты в соответствии с реальными условиями или создает свой вариант с собственно творческими процедурами. В основе творческого решения педагогической задачи лежит точное знание того, как будут мыслить и чувствовать себя ученики, каков будет результат контактов с педагогом. Технология творческой лаборатории учителя базируется на единстве логического и эмоционального.

Педагогический профессионализм представляет высокий уровень решения задач, отражающих специфику педагогической системы.

Значит, подготовка учителя-профессионала должна быть направлена на формирование предпосылок успешного решения профессиональных задач. Такими предпосылками являются способности. Технология рождения учителя-профессионала обусловлена, во-первых, природными данными. И это хорошо представляют молодые учителя, компенсирующие недостатки методической подготовки в вузе психическими особенностями своей личности. Психолого-педагогическое исследование, произведенное в ЛГПИ им.Герцена, показало, что в шкале важнейших характеристик «идеального» учителя общительность, живость, энергичность, эмоциональная чувствительность, артистичность занимают первое место.

Во-вторых, становление педагога-профессионала обусловлено спецификой педагогической системы. Структуру педагогической системы (это школа, вуз) представляет устойчивая взаимосвязь элементов. Удовлетворяя общественные нужды, педагогическая система создается под конкретные цели. Цель системы - цементирующий компонент, накладывающий отпечаток и на все остальные. Целевая установка, прежде всего, определяет стратегию педагогической деятельности.

1.3 Педагогическая система Минакова А.П.

Российская педагогическая школа дала миру много замечательных профессоров, но одним из самых выдающихся педагогов-практиков высшей профессиональной школы, пытавшихся подвести теоретическую базу под свою именно педагогическую деятельность, являлся профессор А.П. Минаков (1893-1954), преподававший теоретическую механику и памяти которого посвящены несколько книг.

Многие до сих пор, даже в наше просвещенное время, считают, что «профессорство» - это дар божий. Или ты родился большим учёным, профессором (эти понятия в нашей высшей школе стали чуть ли не синонимами) и тебе всегда предстоит «летать» и не нужно совершенствоваться в своём педагогическом мастерстве, или тебе суждено всю жизнь

«ползать». А.П. Минаков является ярчайшим примером понимания, что учёный, доктор каких-либо наук - это ещё далеко не «профессор», и не меньшим примером трудолюбия в многолетнем восхождении к этому педагогическому званию.

К сожалению, Андрей Петрович оставил очень мало печатных работ о преподавании теоретической механики, в частности и работе профессора, преподавателя вуза, вообще. Это сделали за него его ученики (И.П. Купце, А.С. Петров, Л.Д. Попкова, И.А. Тюлина, А.А. Космодемьянский и В.П. Лишевский). Прочтение исследований его педагогического творчества, основных элементов его педагогической системы, перекинуло мостик между тремя поколениями, которые разделяет более полувека, дают ответы на множество вопросов, стоящих перед современной педагогикой - что такое «профессор», из чего «это» состоит и как «этим» стать.

Педагогическая система А.П. Минакова во многом предвосхитила положения современной психолого-педагогической мысли:

- проблемное обучение;
- исторический подход;
- воспитание воли, эмоций, морали студенчества;
- виртуозность внешней техники преподавания;
- духовная подготовка преподавателя к каждой лекции и т.д.

А.А. Космодемьянский отмечает характерные особенности лекций А.П. Минакова - великий гуманизм сердца, нравственную чистоту и праздничную эмоциональность высказываний. Он был учёным и воспитателем, наставником и другом студентов.

«У него цвела в сердце неистребимая любовь к молодежи. В трудные моменты жизни к нему шли многие с уверенностью на сочувствие и понимание. Он был знатоком «русской пленительной речи», умевшим изложить самые трудные разделы аналитической механики ясно, строго, всегда столь выпукло и ощутимо, что вы не только понимали основные научные результаты вашим умом, но и чувствовали их всем существом, как великие завоевания интеллектуальной культуры человечества. Минаков всегда давал место голосу чувств в любом научном вопросе. Раскрывая перед студентами становление научной истины, он включал в творческий процесс всего человека: и его разум, и волю, и сердце. Он не читал лекцию, а совершал ее вместе с аудиторией, чувствуя жизнь аудитории, отлично понимая всю тонкость и напряженность процесса восприятия нового.

У него были крупные узловатые руки скульптора, он владел убедительным пластичным жестом, и я хорошо помню, как на одной из лекций по кинематике твердого тела он в свободном пространстве строил геометрические линии кончиками пальцев столь отчетливо и зримо, что при дальнейшем оформлении чертежа на классной доске вы испытывали истинное наслаждение открывателя-геометра, который уже воспроизвел это целесообразное сплетение линий в своем воображении.

Трудно назвать другого профессора высшей школы, который умел бы так естественно и непринужденно, как это делал Минаков, заставить вас быть соучастником исканий научной истины. При изучении законов динамики равнопеременного движения вы открывши вместе с Галилеем и Минаковым удивительный мир простых и всеобщих закономерностей; вы вместе с Лагранжем и Минаковым восходили по горным каменистым тропам к величайшим абстракциям принципа возможных перемещений; Кориолис и Минаков разъясняли вам глубокие тайны взаимодействий механических движений. Минаков умел показать и умел заставить вас по-настоящему пережить трудный радостный процесс становления нового закона механического движения. Он замечательно учил догадке, изобретению открытию... Он прошел артистическую школу у знаменитого режиссера и основателя Московского художественного театра, требовательного, великого педагога К.С. Станиславского. Подлинные и достоверные материалы, относящиеся к этому периоду жизни Андрея Петровича, не сохранились, и, по-видимому, только с некоторым приближением к истине можно объяснить, почему Минаков, избравший своей специализацией теоретическую механику, настойчиво в течение ряда лет

изучал тайны мастерства драматического артиста. Надо сказать, что он владел этим мастерством легко и непринужденно. Как оригинальный большой талант, он читал прозу и стихи столь естественно, столь обаятельно, столь неповторимо, что вы забывали об артистической технике, не видели этой техники, будучи захвачены внутренней правдой, «главным нервом» излагаемого произведения».

Именно поэтому А.П. Минакова можно считать образцом, даже более того - идеалом профессора, преподавателя вуза, к которому должны стремиться молодые люди, избравшие ту же стезю. Его основные профессиональные педагогические воззрения, а также жизненный путь, основные ступени, по которым он поднялся до такого уровня, могут служить положительным примером и должны раскрываться во всех подробностях перед каждым новым поколением преподавателей.

К сожалению, он мало написал о своих педагогических исканиях, о той педагогической технике, которой он владел мастерски и элементы которой были его внутренней правдой.

Однако профессору Космодемьянскому Аркадию Александровичу удалось на основе анализа собранных отрывочных материалов воссоздать педагогическую систему Минакова, квинтэссенция которой приводится здесь.

А.П. Минаков не только различал две стороны педагогического процесса: учебную и воспитательную, но и подходил к этому различению далеко не формально, делая упор не только на первой стороне, как это делается сплошь и рядом до сих пор.

Процесс обучения - это процесс воздействия на интеллект учащегося. Процесс воспитания - это процесс воздействия на волю, эмоции, эстетическое чувство и мораль учащегося. Он писал: «Воспитывающее действие педагогического процесса на учащегося складывается из двух моментов: с одной стороны, педагог может по-разному развивать интеллект своего слушателя, меняя соответствующим образом метод преподавания; с другой стороны, педагогический процесс в целом налагает заметную печать на формирующуюся личность учащегося и на его отношение к данному предмету».

Минаков неоднократно отмечал, что педагог, преподающий одну из точных естественных наук (например, механику), может ставить перед собой и решать различные задачи. Преподающий может, например, ограничиться требованием, чтобы его слушатели твердо запомнили ряд формул, и будет добиваться формального знания аксиом, многочисленных теорем и уравнений, их доказательств и выводов и т.п. Преподающий может захотеть, чтобы учащиеся, прежде всего, поняли содержание данной науки (или какого-либо раздела данной науки). И, наконец, педагог может стремиться побудить и развить в своих учениках способность и вкус к самостоятельному мышлению, к освоению идей и методов, составляющих фундамент данной науки, освоению творческому, позволяющему открывать новые соотношения и взаимосвязи, формулировать новые закономерности в данной науке.

Вся педагогическая система Минакова была направлена на создание таких приемов, такой техники преподавания, которые будили бы интерес, любознательность студента.

Возбудить же интерес к самостоятельному творчеству, самостоятельным размышлениям можно лишь при одновременном воздействии на ум и эмоции студента. Поэтому Минаков считал, что педагогическое воздействие на студента должно быть построено так, чтобы одновременно и непрерывно развивать правильное научное мышление и раскрывать эмоциональный процесс научного творчества.

По Минакову, процесс воспитания творческого мышления должен идти по трем направлениям.

1. Преподаватель обязан систематически сообщать в заранее обдуманных местах в течение всего курса элементы теории познания, подкрепляемые яркими фактами становления и развития теорий данной конкретной науки. Весьма важно подчеркнуть, что развитие диалектического мышления у студенчества проводилось Минаковым на

тщательном и всестороннем анализе крупнейших открытий, подробном рассмотрении исторической обстановки при возникновении новых крупных идей.

2. Преподаватель должен показывать историческое развитие главных понятий и идей преподаваемой им дисциплины.

Минаков считал, что только после того, как студентам будут хотя бы кратко рассказаны истоки зарождения и эволюция какого-либо научного понятия, аксиомы, теоремы, принципа и когда, проследив за путем становления человеческой мысли, искавшей истину, «они всем своим существом почувствуют необходимость, важность и увлекательную трудность таких поисков, когда они очаруются виртуозностью и силой мысли классиков науки, только тогда должно приступить к математическому оформлению развернутой перед ними идеи». Этот переход к математике и должен, таким образом, быть естественным завершением всего хода изложенной мысли (идеи), его конденсированным и адекватным отображением. «Обратный порядок, по нашему мнению, недопустим; а между тем в преподавании в вузах нередко начинают именно с математического оформления некоторого понятия, теоремы и т.п., совершенно забывая о физической сущности, генезисе их. Такой путь, понятно, порождает вреднейший формализм знаний, непрочность их и ведет к полному отсутствию у студентов чувства конкретного и интереса к предмету».

3. Преподаватель обязан в течение всего курса сообщать сведения о жизни и методах работы крупных ученых, подчеркивая своеобразие манеры их научных исканий и выявляя их отношение к науке. Биографии, писал Минаков, должны содержать «показ одержимости исследованием» и «показ простой человечности ученого».

Эмоциональному рассказу о чувствах и делах творцов науки Л.П.Минаков придавал первостепенное значение, считая, что эмоциональная сторона преподавания играет весьма существенную роль, пробуждая у слушателей интерес и любовь к научному исследованию. Если преподаватель остается холодным и бесстрастным при изложении самых великих и могущественных достижений своей науки, то аудитория, особенно молодая, теряет интерес и любовь к предмету и студенты посещают лекции в дисциплинарном порядке.

В сохранившихся черновых записях А.А. Космодемьянский нашёл следующие мысли: «Почему не рассказать о некоторых способах рассуждения членов «могучей кучки»: великого Лейбница, обоих Бернулли и других; о нежном, застенчивом и несчастном подкидыше - великом Даламбере; о речи Газенфраца (учитель Лавуазье), произнесенной 5 июня в 1793 году в Конvente, куда он привел Монжа, Лапласа, Лагранжа, Фурье и др., как первых ученых, пожелавших помочь революционной Франции, - речи, в которой он прекрасно формулировал мысль о значении науки для обороны страны...».

«Почему не рассказать студентам о фанатическом служении науке Франсуа Араго, который во время экспедиции по измерению длины земного меридиана, предпринятой Францией, пережил почти сказочные приключения и в Испании, и в Африке, и все это ради того, чтобы доставить Французской Академии наук возможно точные цифровые данные».

Воспитанию эмпатии, воли, эстетики и морали студенчества Минаков давал не меньшее значение, чем воспитанию правильного научного мышления. Главная мысль Андрея Петровича формулируется здесь так: «В процессе чтения лекции необходимо максимальное полезное взаимодействие между профессором и студентом, т.е. наибольшее и наилучшее восприятие учащимися излагаемого материала и наибольшая отдача себя педагогом». К профессору высшей школы Минаков предъявлял самые жёсткие требования, считая, что в процессе обучения слагается отношение студента к данной науке. У одних данная наука вызовет ненависть, отвращение, у других - нелюбовь, безразличие, у третьих - интерес, любовь и, наконец, у некоторых - страсть, одержимость. «Ответственность лежит почти исключительно на педагоге, так как, вне всякого сомнения, любой изучаемый слушателем предмет навсегда, на всю жизнь ассоциируется в его сознании с лицом, обучавшим его этому предмету!».

Очень созвучно высказыванию гениального Александра Блока Минаков считал, что «человек сохраняет свое достоинство тогда, когда душа его напряжена и взволнована.

Человеку надо быть беспокойным и требовательным к себе самому и к окружающим. Это не значит, что человек должен каждую минуту трепыхаться и нервничать. Нет, он должен быть внешне спокоен и тверд. Но под этим спокойствием и твердостью, как под броней, должно гореть духовное беспокойство: это беспокойство, это волнение и делают его человеком; такой человек не замурован в четырех стенах, он близок к природе и чуток к жизни. Есть в человеке проклятое рабское свойство: когда он становится чересчур сытым, довольным, слишком обеспеченным материально, тогда он теряет свое внутреннее волнение, свой духовный огонь. Тогда он становится сытым и душевно тупым, самодовольным. Нет в нем достоинства, грош ему цена, если душа его, созданная для волнений и радости, также сыта и тупа, как тело».

В записях к лекциям по методике преподавания теоретической механики у Минакова записано:

«Если профессор не только учёный, но и педагог (два русла!), то ставлю вопрос:

- о высоте его научного уровня (знания, мышление, интеллект);
- о его человеческо-гражданственной личности (политическая и философская грамотность, воля, эмоции, эстетические убеждения, напор - страстность - одержимость);
- сверх того: человечность, мастерство, виртуозность».

Хороший преподаватель высшей школы должен быть не только ученым, но и педагогом, и Минаков требует от профессора не только «высоту научного мышления и широту знаний», но и «высоту его человеческо-гражданственной личности».

Минаков считал, что виртуозность изложения немыслима без овладения профессиональными навыками артиста.

Вопросы поведения преподавателя перед студенческой аудиторией и совершенствования его внешней техники (подробнее об этом см. разд. 2.2.3) находятся в нашей высшей школе в полном забвении.

Суть системы преподавания Минакова заключается в том, что она представляла собой синтез систем двух великих педагогов – А.С. Макаренко и К.С. Станиславского.

Так же, как Макаренко, Андрей Петрович: стремился видеть в человеке все самое лучшее - то, что сейчас называют «эффект Пигмалиона»; считал, что преподаватель «должен работать над собой как личностью, как человеком; он должен воспитывать прежде всего себя: предъявлять к себе строгие требования в отношении собственной дисциплины, честности, бескорыстности и других, не менее важных качеств, он должен любить свой предмет, свою работу и свою аудиторию; ратовал за внимание к каждой личности и говорил, что никакое педагогическое действие не может быть одинаково хорошо во всех случаях жизни. Средство воздействия должно быть так же индивидуально, как индивидуален объект воспитания.

Таким образом, Минаков требовал от преподавателя высшей школы гармонического единства его внутреннего содержания, одаренности и внешней техники поведения перед студентами во время свершения лекции. Отсюда легко понять основные пять требований («пятерица» Минакова), которыми и должен руководствоваться преподаватель. Эти требования не были нигде напечатаны, но они записаны сотнями его слушателей: «Профессор высшей школы, - говорил Минаков, - должен быть:

1. Ученым.
2. Философом.
3. Артистом.
4. Воспитателем.
5. Человеком»

Как же рекомендовал Минаков осуществлять практически указанные задачи воспитания интеллекта, задачи воспитания эмоций, воли, эстетики и морали учащегося? Это уже вопросы искусства и техники преподавания, т.е. наименее изученные вопросы мастерства профессионального труда педагога.

Огромнейшее значение Андрей Петрович придавал 3 компонентам: лекции, самостоятельной работе студента и, как сейчас говорят, «педагогическому общению» преподавателя и студента. Лекцию нужно читать («совершать», говорил Минаков) при активном участии аудитории, «вместе с аудиторией, а не перед нею», «переживая каждый раз при изложении давно известного лектору материала всю свежесть и новизну его первого восприятия». Профессор «должен любить свой предмет, свою работу и свою аудиторию и гореть перед нею живым пламенем научной страстности».

А.П. Минаков подробно анализировал и вопросы содержания курса (что читать), и вопросы практического осуществления лекции (как читать, или вопросы режиссуры лекции). Преподаватель должен вносить в умы слушателей романтизм и энтузиазм творчества, так как истинно великого нельзя совершить без великого воодушевления. Лекции в студенческой жизни занимают не более 10-15% учебного времени, но этого достаточно, чтобы оставить в тайниках памяти неизгладимые следы. Воспоминания о любимых профессорах сохраняются на всю жизнь; мысли, западающие в глубины сознания, делаются, помимо нашего желания, как бы нашим убеждением, нашим «кредо».

Поэтому для «свершения» лекции Минаков считал важными 4 момента:

- 1) подготовка содержания лекции,
- 2) подготовка к проведению её,
- 3) режиссура предстоящей лекции,
- 4) «становление» собственно лекции.

При подготовке преподавателем или профессором нового курса лекций Минаков рекомендовал лектору такую последовательность действий:

1. Осмысливание основных разделов курса.
2. Собираение материала для всего курса и для отдельных его звеньев.
3. Изучение общественных условий возникновения и развития данной науки, а также биографий ее творцов.
4. Подбор иллюстрационных примеров, обдумывание демонстрационных опытов, собиание приборов и фотографий.
5. Выбор трактовки содержания курса, т.е. проводимой идеи («сверхзадачи», по Станиславскому).
6. Компонировка материала (композиция), наброски, варианты.
7. Рассуждения (логические построения) и доказательства основных теорем, положений, принципов.
8. Рассмотрение и выбор математических средств; составление плана по лекциям.
9. Написание текста каждой лекции.

Подводя итог своим взглядам на лектора и лекцию, А.П.Минаков говорил, что «педагог должен чувствовать жизнь аудитории и «совершать лекцию» вместе с нею, а не перед нею, переживая каждый раз при изложении давно известного ему материала всю свежесть и новизну его первого восприятия».

И очень большое внимание Минаков уделял самостоятельной работе студентов: «Великие примеры (Эйлер) учат нас, что в работе, важна ее систематичность и непрерывность, то есть ежедневность, ежечасность. Именно эту непрерывность и надо стремиться осуществить каждому учащемуся».

Минаков подчеркивал, что личность студента не может формироваться сама по себе, без участия другой личности. «Книга бездушна, и на ее страницах мысль заключена в тесное неизменное выражение. Лекция же - это жизнь, она похожа на свершающееся перед вами действие и лектор должен пользоваться всеми данными, пока он не почувствует, что в мысли слушателей проникла та идея, которую он хотел в них запечатлеть» (Эту мысль французского ученого и врача Ф. Видаля (1862-1929), открывшего возбудителя брюшного тифа, А.П. Минаков часто цитировал и устно, и в печати).

Поэтому самое благородное в профессии педагога высшей школы, по мнению Минакова, состоит в том, что он может (и должен) заметить одаренного студента, способен (и обязан) пробудить его к активной интеллектуальной деятельности, дать в самом начале посильную и интересную тему для размышлений и вызвать интерес к самостоятельному научному исследованию.

В следующей главе будет приведена современная структура и уровни профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы и вам предоставляется право и возможность проанализировать и убедиться, что во многих своих компонентах, особенно в части «техники педагогического общения», Минаков А.П. вполне может считаться предтечей, гениальным предшественником, предвосхитившим потребности педагогики ещё более полувека назад. Минаков А.П. не был понят современниками и не стал примером для большинства представителей профессорского корпуса. Андрей Петрович слишком далеко смотрел... Преподавание не ремесло, не профессия, а образ жизни - показ жизнью, учил Минаков. И этой фразой, носящей интегральную характеристику деятельности преподавателя высшей профессиональной школы, можно здесь прервать краткое исследование педагогической системы, носящей его имя.

Его ученик, профессор А.А. Космодемьянский, находясь под большим педагогическим влиянием А.П. Минакова, «рискнул» дать лаконичные правила преподавания, выстраданные за долгие годы, и освещающие режиссуру сложного процесса обучения («в форме, вероятно, раздражающей педантов», по его собственным словам), предназначенные для размышлений ученых и молодых преподавателей. Вот эти правила, в самой незначительной мере скорректированные нами:

- Знания и любовь к делу - основа успешного преподавания.
- Никогда не думай, что ты знаешь лучше и понимаешь изложенное глубже, нежели твоя аудитория.
- Помни, что в механике гениальная интуиция иногда заменяет долгие годы усидчивой работы.
- Разве ты уверен, что среди твоих студентов нет гения? Всегда заметно, как ты подготовлен.
- Не фантазируй в доказательствах около доски.
- Систематической работой над выдающимися произведениями творцов науки совершенствуй логику суждений.
- Сначала нужно пережить основное содержание лекции - потом его излагать.
- Не читай лекций с «чужого голоса».
- Творческая работа преподавателя видна любому студенту.
- Если преподаватель - хозяин своего раздела науки, он может интересно преподавать.
- Углубляясь в детали своей научной дисциплины, никогда не забывай о связи ее с другими предметами.
- Рассматривай иногда свою науку издали.
- Широкие философские обобщения помогают расти твоим слушателям и тебе самому.
- Бойся безразличия.
- Если преподавание для тебя только обязанность, избери лучше другую профессию.
- Изучай историю науки.
- Примеры великих мастеров всегда поучительны.
- Изучение нового - не только работа разума.
- Изучающий должен еще хотеть знать.
- Действенно хотеть - это значит выявить энергию характера - волю.
- Я думаю, что, кроме хотеть, нужно еще и любить.

- Нужны: диалектико-материалистический метод в философских обоснованиях, математическая строгость в изложении, кристальная ясность при рассмотрении примеров и аналогий, легкая улыбка, когда трудность преодолена.

- Наука может гордиться глубиной и величием руководящих идей. На частных задачах помогай студентам усваивать большие идеи. В науке, преподавании примеры учат не меньше, чем правила.

- Не делай в изложении легким то, что на самом деле трудно. Упрощение - не всегда начало пути познания. Настойчивый труд необходим для овладения специальностью, он основа самостоятельного творчества.

- Приучай не только знать, но и уметь. Дилетант не будет творцом, ибо он не знает, что делать с мыслями, когда они у него появляются.

- Не важничай перед студенческой аудиторией. Помни: важность - это уловка тела, дабы скрыть недостатки ума.

- Если ты не чувствуешь аудитории, тебе не удастся владеть ею.

- Не добивайся внимания на лекциях строгими дисциплинарными взысканиями и нотациями. Только красота человеческой мысли покоряет и делает внимательным каждого студента.

- При оценке знаний никогда не руководствуйся личными симпатиями. Твои ошибки будут снижать достоинство науки.

- Показывай студентам, как наука способствовала росту могущества нашей Родины. Деяние на благо народа есть благородная и возвышенная цель жизни на Земле, Если человек живет только для себя, то он никому не нужен.

- Учи уважать творения предшествующих поколений и воспитывай дерзость мысли для новых открытий.

А.А. Космодемьянский специально обращает внимание читателей на основную тенденцию этих правил: «профессия педагога-ученого требует целеустремленности всей жизни человека, всей без исключения».

Позже, более 30 лет после А.П. Минакова, профессор Ю. Г. Шнейдер, констатируя, что труд преподавателя вуза из года в год становится все более сложным, многогранным и ответственным, повышает требования к качеству подготовки специалистов, также отмечает, что не может увлечь студента преподаватель не увлеченный. Можно сколько угодно призывать к творчеству, но вряд воспитывает творческий подход к явлениям преподаватель который сам не демонстрирует его. Следуя А. П. Минакову, он также считает, что «преподаватель, в первую очередь лектор, должен быть специалистом-ученым, воспитателем, а если преподавание - это искусство (а это, по-видимому, так), то и в какой-то мере артистом. Не берусь в целом ответить на вопрос, как стать таким лектором, могу лишь на основе большого опыта привести - и то в шуточной форме (говорят, это наименее назойливо и наиболее доходчиво - несколько советов молодым преподавателям. Могу заверить читателей, что самому мне далеко не всегда удаётся следовать столь очевидным, на первый взгляд, советам и рекомендациям» («Кадры - приборостроению», 8 октября 1986 г., (Ленинградский институт точной механики и оптики):

- Предельно серьезно отнесись к вводной лекции; не дай основания из названия ее выкинуть одну букву «в».

- Стараясь заставить уважать свой предмет, не принижай другие.

- С первой же лекции не старайся казаться ни строгим, ни добрым - оставайся самим собой, при условии, конечно, что ты сам по себе достойный человек.

- Сделай все, чтобы студенты почувствовали систему в изложении курса, экспромты хороши лишь в примерах, иллюстрациях и в ответах на вопросы.

- При выборе темпа изложения не ориентируйся ни на тихих, ни на спринтеров; первый заставит большую часть аудитории, да и тебя самого скучать, а за вторым ты можешь сам не угнаться.

- Не переоценивай заинтересованности студентов твоими лекциями -это может помешать тебе к ним лучше подготовиться.
- Не пускай опоздавших студентов в аудиторию, но лишь в том случае, если не опаздываешь сам.
- Не надейся на то, что, не уважая твой предмет, студенты будут уважать тебя.
- Не жалея времени на объяснение основ; читай лучше меньше, но глубже.
- С первой же лекции дай понять студентам, что у них будет хороший конспект - стимул не лучший, но мощный.
- Читай страстно, чтобы не было так: «Лектор медленно, но верно засыпал - аудитория его намного обогнала».
- Не вещай, не читай - беседуй!
- Читай не так быстро, чтобы слова обгоняли мысли, но и не так медленно, чтобы мыслям было скучно без слов.
- Читай увлеченно, но без ложного пафоса, и не забывай про программу.
- Заглядывая в конспект лекций, дай понять, что делаешь это лишь для того, чтобы не нарушить стройности изложения и студенческого конспекта.
- Где и когда это только можно, высказывай свое отношение к излагаемому вопросу. Хуже нет, если студенты почувствуют, что ты говоришь им сегодня о том, что сам вчера вычитал.
- Не грози встречей на экзамене - прием запрещенный.
- Доказательства бывают трех видов: прямые, от обратного и от лукавого. Лучше ничего не доказывать, чем доказывать, используя третий вид доказательств.
- Читай не только о том, что было и есть, но и что должно быть и будет!
- Не пытайся развлечь студентов - у них это лучше получается.
- Старайся выдать хоть бы жалкий, но экспромтик, связанный с тем, что излагаешь в данный момент. Это высший класс. Но беда, если догадаются или заподозрят, что экспромт заранее подготовлен.
- Иллюстрируя излагаемое, приводи примеры из области, близкой студентам, но не обязательно связанной со стипендией.
- Старайся сделать студентов соучастниками учебного процесса - ставь вопросы, спрашивай мнения, обсуждай варианты ответов, варианты решений.
- Не умиляйся и не гордись, если сумел вытащить двоечника на тройку и опустить пятерочника на четверку.
- Если не можешь зажечь факел знания, то старайся добросовестно заполнить ими сосуд.
- «Век живи, век учись - дураком помрешь» - это не для тебя. Учись непременно, не бойся умереть дураком.
- Непрерывно учись, иначе будешь учить лишь тому, что сам в данный момент знаешь, а это, как правило, не так уж много.
- Сделай все, чтобы штатным острякам (в такие всегда есть в потоке) не было охоты ставить тебя в неловкое положение.
- Не дублируй материал, и тем более остроты.
- В любой ситуации не выходи из себя, если не хочешь доставить студентам удовольствие убедиться в том, что лектор - человек.
- Всегда будь хозяином положения, если ты не владеешь аудиторией, то она владеет тобою.
- Не умиляйся, если один-два студента из потока в 150 человек проявят интерес к твоему предмету и зададут один-два вопроса, и то перед самым экзаменом.
- Не лезь в душу студенту, пока он тебя туда не пригласил.
- Не мешай студентам на лекции объясняться в любви - этим ты только подогреешь их страсть.
- Не доводи до штурмовщины, она, как и на производстве, приводит к браку.

1.4 Концепция деятельности преподавателя вуза Кузьминой Н.В.

Наиболее полное (и одно из немногих) теоретическое исследование деятельности преподавателя вуза проведено четверть века тому назад доктором педагогических наук, проф. З.Ф. Есаревой, ученицей Н.В. Кузьминой.

На основе приложения общей теории систем к исследованию деятельности вузовского преподавателя З.Ф. Есаревой было установлено, что структура научной и педагогической деятельности имеет общие компоненты:

- 1) конструктивный,
- 2) гностический,
- 3) организаторский,
- 4) коммуникативный.

Конструктивный компонент в научной деятельности преподавателя включает: 1) отбор научной информации, 2) ее переработку, 3) контролирование системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования.

Конструирование информации, знаний, необходимых для научного поиска, предполагает: составление библиографии, отбор источников, последовательность их освоения, написание аннотации после просмотра книги, умение находить наиболее рациональные методы переработки научной информации, такие как конспектирование, систематика и т.д.

Конструирование научного процесса означает наличие умений четко сформулировать противоречие, проблему, цель, гипотезы, задачи исследования, выводы, найти наиболее эффективные методы изучения явлений и анализа полученных данных, критерии оценки изучаемых явлений.

Г.А. Засобина предложила различать в конструктивном компоненте проектировочные и собственно конструктивные умения. Проектировочные умения - это интеллектуальные умения, необходимые для мысленного моделирования всего научного поиска, а собственно конструктивные - для практического осуществления научного процесса на разных его этапах.

Проектировочные умения в научной деятельности преподавателя вуза имеют свою специфику. Для их формирования решающее значение имеют аналогия, на основе которой исследователь открывает новые связи элементов проблемы и выдвигает гипотезы о способах решения проблемы или о свойствах и структуре элементов задачи. Выдвижение гипотезы представляет собой не что иное, как создание конструкции научного поиска и построение системы доказательств.

Способностью, необходимой для проектировочной деятельности преподавателя, является воображение. Способность мыслить, обобщать на основе недостаточного числа признаков, создавать новые сочетания, используя имеющуюся информацию, подойти к знакомому предмету с новой стороны невозможно без развитого воображения.

В основе проектировочной деятельности преподавателя лежат способности к интеллектуальной деятельности.

Исследование З.Ф.Есаревой показало, что основные различия между докторами и кандидатами наук наблюдаются по уровням умений: открывать новые связи элементов проблемы, формулировать гипотезы и находить способы проверки гипотез. У кандидатов наук на более низком уровне находятся умения сравнивать несходные явления и находить способы проверки гипотез. У преподавателей, не имеющих ученых степеней уровни всех проектировочных умений снижены. Это свидетельствует о недостаточной ориентации в смежных науках.

Основным результатом успешной конструктивной деятельности преподавателя является умение найти необходимый и наиболее эффективный метод исследования. Этот критерий может быть положен в основу классификации уровней научного творчества преподавателя.

Но в связи с различием целей, объектов, методов научной и преподавательской видов деятельности сочетание структурных элементов своеобразно и содержит ряд специфических особенностей. В научной работе проектировочная деятельность, выражаемая в гипотезировании, моделировании научного поиска, имеет решающее значение. В педагогической деятельности наряду с проектированием педагогического процесса, связанного прежде всего с осознанием конечной цели обучения и воспитания в вузе, существенную роль играют собственно конструктивные умения преподавателя. В связи с этим становится важным оперативное планирование. Педагогическая работа протекает более динамично и напряженно, чем научная, поэтому в ней существенное значение имеют организаторский и коммуникативный компоненты, но ведущим остается конструктивный компонент, связанный с конструированием - и переконструированием учебной информации на уровне современной науки. Преподаватель может решить задачу переконструирования научной информации в учебную, если обладает высокой компетентностью в области своей науки, владеет методологией, методами, ориентируется во многих исследованиях в области смежных наук. Таким образом, в самом начале деятельности преподавателя вуза необходимо благоприятное взаимодействие его научной и педагогической работы. При этом научная деятельность составляет основу педагогической, но ведущей является организация деятельности студентов, контроль и оценка ее результатов, т.е. педагогическая работа.

Уровень развития конструктивного компонента в научной деятельности преподавателя тесно связан с уровнем его гностических умений.

Гностическая, или познавательная, деятельность ученого характеризуется анализом содержания и способов научного поиска, изучением его участников, их возможностей и способностей, выявлением особенностей научного процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Гностическая деятельность преподавателя на всех ее уровнях (высокий - производство новых идей, новых методов познания; средний - овладение системой знаний о производстве, общественных отношениях, о самом себе путем самостоятельной деятельности; низкий - познание окружающего мира, других людей и самого себя под влиянием обстоятельств, других людей) всегда направлена на анализ собственной деятельности с целью её совершенствования. Однако преподаватель не может совершенствовать свою научную деятельность без систематического ее анализа.

Уровень гностических способностей вузовского преподавателя определяется по его умению глубоко, всесторонне и самостоятельно познавать окружающий мир, других людей и самого себя. Для развития гностических способностей необходимо овладение диалектическим методом познания. Высокий уровень гностических способностей преподавателя характеризует всестороннее владение методологией своей науки.

Гностическая деятельность включает целый ряд интеллектуальных умений: анализировать конкретные явления; расчленять целое явление на структурные единицы; воспринимать возникновение проблемной ситуации; формулировать проблему; решать проблему известным способом; находить новые способы решения проблемы путем выдвижения гипотез; раскрывать связи между явлениями, сравнивая их между собой; производить перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых; обосновывать, доказывать гипотезу; проверять найденное решение; критически оценивать черты своей личности; адекватно оценивать познавательные возможности студентов разных курсов.

Подводя итог анализа гностического компонента научной деятельности можно сделать общий вывод о том, что его высокий уровень предполагает наличие развитых умений: анализировать связи между явлениями, собственную научную деятельность, результаты деятельности в зависимости от черт собственной личности, научную деятельность студентов и аспирантов с целью выявления трудностей и создания условий, необходимых для успешной научной работы. Гностические умения создают основу для совершенствования коммуникативных и организаторских умений.

Организаторская деятельность современного ученого предполагает его включение во взаимодействие не только с объектом исследования, но и с другими учеными, участвующими совместно с ним в комплексном исследовании или изучающими смежные науки. В связи с возрастанием коллективного характера научной деятельности роль организаторского компонента увеличивается.

Мы бы предложили иной аспект организаторского компонента- педагогический - коллективное взаимодействие преподавателей различных кафедр на студентов, обучающихся с 1 по 5 курсы, т.к. результат воспитания зависит от всех участников образовательного процесса.

Общие организаторские способности были исследованы Л.И.Уманским ³⁰⁶, выделившим 18 типичных организаторских качеств личности (инициативность, требовательность, практичность, самостоятельность, наблюдательность, самообладание, выдержка, общительность, настойчивость, активность, работоспособность и др.).

Исходные положения З.Ф. Есаревой в анализе особенностей коммуникативного компонента в научной деятельности преподавателя университета заключались в том, что этот компонент имеет общие черты как в научной, так и в педагогической деятельности, что делает возможным их благоприятное взаимодействие. Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов.

1.5 Психологическая структура педагогической деятельности

На значительном количестве экспериментальных исследований, проведенных в Ленинградском университете под руководством профессора Н.В.Кузьминой были определены основные компоненты структуры деятельности педагога: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Базу для проектировочной и успешной конструктивной деятельности дает подготовка по специальным дисциплинам; общественные и психолого-педагогические дисциплины, а также педагогическая практика дают базу для становления организаторского и коммуникативного компонента; гностический компонент связан не только с опытом, стажем педагогической работы, общей подготовкой к работе, но и с личными качествами.

Успех организаторской деятельности зависит от двойного психологического эффекта: от организации коллектива учеников и от организации самого себя. Для многих молодых преподавателей характерен высокий уровень развития организаторских умений, за счет чего идет компенсация недостаточной сформированности проектировочных и конструктивных умений. Учеными установлено, что динамика развития организаторских умений зависит от возраста: быстрее стареют двигательные функции организма, а ограничение общей подвижности затрудняет контакты с учениками.

Коммуникативная деятельность является результатом выполнения своего профессионального долга, ответственности, требовательности по отношению к себе и к другим. Этот вид деятельности направлен на установление системы отношений на разных иерархических ступенях: учитель - ученик, учитель - коллеги, учитель - родители, учитель - администрация. Динамичность взаимоотношений выражается в том, что с течением времени их характер меняется, складывается определенный стиль общения. Следует отметить, что для успеха обучения это имеет большое значение, особенно важно начинающему педагогу искусно строить модель первых встреч с учениками. Психологи отмечают в педагогической практике силу действия закона первого впечатления - импритинга, определяющего количество обучаемых (около 24%), у которых впечатление о преподавателе после первой встречи с ним остается постоянным.

Правильно определить отношение учеников к учителю можно по способности входить в проблемы воспитанников, чувствовать их по внешним проявлениям и своим поведением в общении задавать чувство меры эмоциональных и социальных сторон

общения. Эмоционально окрашенное личностное отношение находит выражение в модели общения с учеником. К сожалению, практика школы свидетельствует о том, что не для многих учителей свойственно умение перевоплощаться, меняться, оставаясь при этом самим собой. Перевоплощение или легкая перестройка стереотипов поведения дает возможность переключить внимание от Я-учителя к Я-образа во время той или иной педагогической ситуации, от жизненного динамичного стереотипа учителя к динамичному стереотипу роли в конкретных педагогических обстоятельствах [10,20].

Психологами рассматриваются типичные модели поведения учителя на уроке, свидетельствующие о возможных драматических последствиях как в жизни ученика, так и учителя.

Модель «Монблан» характерна для учителя, увлеченного знаниями до ситуации возвышения над учениками, что влечет за собой пассивность класса и отсутствие психологического контакта с ним.

Модель «Китайская стена» создает образ учителя, проявляющего (возможно, в форме иронии) превосходство над учениками и создающего значительную дистанцию между субъектами общения.

Модель «Локатор» свидетельствует о том, что учитель строит избирательные отношения (отдает предпочтение заинтересованным в его предмете либо слабым ученикам), нарушая ритм коммуникаций.

Модель «Тетерев» создает психологический вакуум, так как учитель, решая дидактические задачи, не слышит партнеров по общению, центрируясь только на себе.

Модель «Робот» представляет учителя, действующего жестко по запланированному плану, не проявляющего гибкости в реальных учебных условиях, которые требуют изменений в связи с возникшими обстоятельствами.

Модель «Гамлет» характерна для учителя, постоянно сомневающегося в целесообразности выбранных им средств и методов решения педагогических задач, отчего теряется содержательная сторона общения.

Модель «Приятель» предполагает дружеское общение, сохранение положительных взаимоотношений, постоянное их развитие, сотрудничество, что требует систематического изучения детей и ученического коллектива.

Гностическая деятельность является стержнем всех других компонентов деятельности. Она связана с опытом работы, стажем, возрастом, подготовкой к педагогической деятельности, личными качествами. Гностическая деятельность предъявляет к работе учителя несколько требований: знать возрастные особенности детей, а также индивидуально-типологические; владеть содержанием и способами воздействия на всех участников учебного процесса; анализировать особенности (достоинства и недостатки) собственной деятельности, опыта коллег. Гностическая деятельность дает базу для совершенствования всех остальных компонентов.

Модель успешной педагогической деятельности

Психологическая структура деятельности учителя		Личностные качества
Компоненты деятельности	Умения	
1.ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ	<p>1. Умеет принять различные критерии отбора содержания информации.</p> <p>2. Умеет планировать учебный материал на длительный срок с учетом особенностей детей.</p> <p>3. Умеет прогнозировать трудности учеников в усвоении информации.</p>	Педагогическая целеустремленность
2.КОНСТРУКТИВНЫЙ	<p>1. Умеет методически и педагогически целесообразно «выбрать» и композиционно выстроить информацию на урок.</p> <p>2. Умеет продумать виды деятельности учеников по выполнению целевых установок.</p> <p>3. Умеет конструировать виды собственной деятельности и поведения.</p>	Педагогическое воображение
3.ОРГАНИЗАТОРСКИЙ	<p>1. Умеет организовать информацию в процессе его сообщения ученикам.</p> <p>2. Умеет включить учеников в различные виды деятельности.</p> <p>3. Умеет организовать свою деятельность и поведение в процессе взаимодействия с учениками.</p>	Педагогическая интуиция
4.КОММУНИКАТИВНЫЙ	<p>1. Умеет установить отношения сотрудничества с учениками.</p> <p>2. Умеет строить деловые контакты с коллегами.</p> <p>3. Умеет привлекать, родителей к решению воспитательных задач.</p>	Педагогический такт
5.ГНОСТИЧЕСКИЙ	<p>1. Изучает возрастные и индивидуально-типологические особенности учеников.</p> <p>2. Изучает особенность деятельности коллег.</p> <p>3. Умеет анализировать результаты деятельности учеников, коллег, собственной деятельности.</p> <p>4. Занимается самообразованием.</p>	Педагогическая культура

Гностическая деятельность, предполагающая постановку и анализ целей обучения и воспитания, позволяет концентрировать усилия на главном, вносить ясность и гласность в совместную работу учеников и учителя, создавать эталоны оценки результатов обучения.

Исследование деятельности учителей разного уровня мастерства показало, что в оценке педагогического труда в качестве параметров следует выделять функциональные компоненты и их показатели

1.6 Диагностика и самодиагностика

Во всем мире занимаются поиском методик, способных приблизить нас к пониманию сути профессионализма в деятельности. Но само понятие «профессионализм» представляется сложным интегративным образованием, а значит, уникальной методики быть и не может. Чтобы приблизиться к раскрытию сути менеджерского профессионализма, обратимся к ряду тестов, которые должны сработать как своеобразный экран, на котором отвечающий проецирует характерные для него мыслительные процессы, потребности, состояния, в итоге определяющие качество принимаемых управленческих решений.

Тест 1. Предлагается семь характеристик, на основе которых определяется личностный потенциал, заключающийся в умении самоорганизовать себя во имя конкретных целей.

Правила пользования тестом. В каждом из пунктов найдите то определение ваших качеств, которое, на ваш взгляд, более вам подходит. После суммирования цифр оценка вашего уровня самоорганизации может быть отличной (25-28), хорошей (17-20); средней (13-16); плохой (12 и меньше).

Инициатива - ищет дополнительные задания очень искренний (4 очка). Находчив, смекалист при выполнении задания (3). Выполняет необходимый объем работ без указаний (2). Безынициативный, ждет указаний (1).

Отношение к другим - позитивное начало дружелюбное отношение к людям (4). Приятный в общении вежливый (3). Иногда с ним трудно работать (2). Сварливый и некоммуникабельный (1).

Лидерство - сильный, внушает уверенность и доверие (4). Умело отдает эффективные приказы (3). Ведущий (2). Ведомый (1).

Ответственность - проявляет ответственность при выполнении поручений (4). Соглашается с поручениями хотя и не без протеста (3). Неохотно соглашается с поручениями (2). Уклоняется от любых поручений (1).

Организаторские способности - очень способный в убеждении людей и выстраивании фактов в логическом порядке (4). Способный организатор (3). Средние организаторские способности (2). Плохой организатор (1).

Решительность - быстрый и точный (4). Основательный и осторожный, осмотрительный (3). Быстрый, но часто делает ошибки (2). Сомневающийся и боязливый (1).

Упорство - целеустремленный, его нелегко обескуражить трудностями (4). Предпринимает постоянные усилия (3). Средний уровень упорства и решимости (2). Почти никакого упорства (1).

Тест 2. Название этого теста - «Если вам наступили на ногу?»

С помощью ответа на вопросы можно диагностировать, какой инструментальный общения вам наиболее присущ.

Правила пользования тестом: выбирайте по одному ответу на каждый вопрос:

а) - 4 очка; б) - 2 очка; в) - 0 очков.

1. В общественном транспорте начался спор на повышенных тонах. Ваша реакция?

а) не принимаю участия; б) кратко высказываюсь в защиту стороны, которую считаю правой; в) активно вмешиваюсь, чем «вызываю огонь на себя».

2. Выступаете ли на собраниях с критикой руководства?

а) нет; б) только если имею для этого всякие основания; в) критикую по любому поводу не только начальство, но и тех, кто его защищает.

3. Часто ли спорите с друзьями?

а) только если это люди необидчивые; б) лишь по принципиальным вопросам; в) споры – моя стихия.

4. Очереди раздражают. Как вы реагируете, если кто-то пойдет в обход?

а) возмущаюсь в душе, но молчу (себе дороже); б) делаю замечание; в) прохожу вперед и начинаю наблюдать за порядком.

5. Вам подали недосоленное блюдо. Ваша реакция?

а) не буду поднимать бучу из-за пустяков; б) молча возьму солонку; в) не удержусь от едких замечаний и, быть может, демонстративно откажусь от еды.

6. Если на улице, в транспорте вам наступили на ногу?

а) с возмущением посмотрю на обидчика; б) сухо сделаю замечание; в) выскажусь, не стесняясь в выражениях.

7. Если кто-то из близких купил вещь, которая вам не понравилась?

а) промолчу; б) ограничусь коротким тактичным комментарием; в) устрою скандал.

8. не повезло в лотерее. Как вы к этому отнесетесь?

а) постараюсь казаться равнодушным, но в душе дам себе слово никогда больше не участвовать в ней; б) не скрою досады, но отнесусь к происшедшему с юмором, пообещав взять реванш; в) проигрыш надолго испортит настроение.

От 22 до 32 очков. Вы тактичны и миролюбивы, ловко уходите от споров и конфликтов, избегаете критических ситуаций на работе и дома. Изречение «Платон мне друг, но истина дороже!» никогда не была вашим девизом. Может быть, поэтому вас иногда называют приспособленцем. Наберитесь смелости, если обстоятельства требуют высказаться принципиально, невзирая на лица.

От 12 до 20 очков. Вы слывете человеком конфликтным, но на самом деле конфликтуете лишь, если нет иного выхода и другие средства исчерпаны. Вы твердо отстаиваете свое мнение, не думая о том, как это отразится на вашем служебном положении или приятельских отношениях. При этом не выходите

за рамки конкретности, не унижаетесь до оскорблений. Все это вызывает к вам уважение.

До 10 очков. Споры и конфликты - это воздух, без которого вы не можете жить. Любите критиковать других, но, если слышите замечания в свой адрес, можете «съесть живым». Ваша критика - ради критики, а не для пользы дела. Очень трудно приходится тем, кто рядом с вами - на работе и дома. Ваша несдержанность и грубость отталкивают людей. Не поэтому ли у вас нет настоящих друзей? Словом, постарайтесь перебороть свой вздорный характер.

Как видите, тесты несложные и даже немного наивные хотя при серьезном отношении к их результатам есть над чем подумать. Благодаря такой информации можно более технологично строить свое общение. Психологическая информация помогает в выборе инструмента прикосновения к людям. Чтобы лучше разобраться в практической полезности ее данных, сначала снимем показания психологического характера к самим себя.

Тест 3. Его название – «Каков мой возрастной потенциал?»

Тест приводится в книге В.М.Шепеля «Секреты личного обаяния».

Правила пользования тестом таковы: поставьте себе 4 очка, если вы абсолютно согласны с утверждением, 3 – если частично согласны, 2- если не согласны, 1 – если абсолютно не согласны.

1. У меня сильно развита интуиция, я всегда чувствую, что чувствуют или думают другие.

2. Я легко могу заплакать.

3. Я легко и часто смеюсь.

4. У меня хорошее чувство юмора.

5. У меня есть хотя бы один близкий человек, с которым я могу поделиться мечтой или страхами.

6. Людям нравится мое общество.

7. Мне нравятся люди, особенно не похожие на меня.

8. Я прикасаюсь к другим, хочу их обнять

9. Я люблю детей.

10. Я люблю животных.

11. Я люблю петь и плясать.

12. Я занимаюсь спортом или физкультурой для удовольствия.

13. Мне нравится решать задачи.

14. Я всегда думаю о новых или лучших способах делать самые разные дела. 15. Мне всегда интересно, почему что-то произошло или почему это работает.

16. Мне нравятся новые идеи, особенно когда эти идеи предстоит реализовать мне.

17. Меня интересуют самые разные предметы.

18. Меня стимулируют перемены их риск.

19. Я считаю свою работу интересной, приносящей радость и важной.

20. Я расцениваю свою работу как игру.

21. Я могу себя выразить в творчестве.

22. У меня часто бывают фантазии, и я люблю помечтать.

23. Я знаю, как получить удовольствие.

24. Я надеюсь на лучшее и смело смотрю в будущее.

25. Я часто ощущаю себя счастливым и довольным жизнью.

75-100 очков. Вы сохранили много стимулов к нормальной жизни. Вы открыты, оптимистичны, доброжелательны, может быть, немного эксцентричны, общительны. Ваш энтузиазм заразителен, и людям нравится быть в вашем обществе. Эти качества не только поддерживают иммунную систему, но и помогают вам легко выбраться из болезни. Вы наверняка выглядите моложе своих лет и уж точно ощущаете себя моложе.

50-75 очков. Да, вы принесли в жертву некоторые свои черты по дороге к зрелости. Вы «средний» взрослый. И вопрос не в том, знаете ли вы или нет, как получить от жизни удовольствие, вопрос в том, как найти время, энергию, мотивацию, чтобы сделать это. Ответственность и стрессы уменьшили вашу способность радоваться, а это может привести к более серьезным последствиям. Вы склонны к таким симптомам стресса, как головные боли, боли в спине, нарушение сна и частые болезни. Но вы можете получить удовольствие и улучшить свое здоровье, возвратив естественное стремление к радости. Не откладывайте удовольствия до решения очередных проблем, экономии каких-то средств, нужных для серьезного дела. Радость надо испытать сегодня же.

25-49 очков. Пришло время переоценить свою жизнь и поискать в себе естественные черты, позволяющие вам быть открытым и непосредственным.

Узнав из тестов о таких своих возможностях, как склонность к экстрасенсорике или подвластность своему настроению, вы можете внести коррективы в стиль своего общения. Другим может импонировать бодрость вашего духа, ваш жизненный оптимизм. Следует помнить, что душевное состояние проявляется в мимике, делающей ваши приемы более эффективными. Для релаксации следует полюбоваться желтым и голубым цветами, стимулирующими хорошее настроение. Оранжевый цвет помогает переключить эмоции. Если настроение плохое, следует полюбоваться картинами, в которых преобладают оранжево-зеленые оттенки. Прилив жизненных сил можно почувствовать уже через несколько минут.

Чтобы удовлетворить свое любопытство по отношению к самому себе, обратитесь к следующему тесту.

Тест 4. Наука нумерология, берущая начало в древности, гласит, что сущность человека заложена в датах рождения. Каждый числовой код имеет свою характеристику.

Попробуйте вычислить то, что вам дано природой. Пояснение дается на примере даты рождения – 11.07.1953.

1. Складываем цифры дня и месяца рождения - $1 + 1 + 7 = 9$.
2. Складываем цифры года рождения - $1 + 9 + 5 + 3 = 18$.
3. Складываем полученные числа и получаем первое рабочее число: $9 + 18 = 27$.
4. Складываем цифры первого рабочего числа и получаем второе рабочее число: $2 + 7 = 9$.
5. Из первого рабочего числа вычитаем удвоенную первую цифру дня рождения, так получается третье рабочее число: $27 - (1 + 1) = 25$.

И последнее, четвертое рабочее число получаем из суммы цифр третьего рабочего числа: $2 + 5 = 7$.

Теперь выпишите два ряда цифр.

Первый состоит из цифр даты рождения: 11.07.53

Второй - из рабочих чисел: 27.9.25.7.

Ну а теперь нам остается составить таблицу, в каждый пронумерованный квадрат которой следует вписать цифры из двух наших рядов чисел. В нашем примере получится следующее:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	22	3	-	55	-	777	-	9

Итак, что же нам дано природой?

Квадрат единиц (собственная энергия).

Отсутствие единиц – энергия черпается из других источников, зачастую сверх меры.

1 – утонченный эгоист; 11 – склонный к эгоизму; 111 – хороший, уступчивый характер; 1111 – волевой, и сильный характер; 1111 – похоже, вы – диктатор.

Квадрат двоек (энергия от природы, биоэнергия).

Отсутствие двоек означает склонность к «вампиризму», канал биоэнергии открыт для интенсивной «подпитки». Эти люди любят старые вещи и неплохо относятся к окружающим, тем самым пытаются пожить от других.

2 – повышенная чувствительность к атмосферным явлениям, желательно заняться спортом; 22 – биоэнергии достаточно; 222 – склонность к экстрасенсорике; 2222 – этих людей очень любит противоположный пол; 22222 – человек может развить недюжинную силу, но если не заниматься физически, энергия может перейти в другую форму.

Квадрат троек (энергия от космоса).

Отсутствие троек означает, что вы любите поболтать и в меру аккуратны.

3 – человек настроения (хочу – делаю, хочу – нет); 33 – склонность к точным наукам; 333 – замечательные физики, математики, химики; 3333 – интуиция может стать смыслом жизни.

Квадрат четверок (здоровье).

Отсутствие четверок означает болезненное состояние.

4 – склонность к заболеваниям в старости; 44 – здоровье нормальное и даже – повышенный темперамент; 444 – организм будет стойким к болезням физическим, но может оказаться слабой психика; 4444 – отличное здоровье.

Квадрат пятенок (интуиция).

Отсутствие пятенок означает, что вами в жизни будет сделано много ошибок. Все, что вам дается, вы «пробиваете головой».

5 – ошибки будут, но реже; 55 – хорошая интуиция, быть бы вам следователем или юристом; 555 – эти люди знают что делают; 5555 – ясновидцы, все, что совершается вокруг им ясно (и не пытайтесь их переубедить).

Квадрат шестерок (заземленность).

Нет шестерки, нет и склонности к труду физическому.

6 - заземленный человек, физический труд необходим, но можно подумать и об учебе; 66 - любовь к физическому труду; 666 - знак тревожный, ибо ваш партнер должен быть с большим количеством двоек; 6666 – этот человек много трудился в своих предыдущих земных превращениях. Если есть еще и девятки - подумайте об учебе.

Квадрат семерок (талант).

Нет семерок - вам тяжело жить.

7 - жить немного легче, но талант неярко выражен; 77 - человек музыкальный, имеет хороший художественный вкус, неплохо рисует, «везунчик», но ходит «по лезвию бритвы», наделен и хорошим и плохим; 777 – вам предстоит столкнуться с серьезными трудностями; 7777 – знак тревоги, неплохо помнить об осмотрительности.

Квадрат восьмерок (обязательность).

Отсутствие восьмерок означает, что человек не спешит отдавать долги.

8 – чувство ответственности развито; 88 – есть желание помогать другим; 888 - знак служения народу, большой ответственности; 8888 - есть способности, но нужна помощь.

Квадрат девяток (ум).

При отсутствии девяток умственные способности могут дать о себе знать во второй половине жизни, после накопления опыта.

9 - лентяй; 99 - от рождения дана умная голова, но неохотно учится; 999 - умный от природы, ему все дается; 9999 – редкостный ум, но мешает грубость и немилосердие.

С психологической точки зрения сложность представляет задача вхождения в образ, являющийся отображением сути профессиональной деятельности и особенностей личности.

Как любая технология, технология построения собственного образа может быть представлена несколькими стадиями. Обозначим им.

1 стадия – имитационный образ. Это рисуемый в собственном воображении образ, подписываемый личными наблюдениями, советами специалистов, литературными источниками. Мысленно он неоднократно проигрывается, обдумываются условия, которые нужны для его построения. Последующая их апробация в собственном воображении. Воплощение имитационного образа на бумаге, перед зеркалом. Анализ его плюсов и минусов. Соответствующая коррекция эскиза-образа.

2 стадия – ролевой образ. Личность овладевает образом в силу то ли профессиональных интересов (например, артист, который разыгрывает роль), то ли своей заинтересованности быть в соответствующей форме в конкретной ситуации. На этой стадии осуществляется практическое освоение образа, приобретает «нахождения» в образе – человек пробует жить в образе.

3 стадия – жизненный образ. Выбатывается стереотип поведения в созданном образе, полная вживаемость в него. В итоге люди воспринимают образ как реальную личность. Так стираются грани между той личностью, которая вошла в образ, и той, которая находится в нем перед людьми. Происходит слияние личности с образом.

Это не простое действо. Кроме желания играть какие-то роли надо иметь развитую рефлекссию и эмпатию. Прежде всего уметь посмотреть на себя со стороны: «Легко ли со мной?».

Предлагаем еще один тест для самодиагностики [47,289].

Тест 5. Следует на каждый вопрос ответить «да» или «нет».

1. Рассматриваете ли вы фирменные этикетки на одежде других людей?
2. Станете ли переодеваться, чтобы сбегать в ближайший к дому магазин?
3. Нормально ли вы себя чувствуете, если общаетесь с людьми беднее вас?
4. Стараетесь ли вы на торжественном обеде выбирать только знакомые блюда, не зная, что и как надо есть?
5. Стыдитесь ли вы своего друга, если он одет грязно и неопрятно?
6. Вы выбрасываете удобную одежду, если она выглядит поношенной?
7. Бывает ли вам стыдно за свой внешний вид?
8. У вас есть парадная одежда?

9. Случалось ли вам стыдиться своего происхождения?
10. Хотите ли вы получить хорошее образование?
11. Готовы ли вы потратить последние деньги, чтобы роскошно отдохнуть?
12. Случается ли вам, отвечая по телефону, придавать своему голосу высокомерные нотки?
13. Нравится ли вам знакомиться со знаменитыми или богатыми личностями?
14. Хотите ли вы, чтобы у вас был личный шофер?
15. Говорите ли вы когда-нибудь неправду о своем происхождении, родителях или богатстве?

Каждый положительный ответ - 1 очко, отрицательный - 0, только в 3-м вопросе ответ «нет» - 1 очко.

От 8 до 15 очков. Ваше отношение к людям зависит от их положения. И даже оценивая себя, вы все время завышаете стандарты, поэтому постоянно находитесь в напряжении.

От 3 до 7 очков. В вас таится некоторый снобизм, но вы умело держите его под контролем.

2 очка и меньше. В любом окружении вы чувствуете себя хорошо. Легко общаетесь с теми, кто стоит гораздо выше по социальной лестнице, потому что не придаете этому большого значения.

Итак, самопознание выступает одним из исходных условий подготовки к созданию себе достойного имиджа. Психолог К.Рождерс разработал гипотезу самоутверждения. Смысл ее заключается в том, что самоутверждение есть не что иное, как процесс снятия одной за другой масок. Снимаемые маски – это то, что он есть. Обнаружение незнакомых аспектов своего Я – это то, что может стать духовной основой в процессе профессионального и должностного становления. Чем значительнее в этом успехи, тем выше индекс собственного самоуважения, что является общей самооценкой личности. Тесты помогают самопознанию, но чтобы самотестирование не было сведено к игровому любопытству, следует использовать полученные результаты в целях не только самопознания, но и для определения путей работы над собой.

2 Структура профессиональных компетенций

2.1 Вариативный компонент профессиональной компетентности

Профессиональная компетентность преподавателя является ключевым фактором повышения качества образования. А качество образования - социальная, психолого-педагогическая категория, определяющая уровень социальной защищённости (за счёт умения быстро перестраиваться) как преподавателя, так и молодого специалиста в условиях динамичных социально-психологических и культурно-экономических изменений характерных для России конца XX - начала XXI в.в.

Тем не менее, проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы относится к нерешенным как в педагогической науке, так и в практике. Не определено конкретно ни само понятие "профессиональная компетентность», ни его содержание, ни сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя.

Понятие педагогической компетентности многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, в образовании, рассматривается под разными углами зрения.

Компетентность можно представить в виде взаимодействующих и взаимопроникающих образований. В структуре компетентности можно выделить профессионально-содержательный, профессионально - деятельностный и профессионально-личностный компоненты.

Профессионально-содержательный компонент предполагает наличие у преподавателя знаний по «своей» дисциплине, по смежным дисциплинам, по дисциплинам, выражающим квинтэссенцию специальности, которой обучается студент, теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию специалиста.

Профессионально-деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. В деятельностном компоненте профессиональной компетентности приоритетными становятся информационно-инновационные технологии, базирующиеся на комплексном диагностико-исследовательском осмыслении психолого-педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

В современном информационном обществе, обществе социально-экономических перемен и культурно-нравственной нестабильности, где отсутствуют четкие ориентиры социально направленной деятельности педагога, профессиональная компетентность приобретает новую доминанту: личностно-нравственный аспект. Поэтому профессионально-личностный компонент включает личностные качества, выражающиеся в уровне развития социального интеллекта.

Подводя итог, можно сказать, что профессиональная компетентность преподавателя ВПШ не исчерпывается узкопрофессиональными рамками. От него требуется осмысление широкого спектра социальных, психологических и других проблем, сопряженных с образованием и воспитанием личности студента. Поэтому профессиональная компетентность представляет собой интеграцию таких содержательных компонентов, как любовь к своей профессии и своему предмету, основательная («не ликбезовская») психолого-педагогическая и социально-экономическая подготовка, опыта и значимых для педагога личностных качеств.

Теоретический анализ различных подходов к пониманию сущности профессиональной компетентности позволил нам заключить, что психологи и педагоги трактуют это понятие в процессуальном аспекте: она характеризуется через деятельность и носит диалектический характер.

Но как обстоит дело на практике? В настоящее время повышение профессиональной квалификации специалистов втузов стало серьезной проблемой. И не последней существенной проблемой повышения квалификации преподавателей является субъективное отношение самих преподавателей к необходимости данной работы.

Нами была составлена следующая анкета определения исходного уровня профессиональной компетентности из 62 вопросов (А 62), которая была распространена среди преподавателей всех государственных вузов г. Самары.

«Отдел аспирантуры, докторантуры и повышения квалификации педагогических кадров СамГПУ проводит тестирование по педагогической компетентности аспирантов и молодых преподавателей:

1. ФИО (можно не указывать) _____
2. Преподаваемая дисциплина _____
3. Профессия (по диплому) _____, специальность _____
4. Наличие психолого-педагогического образования - да, нет (нужное подчеркнуть)
5. Если «нет» - хотели бы его получить? да, нет - полное, укороченное (2-е высшее), на кратковременной стажировке, самостоятельно
6. Возраст _____
7. Стаж педагогической работы _____
8. Пол - муж., женск.
9. Большая склонность - к науке (педагогическим исследованиям), педагогической деятельности

10. Что на Ваш взгляд для преподавателя приоритетнее - написать диссертацию, заслужить любовь и уважение студентов, что-либо ещё_____
11. Считаете ли Вы, что «преподаватели - люди двух равнозначных специальностей» (профилирующей и педагогической)? да, нет, затрудняюсь ответить
12. Какой ум для преподавателя важнее? - концептуальный, социальный, затрудняюсь ответить
13. Какая цель образования приоритетнее? - обучение продуктивному уровню мышления, овладение системой готового знания, нравственное воспитание, что-либо ещё, затрудняюсь ответить.-----
14. Отличаются ли понятия «образование», «обучение» - да, нет, затрудняюсь ответить
15. Отличаются ли понятия «образованность по отношению к техносфере» и «образованность по отношению к ноосфере» - да, нет, затрудняюсь ответить
16. Могут ли знания быть «переданы» от преподавателя студенту? - да, нет, затрудняюсь ответить
17. Есть ли в настоящее время необходимость в изменении концептуальных основ высшего профессионального образования? - да, нет, затрудняюсь ответить
18. С какими процессами в обществе должны быть связаны эти концептуальные основы?_____
19. Приучает ли студентов традиционная концепция обучения мыслить целостно? - да, нет, затрудняюсь ответить
20. Что в дидактике понимается под интеграцией?_____
21. Какие процессы в дидактике сегодняшнего дня преобладают - дифференциации или интеграции?
22. Какое представление информации является одновременно инструментом рационализации внимания, понимания и запоминания_____
23. Перечислите минимум (3-4) качественных критерия, достаточных для отбора и подготовки специалистов по преподаванию в высшей школе_____
24. Нужны ли в настоящее время специалисты по решению типовых расчётных инженерных задач? да, нет, затрудняюсь ответить
25. Приходилось ли Вам при проведении своих занятий для учебных целей взаимодействовать с преподавателями других кафедр, работающих по учебному плану с этими же студентами? да, нет
26. Приходилось ли Вам разрабатывать совместные темы для курсовых работ (или других видов СРС) с преподавателями других кафедр? да, нет
27. Обращались ли Вы за «руководящими указаниями» к преподавателям профилирующих кафедр при разработке тем для СРС? да, нет
28. Как Вы полагаете - для чего введены образовательные стандарты? а) ограничения инициативы Учёных советов вузов на местах; б) инициирования нововведений; в) чего либо ещё_____
29. Как Вы полагаете - многоуровневая система образования введена для того, чтобы а) просто скопировать западные модели; б) повысить эффективность системы образования; в) повысить социальную защищенность граждан?
30. Когда Вы в последний раз проходили ФПКП? 1,2,3 года,..., 10 лет, не помню
31. Почувствовали ли ВЫ после прохождения ФПКП, стажировки своё новое педагогическое качество? да, нет, затрудняюсь ответить
32. Считаете ли Вы, что преподаватель, глубоко и всесторонне знающий преподаваемый им (т.е. только «свой») предмет является профессионально компетентным? да, нет, затрудняюсь ответить

33. Считаете ли Вы, что для развития мышления студентов преподаватель должен знать ещё и смежные предметы? да, нет, затрудняюсь ответить
34. Считаете ли Вы, что преподаватель кроме «своего» предмета должен ещё и владеть пакетом эколого-социально-экономических знаний? да, нет, затрудняюсь ответить
35. Как Вы считаете - первопричиной экологического кризиса является а) гносеологический фактор, б) утилитарные технологии, в) демографический взрыв, г) что-либо ещё _____
36. Считаете ли Вы, что каждый преподаватель на своём месте должен заниматься интеграцией экологических, технологических, экономических, социальных знаний или это предмет специальных дисциплин и особых преподавателей? _____
37. Назовите кратко основные приёмы создания проблемных ситуаций на занятии _____ не известны
38. Сколько Вы знаете приёмов повышения познавательного интереса студентов? 1,2,3..., _____ не знаком с ними
39. Какие формы учебного процесса Вам известны _____
40. Считаете ли Вы, что преподаватель должен владеть психологическими приёмами удержания внимания, организации интереса к занятиям, использования различных видов памяти и т.д. или это проблемы самого студента, его жизненных целей? _____
41. Считаете ли Вы, что студент должен выполнять внеаудиторную СРС по каждому предмету? да, нет, затрудняюсь ответить
42. Считаете ли Вы, что студент должен продумывать методологические характеристики своей СРС? да, нет, затрудняюсь ответить
43. Какие Вы знаете типы вопросов, стимулирующие умственную деятельность--

44. Какая система оценивания знаний делает оценку наиболее качественно? а) существующая 4-х балльная, б) 10-балльная, в) 100-балльная, принципиально какая-то иная, д) затрудняюсь ответить__
45. Как Вы полагаете - рейтинговая система оценивания труда студентов приносит больше пользы или вреда? _____
46. Учитываете ли Вы бюджет времени студента при разработке тем и сроков выполнения СРС? да, нет, затрудняюсь ответить
47. Рассчитываете ли Вы перед занятиями время усвоения студентами материала, который Вы излагаете на занятии, исходя из необходимого уровня усвоения, степени его абстракции и т.д.? да, нет, затрудняюсь ответить
48. Владеете ли Вы приёмами продуктивного (20.000 знаков/мин против обычных 5000 з/мин) чтения, позволяющими справиться с информационным взрывом? да (быстрое, панорамное быстрое, сверхбыстрое, чтение просмотр-сканирование), нет
49. Используете ли Вы в своей педагогической работе «эффект Пигмалиона»? да, нет, затрудняюсь ответить
50. Умеете ли Вы слушать студента, владеете ли психологическим приёмами вызывания эмпатии? да, нет, затрудняюсь ответить
51. Владеете ли Вы перцептивными способностями? да, нет, затрудняюсь ответить
52. Считаете ли Вы, что преподаватель ВПШ обязан владеть сценической теорией, артистической техникой? да, нет, затрудняюсь ответить
53. Репетируете ли Вы дома или в аудитории лекцию? да, нет, затрудняюсь ответить
54. Отрабатываете ли Вы перед занятием жесты, мимику, походку, эмоциональную кривую занятия? да, нет, затрудняюсь ответить
55. Какой вид общения со студентами на Ваших занятиях превалирует? Вербальный, невербальный, затрудняюсь ответить

56. Отрабатываете ли Вы качество своей речи посредством её характеристик (ритма, темпа, пауз, уровня громкости, полётности, звуковысотного диапазона, суггестивности и т.д.) да, нет, затрудняюсь ответить

57. Учитываете ли Вы в своей педагогической деятельности проксеимические, тактильно-кинестические характеристики? да, нет, затрудняюсь ответить

58. Изучаете ли Вы «Психографологию» для того, чтобы хотя бы приблизительно определять склонности и характер студента по почерку? да, нет, затрудняюсь ответить

59. Считаете ли Вы, что авторитет у студента нужно каждодневно завоёвывать или преподаватель обладает им по определению (так как он Преподаватель) да, нет, затрудняюсь ответить

60. Как Вы считаете - экзамен - это продолжение изучения предмета или завершение?

61. Считаете ли Вы, что «на преподавателя» надо желающих специально готовить? да, нет, затрудняюсь ответить

62. Как Вы считаете - какой вид ума у Вас лично преобладает а)концептуальный, б)социальный, в)затрудняюсь ответить».

Результат тестирования провальный. Приведём некоторые фрагменты ответов на вопросы анкеты (номера ответов соответствуют номерам вопросов).

2- Все преподаватели в качестве «первой» имеют инженерную профессию.

3- Психолого-педагогическое образование из них имеют лишь 5,4%.

4-0,5% хотели бы получить его в рамках 2-ого высшего или в др.форме.

5-Средний возраст отвечавших 54,8 года.

8- 12%-доктора наук, профессора, 58%-кандидаты наук, доценты.

9- 47% указали, что имеют большую склонность к науке; 29% - к педагогической деятельности; только 5% (!)- к педагогическим исследованиям.

12- 82% считают, что для преподавателя приоритетнее заслужить любовь и уважение студентов.

13- Две трети преподавателей (65%) считают, что «преподаватели - люди двух равнозначных специальностей» (профилирующей и педагогической).

15- 76,5% считают обучение продуктивному уровню мышления более приоритетной целью образования, нежели овладение системой готового I знания.

18- 76,5% преподавателей убеждены, что знания могут быть «переданы» от преподавателя студенту.

19- 47% чувствуют, что появилась необходимость в изменении концептуальных основ высшего профессионального образования.

36- 100% считают, что для развития мышления студентов преподаватель должен знать ещё смежные предметы и владеть пакетом эколого-социально-экономических знаний.

42- 100% считают, что преподаватель должен владеть психологическими приёмами удержания внимания, организации интереса к занятиям, использования различных видов памяти и т.д.

55- 76,4% считают, что преподаватель ВПШ обязан владеть сценической теорией, артистической техникой.

62-100% респондентов ответили, что «на преподавателя» надо желающих специально готовить.

Анализ литературных источников и дальнейшее исследование дали основание не только для выделения интегративных компонентов, но и формулирования дефиниции профессиональной компетентности преподавателя ВПШ, служащей для ёмкого определения содержания, сущности, структуры, системы критериев эффективности процесса формирования и достижения наперёд заданного её уровня.

Структура концептуальной компетентности определена нами, исходя из следующих соображений. Анкетирование по 62 вопросам (А62), описанное выше, показало, что до сих пор среди основной массы педагогов (так считают 76, 5% респондентов)

профессиональных вузов широко распространено мнение, что процесс подготовки специалистов в вузе - это процесс передачи знаний педагогом студенту. Это происходит из-за неправильного понимания термина «знание» в значении «информация», которая на лекциях излагается, а затем при помощи других форм работы, таких как: практические занятия, занятия в учебных лабораториях и др., закрепляется в памяти.

Согласно исследованиям психологов даже от хорошо понятого материала через неделю в памяти остается 80-70%, а через два месяца - 20%, а от неусвоенного, в большей мере запомнившегося формально (заученного), через неделю -30%, а через месяц - около 20%. Словом, не подлежит сомнению, что изучаемый материал в большой мере забывается от курса к курсу. Таким образом, надо признать, что применяемые методы подготовки специалистов в вузе не обеспечивают полного запоминания всей информации.

Кстати, можно выразить уверенность в том, что если обратиться к творчески работающему специалисту, давно закончившему вуз, и предложить ему вновь сдать все экзамены, без подготовки, которые в свое время сдавал в вузе, то можно утверждать, что по большинству предметов он получит неудовлетворительные отметки. Это еще раз говорит о том, что характеризуют качество специалиста не знания, проверяемые на экзаменах, а умение находить новые решения, т.е. самостоятельно добывать новые знания. Формируются эти качества отнюдь не запоминанием излагаемого на лекциях, а в процессе определенной целенаправленной деятельности, деятельности, порожденной важными для человека потребностями и сопровождающейся эмоциями, создающими для нее весьма действенные мотивы.

Видимо, необходимо так строить учебные планы и применять такие (активные) методы обучения, при которых весь процесс обучения был бы связан с будущей деятельностью студента, чтобы он с первого курса начинал чувствовать себя специалистом, в определенной области знания, квалификация которого все время растет. Каждое новое знание будет ему даваться или им добываться потому, что в нем появилась потребность. Такое положение будет способствовать появлению положительных эмоций и действенных методов в его работе, что неизмеримо увеличит возможности студента, сыграет колоссальную роль, как в качестве его подготовки, так и в области его воспитания.

Отсутствие системной психолого-педагогической подготовки и непонимание многими преподавателями высшей профессиональной школы механизмов развития мышления привели к тому, что они объявили «крестовый поход» против, например, «неоправданного дублирования содержания отдельных предметов»¹⁶² преподавателями различных кафедр. Тогда, как больше приносит пользы рассмотрение одного и того же предмета с десяти разных сторон, чем обучение десяти различным предметам с одной стороны..

Матрицы связей дисциплин надо строить, исходя из принципа рациональной (с точки зрения психологии) повторяемости учебных элементов. Это практически нереально осуществить математически, но вполне реально организовать собравшимся на педагогический семинар преподавателям смежных дисциплин, которые в этом случае составят коллектив единомышленников, объединённых единой педагогической задачей - развития системного мышления студентов.

К сожалению, специальных задач на многогранность подхода к явлению учебная практика знает мало. И причина этого нам видится в том, что у преподавателей высшей профессиональной школы не хватает как минимум концептуальной и психолого-педагогической компетентности.

С точки зрения системного подхода к построению образования идеальным было бы такое положение, когда преподаватель, глубоко знающий предмет, который он официально преподаёт в соответствии с учебным планом, и широко образованный во всех областях данной специальности, на которой учится студент, и в областях так или иначе с ней соприкасающихся, вел один все преподавание от начала до конца вуза, выполняя роль

«единой головы». Такой преподаватель должен был бы быть одновременно и математиком, и физиком, и химиком, и механиком, и электриком и педагогом, и психологом и т.д., и специалистом в своей области.

Но таких преподавателей не существует, и поэтому существуют преподаватели-предметники, существует дифференцированный учебный план и т.д.

Выход из такого положения, по нашему мнению, один: педагоги фундаментальных, общенаучных и общетехнических дисциплин должны знать не только «свой» предмет (Д), но и смежные дисциплины (СмД), а также специальность (ДСп), к которой готовят студента. Пусть знать не полностью, рассчитывать на это было бы нереально, но основные концепции этих блоков знаний (по типу того, как это делается в современном интегративном предмете «Концепции современного естествознания») знать основательно.

Но это не всё. Ещё десять лет назад этим уровнем концептуальном компетентности преподавателя высшей профессиональной школы можно было бы не только удовлетвориться, но и считать его идеальным. Десять лет назад, но только не сегодня.

2.2 Инварианты функциональных обязанностей как компоненты компетентности преподавателя

Возникнув в конце XX века, как одно из последствий НТР, глобальный экологический кризис (ГЭК) потребовал по-новому взглянуть на многие явления как в общественном развитии, так и в окружающей природной среде. Человечеству пришлось задуматься даже о продолжении жизни своей популяции. Несмотря на спад производства и осуществление за последнее время огромного комплекса природоохранных мероприятий федерального и регионального значения, экологическая обстановка не улучшается. За рубежом, в развитых странах, никакого спада производства, как в России, нет, но зарубежные экологи вторят нашим. Это свидетельствует о том, что техногенные меры, на которые тратится львиная доля природоохранных средств, не приносят успеха.

Постепенно прояснилось, что «проблема, кризис - не столько в технике, сколько в головах людей, в их сознании, в уровне мышления и в уровне нравственности. То есть реализация стратегии устойчивого развития в качестве приоритетных задач требует воспитания нового качества человека (ноосферного), нового сознания (экологоцентрического), нового качества образования (интегративного). Для этого необходимо, во-первых, восприятие целостной картины окружающего мира и, во-вторых, выработка персональной ответственности за этот мир у каждого человека. Необходима также новая экологическая культура наших взаимоотношений с природой и друг с другом.

Реально на сегодняшний день существует лишь идея, принятая «Повесткой дня на XXI век» — всемирный план действий о необходимости перехода человечества на путь так называемого устойчивого развития sustainable development.

В самом широком смысле стратегия устойчивого развития направлена на достижение равновесия в отношениях между людьми и между обществом и природой - техногенное давление (ТД) людей на природу не должно превышать её самовосстановительных возможностей (СВП), $ТД < СВП$. Но пока это лишь идея.

Труднейшие сами по себе - экономические, социальные, политические и другие проблемы оказались связанными в единое целое с проблемой стабильности биосферы, эволюцией климата, загрязнением среды, изучением новой сырьевой базы и т.д. То есть необходим некоторый общий взгляд на проблему и объединение всех этих исследований в единую систему, необходимо построение иерархии моделей высшего уровня, описывающей социально-экологические процессы планетарного масштаба. Но вся беда в том, что понимание процессов происходящих в экосфере, у современных специалистов очень сильно затруднено тем, что у современных специалистов вошло в привычку рассматривать отдельно взятые, единичные события, каждое из которых имеет какую-то одну причину.

Поэтому для составления конструктивных программ такого уровня требуются специалисты, одинаково хорошо представляющие и техническую, и биологическую, и экономическую, и юридическую, и социальную стороны ГЭК. То есть специалисты, имеющие многостороннее образование и умеющие составить интегративную научную его модель, профессионалы, обладающие умением рассчитывать подобные модели, оценить их результаты, избежать иллюзий и не допустить принятия недостижимых или ошибочных целей. То есть мы вступили в ноосферную эпоху, которая родила потребность в специалистах-интеграторах, которых раньше практически не было, их никто и никогда не готовил и не готовит сейчас.

Анализ опыта экологического образования, проведенный экспертами ЮНЕСКО в 20 развитых странах, приводит к выводу, что формирование экологического мышления в образовательном процессе больше декларируется, привело к преобладанию тенденции организации экологического образования путем введения (в лучшем случае) какого-либо экологического предмета в учебный план вуза или частичной коррекции содержания дисциплины (вкрапление «экологических» примеров).

Нет необходимости доказывать очевидное, что ни экологических знаний, являющихся по своей природе синтетическими, ни воспитания экологического мышления такое обучение не предполагает.

Необходимо понять - каким должно быть инвариантное (независимо от профиля вуза) содержание высшего профессионального образования и по каким принципам строить его алгоритм. Системе образования и воспитания предстоит осуществить серьезную интеллектуальную и духовную коррекцию развития цивилизации, внедрить на генный уровень новую меру общечеловеческих ценностей (заповедей).

Если рост благосостояния влияет на загрязнение ОС пропорционально, то изменения в технологии - экспоненциально (ВВП США вырос за 20 лет на 126%, а уровень загрязнения ОС - на 2000%!). Короче говоря, коренные изменения за последние 50 лет касаются в значительно большей степени технологии производства, чем общего выхода экономической продукции

Отсюда можно сделать вывод, что одной из главнейших причин экологического кризиса окружающей (ОС) среды является новая и неудачная производственная технология. Современная технология руководствуется целями, несовместимыми с целями экологии. Наступающий экокризис высветил и фиаско методологической базы современной технологии, и «фатальную» запрограммированность неудач технологов-технократов, но не как специалистов, производителей товарной продукции, а как людей, *homo sapiens*, целенаправленно разрушающих свой дом - Землю.

Анализ причин широкого распространения антропоцентрического мышления вообще и интенсификационной, асоциальной технологии, в частности, показал что корни противоречия между технолого-технократическим (утилитарным) подходом к удовлетворению потребностей человечества и системным, интегративным подходом таятся в глобальном разделении наук, условно говоря, на «физику» и «биологию», происшедшем в 1859 г. (после выхода работ Р. Клазиуса и Ч. Дарвина), искажившем сознание человечества о единстве всего, существующего на Земле - живого и неживого.

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

Интеграция экономических, экологических и технологических знаний способствует формированию целостной картины связей в системе «человек - природа - общество». Это

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

В связи с этим основополагающим системообразующим фактором изменения качества подготовки специалистов мы считаем принципиально иную подготовку преподавателей высшей профессиональной школы, причём одним из главных требований к преподавателю является его концептуальная компетентность (ККП) не только в преподаваемой им дисциплине (Д), но также в смежных дисциплинах (СмД), ключевых дисциплинах специальности (ДСп), а также в дисциплинах эколого - социально - экономического блока (ЭСЭ).

Таким образом, концептуальная компетентность преподавателя состоит из четырех элементов:

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

Сложность ситуации, однако, заключается в следующем:

- насколько глубоко или широко необходимо изучать все эти дисциплины;
- как достаточно быстро и эффективно усвоить такое огромное количество знаний?

Здесь, на наш взгляд, огромную помощь преподавателям могут оказать тезаурусы дисциплин («тезаурус» в переводе с греческого означает «свод понятий», теза - понятие; аура - свод, оболочка). Построение тезаурусов дисциплин или специальностей - это большой, даже титанический труд, к которому постепенно должен быть привлечён преподавательский корпус высшей школы. Но другого пути здесь нет, так как иначе «широкая подготовка» преподавателей станет не обычной профессиональной педагогической работой любого желающего, а уделом избранных талантов, наделённых способностями выше средних.

Нашей целью является формирование концептуальной компетентности преподавателя в условиях ограниченного времени. Поэтому появляется задача выбора из каждого тезауруса некоторого минимально необходимого количества знаний («ядра» специальности).

Ядро знаний дисциплин специальности - это тезаурус дескрипторов, а сам тезаурус - это «свёртка» учебной дисциплины, интегрированное, или концентрированное её выражение. Свёртка мыслительных операций - это важнейшее умение, которому должны учиться все преподаватели. Потому что это единственный способ не «взорваться» от информации и значительно ускорить свою умственную работу. Если под определённым углом зрения рассмотреть историю развития мышления человека, то вся она состоит из регулярных «свёрток» мыслительных операций, то же самое предлагается сделать в данном случае и в педагогике.

2.3 Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза

Процесс обучения включает в себя различные аспекты педагогического и психологического характера. Знание психологических закономерностей процесса обучения практически ничего не дает без педагогического умения использовать эти закономерности. И наоборот, слепое использование различных активных педагогических методов обучения без знания психологических закономерностей восприятия, мышления, памяти и т.д., от которых и должен зависеть выбор того или иного средства и метода обучения может принести непоправимый вред обучаемому. Таким образом, психологический аспект не главный, но начальный, алгоритмирующий всю последующую деятельность преподавателя.

Любое разделение здесь весьма условно, но это удобно для анализа количественных критериев оценки работы преподавателя, что не меняет интегральной сути его компетентности.

Мы выделили 9 важнейших, на наш взгляд, компонентов психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза:

- 1) Воспитание «внимания-понимания»;
- 2) Рациональное использование и развитие видов памяти студентов;
- 3) Продуктивное чтение;
- 4) Определение бюджета времени студента на ВСРС и времени усвоения материала;
- 5) Оценивание знаний;
- 6) Рациональный выбор и реализация формы учебного процесса;
- 7) Построение учебных дисциплин по принципам проблемного обучения;
- 8) Формирование умений студентов работать в информационной среде;
- 9) Организация самостоятельной и иных видов работы студентов.

Построение учебных дисциплин по принципам проблемного обучения является одним из самых важных. Целью дисциплины должно являться не сообщение возможного максимума сведений из соответствующей науки, а тренировка мышления в главнейших направлениях данной науки с целью подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Проблемное обучение определяет множество показателей качества преподавания:

- 1) умение ясно и доходчиво излагать учебный материал;
- 2) умение находить яркие, образные примеры;
- 3) умение показать учащимся реальное использование получаемых знаний в практической жизнедеятельности;
- 4) умение устанавливать межпредметные связи;
- 5) умение быстро изменять формы и методы работы;
- 6) стремление внести в каждое занятие что-то новое, неповторимое;
- 7) владение активными формами обучения;
- 8) владение классической урочной системой обучения;
- 9) умение поддерживать дисциплину на учебных занятиях;
- 10) умение вовлечь всех учащихся в работу;
- 11) умение организовать сотрудничество с учащимися;
- 12) справедливость и принципиальность в оценке учебных успехов учащихся;
- 13) активность учащихся на учебных занятиях;
- 14) частота обращений учащихся с вопросами педагогу;
- 15) стремление учащихся находиться рядом с педагогом в перерывах между учебными занятиями;
- 16) мера уважительности в обращении учащихся к педагогу.

Первые 4 из перечисленных параметров относятся к блоку «Уровень владения учебным материалом», следующие 4 - к блоку «Разнообразие используемых средств, форм и методов обучения», параметры с 9 по 12 - к блоку «Уровень развития управленческих умений и навыков», последние 4 параметра характеризуют «Уровень интереса учащихся к предмету и авторитет педагога». По нашему мнению позиции 1, 2, 3, 4, 6, 7 - входят в интегральное педагогическое умение преподавателя поставить проблемное обучение. В этом случае позиции 9, 10, 11, 13, 14, 16 решаются сами собой.

Однако, при использовании даже элементов проблемного обучения для преподавателей раскрытие его некоторых психолого-педагогических аспектов представляет трудности: при постановке педагогической цели в каждом конкретном проблемном занятии; психологические особенности управления познавательным процессом при разрешении проблемных ситуаций и др.

Основные приёмы создания проблемных ситуаций на занятии 89%-ам преподавателей ВПШ не известны. 48% не назвали ни одного приёма повышения познавательного интереса студентов.

Понятие «проблемная ситуация» пришло в дидактику из психологии. Проблемная ситуация - это сложное психическое состояние интеллектуального затруднения человека,

возникающее в случае, когда он не может достичь цели (объяснить решение, решить задачу и т.п.) известными ему способами. Это побуждает искать новый способ действия.

Проблемное обучение является такой дидактической системой, которая кладет в основу процесса обучения противоречие (науки или познания), преобразовывающееся в сознании студентов в проблему и порождающее у них процесс мышления.

Момент осознания студентом противоречия (превращения его в проблему для себя) связан со специфическим эмоциональным состоянием удивления, недоумения, интереса и желания разрешить эту проблему. Это и есть проблемная ситуация. Именно с неё, с возникновения интереса начинается процесс мышления и появляется мощный двигатель познавательного процесса - познавательная мотивация.

Следует отметить, что проблемное обучение имеет много различных методов: от проблемного изложения учебного материала до исследовательской работы и разбора проблемных производственных ситуаций.

Чтобы возникла проблемная ситуация, преподаватель должен создать благоприятные условия. Этот этап процесса обучения вызывает у преподавателей серьезные трудности. Психологические причины этого заключаются в том, что преподаватель, знающий не только проблему, но и ее разрешение, должен поставить себя на место ещё не знающего студента, представить, что его может удивить, заинтересовать. Другая причина - в нестабильности исходных условий, в которых преподаватель строит проблемную ситуацию: читая одну и ту же тему разным потокам, с разным состоянием аудитории, он сам находится не в одинаковом психическом и физиологическом состоянии и т.д. Как результат этого необходимость постоянной корректировки создания проблемной ситуации к условиям именно этой группы студентов. Нестабильность исходных условий и непредсказуемость реакции студентов требует от преподавателя постоянной готовности к экспромту, к быстрой перестройке, что также является психологически сложным моментом в преподавательской деятельности.

Еще одна трудность для преподавателей заключается в кажущемся отсутствии «объективных» критериев возникновения проблемной ситуации. Видимость этого создается из-за недооценки возникающего у студентов состояния удивления, недоумения, в основе которого лежит состояние психического противоречия. Приходится сталкиваться с активной реакцией студентов, выражающейся в возгласах удивления, растерянности или протеста. Сдержанность части студентов затрудняет для преподавателя точную оценку возникновения проблемной ситуации у всех студентов: ясно, что студенты, не попавшие в проблемную ситуацию, внешне будут вести себя почти так же, как «сдержанные» студенты. Разницу между ними опытный преподаватель замечает «по глазам» - заинтересованные, ожидающие ответа или нет. Таковы самые общие психологические трудности на этом этапе.

Как создать проблемную ситуацию? К наиболее важным условиям создания проблемных ситуаций относятся:

- обязательность возникновения потребности в усваиваемом знании;
- адекватность проблемного задания интеллектуальным возможностям и уровню знаний студента (превышение уровня проблемности ведет к тому, что студенты на своем уровне ещё не способны понять проблему, занижение - к тому, что она уже не будет для них проблемой, ответ либо известен, либо не требует особого поиска);
- предшествование проблемного задания новому материалу.

Важнейшим приёмом является введение студента в эмоциональное состояние удивления, заинтересованности, парадоксальности ситуации, неразрешимости её, на первый взгляд, и крайней актуальности её разрешения.

Проблема - это осознанное противоречие. Необходимо поэтому, чтобы студенты осознали противоречие, положенное в основу проблемы. Это возможно при условии, если они обладают достаточными для понимания данной проблемы знаниями. Следует помнить, что проблемная ситуация воспринимается как таковая субъективно: то, что для одного человека заключает противоречие, для другого совершенно лишено противоречивости.

Случаются и различия в понимании проблемности ситуации студентом и преподавателем. Парадоксально, когда ситуация проблематична для преподавателя, но не для студента. Встречается это в том случае, когда студент получает абсурдный результат и считает его верным. Анализ таких ошибок, представленных в виде противоречия, могут послужить орудием развития критичности мышления студента.

Вторым прекрасным приёмом создания проблемной ситуации является использование исторического подхода. Причем такое построение лекций может охватывать изложение не одной темы, а целого раздела. Проблемные ситуации в этом методе не создаются преподавателем специально, а естественно вытекают из самого характера материала. Именно о таких лекциях проф. А.П. Минаков писал: «... только после того, как студентам будет хотя бы кратко изложено зарождение, эволюция какого-нибудь понятия, теоремы, принципы и когда, проследив извилистым путем блуждания человеческой мысли, искавшей истину, они всем существом почувствуют необходимость, важность и увлекающую трудность таких поисков, ... только тогда должно приступить к математическому оформлению идеи».

Иллюстрацией данного приёма можно привести следующий пример из педагогической практики профессора Бусыгина А.Г.: в вузе им читается лекция по курсу «Концепции современного естествознания». Обсуждается начало процесса получения человечеством технократической цивилизации и экологического кризиса - глобальное размежевание наук на науки о живом и неживом (условно говоря «биологию» и «физику»). Студентам предлагается представить себя на месте декана университета времен середины-конца XIX века. Ситуация (из истории науки) следующая: В 1850 году Рудольф Клазиус, давший первую формулировку второго начала термодинамики, уподобив биосферу закрытому сосуду с газом (атмосферой), находящимся внутри, выдвинул теорию эволюции физических (неживых) систем. В ней он пришел к выводу, что происходит постепенная потеря организованности, т.е. мера хаоса (энтропия) увеличивается.

В 1859 г. Чарльз Дарвин, закончив 17-летний труд "Происхождение видов..." изложил в нём основы теории эволюции живых систем. Теория эволюции в биологии утверждала прямо противоположное - со временем происходит непрерывное усложнение организации и рост разнообразия, которые необходимы для обеспечения устойчивости популяций.

Не доверять этим двум титанам науки у человечества не было никаких оснований, так как их выводы базировались на огромном эмпирическом, многократно проверенном и подтверждённом материале. Кому верить? Клазиусу или Дарвину? Неразрешимое противоречие. А если правы оба? Значит - у «живого» свои законы, а у «неживого» свои? Тогда какие дисциплины оставить в учебном плане, как важнейшие для твоей специальности - биологические или инженерные? От этого зависит сознание будущего человечества, от этого зависит вид цивилизации. Поломаешь голову.

Примерами противоречия в познании может служить противоречие между знанием и незнанием, между житейскими и научными знаниями, между знанием теории и неумением применить ее на практике и т.д. Такие противоречия наиболее употребительны в учебном процессе. Нет надобности убеждать в том, что такое изложение является более доказательным, заставляет студентов следить за диалектическим движением мысли к истине, дает им эталон научного поиска.

Но как быть, если у студентов устойчивый познавательный интерес не сформирован? В этом случае необходимо обращаться к специальным дидактическим приемам:

- экскурсии в историю;
- использование художественной литературы и хрестоматийного материала (выдержек из работ ученых, философов, общественных деятелей);
- опора на собственные исследования и случаи из практики своей работы;
- связь с последними достижениями науки, новыми поисками, показ «белых пятен»;

- рассмотрение вопроса с разных сторон;
- связь с изученным ранее материалом;
- межпредметные связи;
- постановка и разбор парадоксов;
- побуждение к анализу фактов и явлений действительности;
- использование приемов сравнения и аналогий;
- варьирование задачи, переформулировка вопроса;
- побуждение к предварительному обобщению;
- предложение выдвигать гипотезы;
- использование средств наглядности и других технических средств обучения.

Какие типы вопросов стимулируют активную умственную деятельность? Это процесс творческий для составляющего их преподавателя. Здесь можно указать лишь типы вопросов²⁴⁵, само название которых уже является информацией к размышлению.

1. Вопросы, в которых сталкиваются противоречия. Необходимость преодолеть противоречие - один из самых сильных двигателей ищущей мысли. Противоречия, перед которыми можно поставить школьника, студента, бесконечно разнообразны. Прежде всего - противоречие между старыми, сложившимися в житейском опыте представлениями, и новыми знаниями, и т.д.

2. Активную работу мысли вызывают вопросы, требующие установления сходства и различия. Чем менее очевидно это различие или сходство, тем интереснее его обнаружить.

3. Одна из наиболее глубоких и серьезных форм умственного поиска - установление причинно-следственных связей. «Открытие» каждой причины - шаг к более глубокому пониманию. Чем менее явно выражены причинно-следственные отношения, тем интереснее их устанавливать.

4. Одним из видов активного поиска является действие выбора, основанного на «взвешивании» и сопоставлении друг с другом различных вариантов.

5. Активную поисковую деятельность стимулируют вопросы, требующие выбрать из багажа самых разнообразных знаний те единственные, которые необходимы в данной ситуации. Таковы вопросы, в которых предлагается подтвердить собственными примерами физические, химические, биологические закономерности.

6. Вопросы могут направлять мысль на «открытие» не только новых знаний и закономерностей, но и новых способов действия.

7. Высокую поисковую умственную активность, связанную с конструктивной деятельностью, вызывают такие задания, которые требуют исправления чьих-либо логических, фактических и прочих ошибок.

2.4 Техника оптимального педагогического общения преподавателя вуза

Его модель и структура. Является десятым (по порядку, но не по важности) компонентом его инвариантной, психолого-педагогической, компетентности, Педагогическое общение является по сути дела новой отраслью психолого-педагогического знания, зародившейся в конце 60-х годов на стыке социальной и педагогической психологии. Весьма остро стоит проблема педагогического взаимодействия преподавателя и студента, нацеленного на установление равноправных отношений, основанных на концепции личностно ориентированного образования. Однако если в декларативном плане личностно ориентированный подход не вызывает противодействия, то в реальной образовательной практике он нуждается в специальном культивировании. Анализ вузовской практики показывает, что учебно-воспитательный процесс зачастую строится на монологах как преподавателей, так и студентов, с преобладанием предметно-направленного характера обучения, усугубляемого авторитарным стилем общения.

Проблеме педагогического общения, вопросам развития коммуникативных умений посвящено значительное количество исследований. Достаточно назвать такие имена, как Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, В. М. Бехтерев, И. С. Кон, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. И. Рыданова, В. А. Сластенин, Д. Б. Эльконин и др.

Особенно заметную роль в разработке проблем учебно-воспитательного общения сыграло учебное пособие В.А.Кан-Калика «Учителю о педагогическом общении», появившееся в 1987 г., где систематизирована информация о психологических закономерностях общения как творческого процесса и впервые были выделены дидактический и коммуникативный аспекты. Одна из последних монографических работ в данной области, написана доцентом Минского государственного лингвистического университета И.И. Рыдановой, «Основы педагогики общения».

Исследование проблемы развития коммуникативных умений в качестве теоретической основы подразумевает определение сущности ряда психолого-педагогических категорий, понятиях общения и деятельности, общения и коммуникации, общения и диалога, умениях общения и коммуникативных умениях.

Положение Б.Г. Ананьева, что процесс обучения - это не только передача и усвоение информации, но вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличностных взаимоотношений, значительно углубили и расширили исследования последних лет.

Что такое педагогическое общение? Наиболее распространенное определение педагогического общения включает в себя передачу информации от преподавателя к студенту. А. А. Леонтьев, опираясь на принципиально иную трактовку общения, заключил, что это процессы социальные.

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

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

Анализируя множество западных работ, установлено, что педагоги чаще обращаются к учащимся, которые вызывают у них то или иное эмоционально-смысловое отношение - симпатию или неприязнь. Оказывается, преподаватель склонен лучше относиться к более «интеллектуальным», более дисциплинированным, исполнительным учащимся. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем - плохо управляемые. Самые нелюбимые - независимые, активные, самоуверенные. Существенной является внешность учащегося.

Преподаватель, оказывается, произвольно стремится больше обращаться к тем ученикам, которые сидят на первых партах, непосредственно перед ним, и что эти учащиеся оцениваются им при прочих равных условиях более высоко; что преподаватель, особенно если у него самого безукоризненный почерк, предпочитает «каллиграфов»; что он очень чувствителен к неправильностям речи и даже к звуку голоса. Это, как видно, обратная сторона индивидуального, вообще дифференцированного отношения педагога к разным учащимся, которое в принципе может только приветствоваться. Многочисленные исследования показали, что люди неосознанно стремятся соответствовать тому уровню, который от них ожидается, причем как высшему, так и низшему. То есть выделять лучшее в худшем - чрезвычайно эффективный метод воздействия на людей.

Чтобы общение было эффективным, преподаватель должен провести предварительную подготовку, которая очень многообразна. Сюда входят функции и цели

общения, состав группы, ее объем, знание о формальных и неформальных взаимоотношениях в ней, о психологических, личностных особенностях ее членов, влияющих на эффективность совместной деятельности, знание социальных ролей, и моделирование личности конкретного собеседника, позволяющее нащупывать наиболее короткий и эффективный путь к его разуму, его чувствам.

В сущности, речь идёт о новом типе преподавателя вуза, преподавателе будущего, сама личность которого оказывает не только воспитывающее, но и непосредственно обучающее воздействие на студентов. Существует определенный набор функциональных обязанностей (профессиональных умений) преподавателя, синтез которых определяет его профессиональную компетентность, совершенно не исчерпываемую знанием соответствующего предмета и выученными теоретическими положениями общей дидактики и методики.

Главное в этих требованиях, как - это умения, связанные с различными видами деятельности (конструктивная, гностическая, организаторская, коммуникативная) в которые педагог должен уметь включать учащихся. Конструктивная - деятельность преподавателя, связанная с отбором и организацией учебного материала. Гностическая - деятельность преподавателя, связанная с осознанием, систематизацией и переносом информации. Организаторская - деятельность преподавателя, связанная с организацией им. собственной деятельности и деятельности студентов.

В данном разделе наиболее интересной является организационно-коммуникативная деятельность преподавателя, так как его главной целью, сверхзадачей становится воспитание у студентов интегративного мышления посредством организации взаимосвязи направлений знания, рассмотренных в предыдущих разделах.

Задача развития интегративного мышления в массовой высшей школе - это задача не для одного преподавателя, а для коллектива преподавателей. Поэтому для решения объявленной выше сверхзадачи ВШ преподавателям гораздо важнее знать законы педагогики и психологии, методы коллективного взаимодействия преподавателей со студентами, преподавателей с преподавателями, чтобы учебный процесс сделать взаимосвязанным, монолитным, в каждом своём элементе реализующим принцип «всё связано со всем и все связаны со всеми»³⁰.

При установлении контактов со студентами, коллегами преподавателю необходимо знать особенности восприятия человека человеком. Исследования показали, что восприятие человека человеком является не только важным аспектом общения, но и регулирует его общественное поведение. С накоплением опыта общения повышается уровень социальной перцепции и саморегуляции поведения человека. На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимосвязь между информацией о людях и межличностными отношениями, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения и преобразованием внутреннего мира самой личности. Выявлены закономерности возникновения первого впечатления о ранее незнакомых людях (имидж преподавателя вуза), установлена роль возраста, пола, профессии участвующих в общении людей для формирования у них представления друг о друге. Любой конкретный вид деятельности требует от человека проявления определенных качеств личности, и по мере того, как участники этой деятельности усваивают ее задачи, у них возникает тенденция отмечать в человеке профессиональные качества и соотносить их уровень развития с требованиями деятельности.

Область взаимоотношений - самая тонкая и динамичная сторона человеческого общения. Замечено, что, если между людьми установился отрицательный тип отношений, изменить его на положительный трудно, почти невозможно. Некоторые преподаватели очень поздно и с трудом начинают анализировать свои взаимоотношения со студентами, коллегами, администрацией, общественными организациями, поэтому умение правильно общаться так и не приходит к ним ни в научной, ни в педагогической работе.

В связи с этим перед системой высшего образования встает ряд неотложных задач:

- разработать систему понятий общей теории коммуникативной деятельности;
- включить в систему повышения квалификации преподавателей вуза обучение правильному анализу общения;

- создать систему обучения студентов профессионализму в общении через общественно-политические, специальные, психолого-педагогические дисциплины, через систему кураторов, общественные организации.

Примерной 4-х компонентной моделью системы коммуникативных умений, необходимых любому преподавателю, может быть следующая:

- умение всесторонне и объективно воспринимать человека и устанавливать контакт с другими участниками образовательного процесса (преподавателями других кафедр и студентами) при организации учебной, учебно-исследовательской, научной и вневузовской деятельности;

- умения вызывать доверие и сопереживание у других участников этой деятельности через «эмпатическое слушание», эмоциональную устную речь, использование тактильно-кинестических, проксемических, ольфакторных и психографологических характеристик невербального общения;

- учиться самим и учить студентов либо только сверхтактично критиковать деятельность других, либо вообще отказаться от этого вида коллективного взаимодействия, перейдя только к выдвижению других идей, как это принято при методе «мозгового штурма»;

- предвидеть назревание конфликта, правильно себя вести во время конфликта и выходить из него с пользой для коллективной работы.

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

Структура педагогического общения состоит из пяти элементов. Процесс общения (коммуникации) преподавателя и студента делится на вербальное и невербальное общение. Вербальное общение состоит из «говорения».

Невербальное общение состоит из следующих четырех элементов:

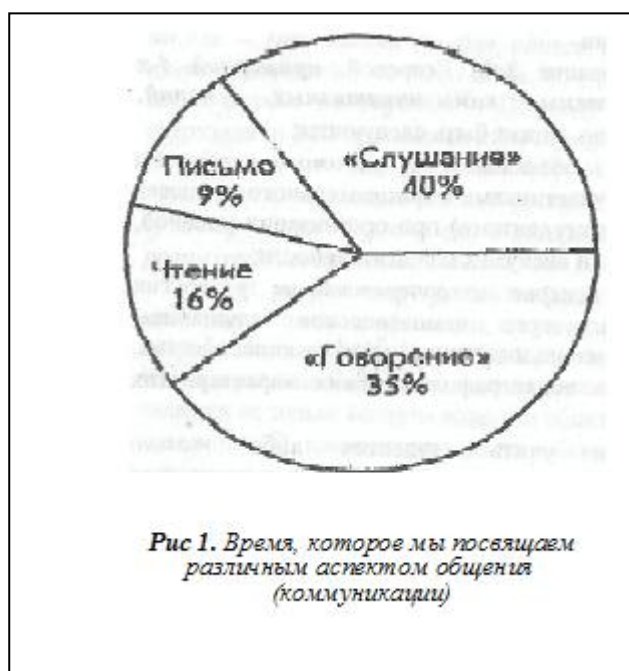
- «слушания-смотрения» (на экзаменах, семинарах, и т.д.);

- чтения (конспектов, контрольных работ и т.п.);

- письма (написание работ студентами, рецензий преподавателями и т.д.);

- кинесики (мимики, жестов).

Время, затрачиваемое преподавателями на каждый из этих элементов, естественно, неодинаково. У обычных людей ориентировочно 40% - «слушание», 35% - «говорение», 16% - чтение, 9% - письмо). Очевидно также, что время «говорения» - вербальное - у нынешнего преподавателя вуза явно превалирует над всеми остальными, и приблизительно это время можно оценить как значительно большее всех остальных видов времени, вместе взятых. Однако это вовсе не означает, что невербальные виды общения играют второстепенную роль, и им не нужно уделять времени. Как раз наоборот. И это хорошо



видно из изучения педагогической системы А.П. Минакова. Поэтому внимания первому элементу необходимо уделить намного больше, порекомендовав преподавателям изменить соотношение в сторону увеличения невербальных видов педагогического общения.

Вербальное общение. В практической преподавательской работе общение играет едва ли не ведущую роль, в то время как подготовка преподавателя в вузе к профессиональному общению влечит жалкое существование нелюбимой падчерицы. Небольшое количество спецкурсов и спецсеминаров по педагогическому общению, используемых в разных педагогических вузах страны, не меняют общей картины - выпускник вуза к общению с детьми, их родителями, студентами сегодня не подготовлен. В результате он испытывает большие трудности в работе.

Таким образом, важнейшим элементом профессиональной компетентности современного преподавателя, вооруженного теоретическими знаниями и основами методики, является педагогическая техника, «наибольшей» составной частью которой, в свою очередь, является речь.

В связи с этим целесообразно обратить внимание преподавателей вузов на существенные элементы культуры и техники профессиональной речи. Пренебрежение коммуникативной направленностью речевой деятельности неизбежно приведет к нарушению живого контакта между преподавателем и слушателями, воздвигает между ними психологический барьер.

Педагогическая техника преподавателя вуза в большой мере определяется качеством речи. Под качеством речи понимают реальные свойства ее содержательной и формальной сторон: правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство и уместность. Качества речи выделяют на основе соотношения речи и неречевых структур, таких, как язык, мышление, сознание, действительность. Таким образом, то или иное качество речи вычленяется на основе определенного соотношения. Схематически эти соотношения можно представить следующим образом: язык (правильность, чистота, богатство) - мышление (логичность, точность) - сознание (богатство, выразительность, образность, действенность) - действительность (точность) - условия общения (уместность, доступность).

Когда человек говорит, в этом принимает участие почти весь мозг. И.П. Павлов назвал звуковую речь человека сигналом сигналов. Слово является для человека всеобъемлющим раздражителем. Сила слова, его действительность во многом зависят от того, насколько преподаватель владеет языком, культурой речи, голосом. Под педагогическим голосом подразумевается профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону педагогического общения. Комплексная характеристика педагогического голоса включает такие параметры, как потенциально высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность (внушение), адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость. Выявляют его специфику по отношению к другим профессиональным голосам, таким, как певческий голос, командный голос, сценический (актерский) голос, дикторский голос.

Бесцветный, хриплый или глухой голос хуже воспринимается студентами, быстрее их утомляет, зачастую раздражает и настраивает против лектора.

Разновидностей трудновоспринимаемой речи много. Это вялая, чересчур медленная, как будто лишенная воли речь. И быстрая, «пулеметная», сопровождающаяся «заглатыванием» слов и слогов. Такой преподаватель говорит, «не переводя дыхания», без перерывов, грубо нарушая ритм, темп, логические и психологические паузы.

Ритм (от греч. *rhythmos* - соразмерность, стройность) - чередование каких-либо элементов звуков, изображений или предметов, происходящее с определенной последовательностью. Наиболее сложен ритм прозаической речи. Мы с трудом улавливаем ритм обычной нестихотворной речи, но легко обнаруживаем его нарушение, например заикание, неожиданные остановки и самоперебивы в речи. Замечено, что

психофизиологические функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают высокую степень ритмичности. В то же время боль, страдание, страх - вообще отрицательные эмоции - вызывают нарушение ритмики организма, т.е. ритмическая дезорганизация приводит к отрицательным эмоциям¹.

Под темпом (от лат. *tempus* - время) понимается степень быстроты чередования звучащих элементов речевого потока. Измерение темпа речи основано на подсчете числа звуковых единиц (звуков, слогов, слов), произносимых в единицу времени. Обычно противопоставляют медленный и быстрый темп речи некоторому среднему темпу речи и называют его «нормальным». Средний темп речи русских составляет около 120 слов в минуту. Иными являются нормы «учебной речи»: в V-VI классах учитель, как правило, должен произносить не более 60, а преподаватель на первом курсе вуза - не более 75 слов в минуту.

Замечено: чем важнее содержание, тем медленнее речь. Темп речи, особенно лекции, значительно замедляется, если слушатели ведут запись. Высокий темп речи создает трудности для дикции и может привести к снижению информативной ценности высказывания.

Одним из главнейших по значимости отрицательным фактором является неудовлетворительная дикция (от лат. *diktio* - произнесение речи) преподавателя.

Хорошая дикция обусловлена активной артикуляцией согласных и гласных. Особенно трудно добиться хорошей дикции в тех случаях, когда ситуация требует говорить в более быстром для говорящего преподавателя темпе. При значительном увеличении темпа артикуляционных движений дикция как бы «смазывается», восприятие речи затрудняется, что совершенно недопустимо в педагогической работе.

Для выработки безупречной дикции нужна целенаправленная тренировка речевого аппарата. Среди упражнений, чаще всего используемых в этих целях, следует назвать скороговорки и чистоговорки. Помимо речевых упражнений в работе над дикцией полезно использовать и вокальные приемы, например песни, которые рассчитаны на исполнение в быстром темпе. Пение песен повышает эмоциональный тонус, активизирует дыхание, задает жесткий ритмический рисунок исполняемого текста.

Чистота речи - это коммуникативное её качество, которое возникает на основе соотношения речь - язык. Чистой называется речь, в которой нет чуждых литературному языку слов и словосочетаний и других элементов языка. Чистоту речи нарушают диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, канцеляризмы, слова-паразиты. Навязчивое, частое повторение таких слов в речи мешает интеллектуальному общению.

Выразительность как коммуникативное качество речи - прежде всего интегративный критерий оценки эффективности речи. В то же время понятие выразительное служит критерием оценки речевого мастерства, искусности преподавателя. С этих позиций чаще всего оценивается эстетическая сторона высказывания и качество его произнесения. Значительная роль в выразительности речи принадлежит паузе (от греч. *pausis* - прекращение), т.е. временный перерыв в звучании, разрывающий поток речи, вызванный разными причинами и выполняющий различные функции. Их смысловая роль также чрезвычайно велика. Паузы во взаимодействии с мелодикой членят речь и фразы, а фразу (во взаимодействии с мелодикой и ударениями) - на речевые звенья. В первом случае суммарная продолжительность паузы сказывается на общем темпе речи, во втором - влияет на темп фразы.

Различают паузы синтаксические и несинтаксические. Несинтаксические - это перерывы в звучании речи, вызываемые физиологическими и психологическими причинами. Психологическими являются паузы припоминания, паузы умолчания, паузы напряжения. В педагогической речи паузы так же, как и слова, являясь отражением мыслительных процессов, могут быть сделаны специально, осознанно, расчленяя высказывание в самых, на первый взгляд неподходящих местах (например, в середине слова). Длительность паузы зависит от того, что вызывает остановку и ради чего она производится.

В первую очередь пауза нужна студенту. Она нужна, чтобы осознать новую информацию, прореагировать, сравнить ее с прошлым опытом, найти для нее место в ряду ассоциаций и тем самым запомнить. Но пауза нужна и преподавателю, не столько для того, чтобы набрать воздуха, собраться с мыслями, но и для того, чтобы успеть заметить реакцию на то, что произнесено и как произнесено. Часто именно реакция слушателей на то или иное высказывание определяет дальнейшее протекание речи. В любом случае пауза - это не просто разрыв в потоке речи, не просто молчание. Это - продолжение разговора другими (невербальными) средствами. Недаром существуют такие выражения, как «красноречивая пауза», «красноречивое молчание». Пауза нередко с успехом заменяет как отдельные слова, так и развернутые высказывания. Умение не сказать, опустить в разговоре какое-то слово или даже фразу иногда позволяет воздействовать на собеседника гораздо сильнее, чем самыми образными выражениями. Опытный преподаватель, беседуя с аудиторией, посередине фразы «вдруг» делает паузу, и аудитория, как по команде, дружно «подсказывает» недостающее слово или окончание фразы. Конечно, таким приемом нельзя пользоваться слишком часто, но польза от него несомненная: он помогает активизировать работу студентов и обеспечивать обратную связь. Выделяют паузу дисциплинарного характера. Каждому знакома ситуация, когда во время занятия неожиданно и постепенно возникает характерный шум, который мешает преподавателю говорить, а студентам - слушать. В этом случае многие преподаватели прибегают к испытанному приему - резко, на полуслове обрывают речь. Такая «дисциплинирующая» пауза срабатывает далеко не всегда, и преподавателю не стоит злоупотреблять ею.

Произвольные же паузы, обусловленные не логикой содержания, а неумением правильно распределить дыхание, случайные логические ударения, многоударность и т.д. приводят к тому, что смысл фразы воспринимается с большим трудом или не воспринимается вообще.

Пауза всегда чем-то наполнена: мимикой, взглядом, жестом, нарочитой неподвижностью или, напротив, перемещениями говорящего (преподаватель может ходить, садиться, вставать, наклоняться)¹.

Под суггестивностью голоса (от лат. *suggestio* - внушение) понимается способность голоса воздействовать на эмоции и поведение слушателей независимо от смысла произносимых слов. Применительно к педагогической деятельности суггестивность голоса заключается в том, что преподаватель с помощью некоторых нюансов тембра (от франц. *timbre* - колокольчик) апеллирует к студентам, овладевает их вниманием, вызывает сопереживание и стимулирует нужные поведенческие реакции (три уровня суггестивности).

Чрезвычайно важным является вопрос, как добиться суггестивности, как произвольно управлять этим значимым параметром голоса. Здесь известны следующие рекомендации.

Во-первых, внушить что-либо студенту преподаватель может лишь тогда, когда сам глубоко верит в то, что говорит. Вера в свою правоту, истинность и важность того, о чем говорится в данный момент, вызывает у него сильные эмоции, а те, в свою очередь, через нервно-мышечный механизм отражаются в голосе, в частности обуславливая его тембральные характеристики. Страстная, эмоциональная речь преподавателя вызывает и у студентов эмоциональное возбуждение, которое по законам индукции тормозит существующие впечатления и данные прошлого опыта. Постепенно студент перестает критически относиться к содержанию речи педагога и принимает его точку зрения, даже если она противоречит сложившимся ранее понятиям и устремлениям (!). Во-вторых, уверенное, убедительное звучание речи возможно только в том случае, если в голосе отсутствует даже минимальное дрожание; следовательно, необходимо следить, чтобы речевое дыхание было устойчивым, плавным, без лишних напряжений.

Для внушающих наставлений чрезвычайно важна категоричность тона, фраза произносится с чувством непреклонной уверенности в том, что студент выполнит распоряжение. В голосе, как говорится, звучит металл. Распоряжение, отданное «командным голосом» адекватно воспринимается на подсознательном уровне. Основным средством

реализации суггестивности голоса является, конечно, интонация (от лат. *intonare* - громко произношу) - звуковая форма высказывания, выражающая коммуникативное намерение говорящего, его отношение к себе и адресату, а также к содержанию речи и обстановке, в которой она произносится.

Из вышесказанного следует, что очень важными этапами постановки педагогического голоса являются развитие динамического диапазона голоса, который зависит от умелого использования дыхания и резонаторов акустической системы гортани, звуковысотного диапазона. Преподавателю следует обратить особое внимание на выработку основного регистра речевого голоса – смешанный (грудной и головной) регистр (микст). При этом на низких тонах максимально используется верхний (головной) резонатор, на высоких - нижний (грудной). Только такая работа резонаторов способна обеспечить активное и ровное звучание речевого голоса во всем диапазоне.

Звуковысотный диапазон служит основным средством развития выразительности голоса. Его узость приводит к монотонности, т.е. к ослаблению педагогического воздействия речи. Не случайно широко известна стала фраза А. С. Макаренко «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса».

Развитие звуковысотного диапазона речевого голоса можно сочетать с воспитанием полетности звука, т.е. слышимости на большом расстоянии при минимальных затратах сил говорящего. Полетность речевого голоса зависит от многих качеств, в том числе и от акустических свойств самого звука.

Оценивая способность звукового аппарата преподавателя, нередко всё сводят к силе его голоса. Но главное не сила голоса, а умение управлять этой силой, т.е. адаптивность голоса, способность подстраиваться к конкретным акустическим условиям: величине и форме помещения, в котором приходится говорить, его гулкости или заглушенности, количеству и пространственному расположению слушателей - с помощью соответствующих вариаций тембра голоса и других его параметров, что обеспечивает хорошую слышимость, фонетическую разборчивость и комфортное восприятие речи.

К сожалению, преподавателей вузов совершенно не обучают ни правилам использования, ни управления, ни ухода за голосом (гигиена дыхания - вдох через нос, гигиена питания - пища и напитки не должны травмировать слизистую оболочку глотки и гортани, психогигиена предписывается избегать переутомления и чрезмерных эмоций).

Голосовой аппарат быстрее изнашивается при монотонном звучании речи, а также при злоупотреблении крайними участками диапазона. Не меньший вред приносят форсирование громкости и противоположная манера - вялое, тусклое звучание (голос без «опоры»). Нерациональная работа голосового аппарата, ведущая к его порче, иногда обусловлена дефектами слуха, люди с пониженной слуховой чувствительностью говорят, как правило, гораздо громче, чем того требует определенная речевая ситуация.

5-7 лет некачественного пользования голосом делают его тусклым, приводят к профессиональным заболеваниям (фонастения, т.е. потеря звучности голоса и появление чувства давления в горле, хронический трахеит, острое и хроническое воспаление слизистой оболочки гортани и голосовых связок, кровоизлияние в толщу слизистой оболочки и в мышцы голосовых связок и др.).

Занятия по речевой технике представляют определённую сложность, требуют постоянного слухового контроля с помощью специальной аппаратуры под наблюдением специалиста (самостоятельная работа может принести даже вред). Для организации обучения постановке голоса совершенно необходимо специально оборудованное помещение - кабинет риторики, в котором созданы оптимальные условия для обучения эффективному речевому общению.

Преподавателю полезно знать, что наиболее целесообразным является вырабатываемый специальной тренировкой смешанный или диафрагмально-реберный тип

дыхания. Неправильный ритм дыхания, например, короткий вдох, длинный выдох вызывают недостаток кислорода в организме. И через 20 минут у преподавателя наступает снижение процентного содержания кислорода в крови в среднем от 4-5 до 8% . Это снижение держится ещё в течение 20 минут после снятия голосовой нагрузки. Т.е. в организме преподавателя происходят регулярные сдвиги кислородного баланса, которые при длительной неправильной работе могут приобрести патологический характер со всеми вытекающими последствиями.

В профессиональной речи вдох в 10-15 раз короче «бытового» выдоха. При хорошо организованном дыхании выдох легко можно распределить на 25-30 порций, каждая из которых будет полновесной, а слово - полнозвучным.

Научиться постановке голоса, дыхания, т.е. усвоить правильную координацию и наиболее рациональное взаимодействие органов и систем речевого аппарата, а затем правильно использовать голос - одна из важнейших задач преподавателя и совершенствоваться в этом он должен всю трудовую жизнь.

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

- введение в учебный план специализации курса «Техника речи»;
- обязательное прохождение начинающими преподавателями практического курса постановки голоса под руководством специалиста-фониатора;
- введение составляющей «Техника речи» в структуру коэффициента уровня профессиональной компетентности (К упк) и учёт его при замещении вакантных должностей на преподавательскую работу;
- введение в практику работы лабораторий ТСО вузов замер акустических характеристик всех поточных аудиторий, их звукового, заглушающего фона и проведение работ по проектированию и установке звукоусилительной аппаратуры на основе этих данных;
- организация кабинета риторики.

Невербальное поведение преподавателя вуза. Другим основным средством техники педагогического общения является невербальное поведение. Если отношение студента к излагаемому преподавателем предмету благожелательно, когда слова преподавателя вызывают у студента чувства, которые что-то значат для него и кажутся правильными, в получении информации принимают участие все пять органов чувств, что позволяет воспринимать сказанное в полном объеме и выйти на эмпатический уровень слушания. На то, как и что люди слышат, влияют даже запахи и вкусовые ощущения.

Выше говорилось, что невербальное поведение преподавателя состоит из следующих элементов:

- «слушания-смотрения» (на экзаменах, семинарах, и т.д.);
- чтения, состоящего из переработки информационных потоков типа научной и иной литературы, конспектов, контрольных работ, рефератов и т.д., и обучения этому студентов;
- письма (как написание работ студентами, так и рецензий и т.д. на них преподавателями);
- кинесики.

Таким образом, структура техники педагогического общения, как уже говорилось выше, вместе с вербальным поведением насчитывает 5 элементов.

Причём если состояние относительного покоя, как это часто делают в высшей профессиональной школе, рассматривать как частный случай движения, то к кинесике можно отнести также проксемику (от лат. *proximus* - ближайший). Предметом этой особой отрасли психологического знания является выявление закономерностей физического расположения коммуникантов по отношению друг к другу. Известно, что дистанция способна сближать и разъединять собеседников. Проксемикой выделено несколько видов возможных дистанций: интимная (15-46 см), личная (45-75 см), социальная, или

деловая (75-100 см) и публичная (3,5-7,5 м). В педагогическом процессе в высшей школе речь можно вести видимо только о последних двух, т.к. социальная дистанция принята в деловом общении, публичная - между мало знакомыми и незнакомыми. Обычно люди избегают подходить друг к другу ближе, чем на 45-75 см, ибо каждому свойственно чувство пространственной независимости.

Поскольку уменьшение или увеличение дистанции способно усилить или ослабить взаимодействие преподавателя и студента, то с педагогической точки зрения межличностное пространство можно рассматривать как средство повышения продуктивности общения. Необходимо иметь в виду, что неоправданное удлинение расстояния между преподавателем и аудиторией снижает воздейственную силу его слова. Однако не всегда приближение к студенту эмоционально сближает с ним, т.к. у взрослеющих «детей» обостряется чувство пространственной автономии.

Доминантой пространственного поведения преподавателя является уважение права студента на территориальную автономию. Педагог, игнорирующий проксемические закономерности, может с одной стороны резко снизить качество педагогического общения, а с другой стороны - спровоцировать студента на стрессовые переживания.

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

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

В чем же тогда состоит умение слушать? Умение слушать - это:

- восприятие информации от говорящих, других людей или самого себя, при котором человек воздерживается от выражения своих эмоций;
- такое поощряющее отношение к говорящему, «подталкивающее» продолжать акт общения;
- незначительное воздействие на говорящего, способствующее развитию мысли последнего «на один шаг вперед».

Процесс «слушания» можно разделить на три уровня, характеризующихся определенными типами поведения, которые влияют на эффективность восприятия. Между этими уровнями нет четких границ - они представляют собой типы поведения преподавателя, которые могут сменять друг друга в зависимости от ситуации. По мере перехода с третьего уровня на первый возрастает его потенциал понимания, снятия напряженности и увеличения эффективности общения. В течение дня любой человек в зависимости от обстоятельств и степени усталости слушает на разных уровнях.

Уровень 3 (отключённое слушание). Преподаватель при этом как бы слушает и не слушает, в основном он сосредоточен на себе. Студенты часто жалуются, говоря, что такие преподаватели смотрят «мимо нас». Такой преподаватель отличается «пустым» взглядом и более заинтересован в процессе говорения, чем слушания.

Уровень 2 (неслышащее слушание). Преподаватели, слушающие на этом уровне, остаются как бы «на поверхности» общения, они не понимают всей глубины сказанного. Они пытаются услышать, что говорит студент, но не предпринимают попыток понять его намерения. На этом уровне преподаватели стараются слушать, опираясь на логику, больше сосредотачиваясь на содержании, чем на чувствах, оставаясь эмоционально отчужденными

от акта общения. Если на третьем уровне ясно, что преподаватель не слушает вообще, то на втором у студента может сложиться обманчивое впечатление, что его слушают и понимают.

Уровень 1 (слушание-сопереживание). По сути - это эмпатическое слушание, т.е. передача говорящему чувства эмпатии к нему. Эмпатия происходит от английского *empathy*, или от греческого *empathis* (взволнованный, возбужденный) - понимание любого чувства - гнева, печали, радости, переживаемого другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств. Оно необходимо в ситуациях с высоким эмоциональным напряжением, как, например, при разрешении конфликтов между людьми, при проведении переговоров и т. д. Для этого применяются приемы рефлексивного слушания, т. е. уточнение, перефразирование и резюмирование.

Эмпатия, или сопереживание, отличается от апатии и симпатии (сочувствия). Апатия (отсутствие чувств) чаще всего имеет место, когда мы не заинтересованы в чем-либо или когда это что-то нас совершенно не касается. Апатия является помехой общению.

Основное свойство невербального поведения - движение - возникает на основе кинесического компонента. Под кинесикой (от греч. *kinetikos* - движение) принято понимать зрительно воспринимаемый диапазон движений. Кинесика - это не только язык тела (жесты, мимика, позы, взгляд), но также и манера одеваться, обуваться, причесываться, наносить макияж и т.д., т.е. всё то, что можно отнести к зарождающейся педагогической имиджеологии. К кинесике относятся также такие движения, которые связаны с использованием предмета: хлопанье дверью, поскрипывание стулом, почерк.

Особая роль среди элементов невербального поведения отводится мимике. Термин мимика происходит от греч. *mimikos* (подражательный) - выразительные движения мышц лица, обнаруживающие психическое состояние человека, главным образом его чувства. Мимические движения совершаются обычно непроизвольно. Однако они могут вызываться и произвольно, что дает человеку возможность пользоваться ими в тех или иных целях сознательно. Мимика широко используется в актерском искусстве, ею пользуются также ораторы, лекторы, педагоги (в этих случаях требуется очень большой такт и чувство меры - чрезмерная мимика вызывает неодобрительную реакцию слушателей, студентов).

Мимика тесно связана с характером звучания устной речи и влияет на фонетическое качество речевых звуков и тембр голоса. С её помощью иногда удается найти верную (наиболее рациональную) манеру голосообразования. Например, для людей с глухими, «тяжелыми» голосами полезно говорить на улыбке, которая как бы высветляет тембр, делает голос более звонким, а дикцию более ясной. Напротив, голоса резкие, крикливые нуждаются в мимических приспособлениях обратного характера - нужно округлять губы и расслаблять щеки.

Еще одним элементом кинесической подструктуры невербального поведения являются жесты. Жесты — это воспроизводимые значимые телодвижения и позы, предназначенные для передачи эмоциональной и интеллектуальной информации.

Выделяются следующие группы жестов:

- коммуникативные, т.е. движения, замещающие в речи элементы языка. Это приветствия и прощания, жесты угрозы, привлечения внимания, подзывающие, приглашающие, запрещающие, утвердительные, отрицательные, вопросительные, выражающие благодарность, примирение, а также жесты, встречающиеся в различных других ситуациях межличностного общения. Все перечисленные жесты понятны без речевого контакта и имеют собственное значение в общении;

- описательно-изобразительные, подчеркивающие. Они, как правило, сопровождают речь и вне речевого контекста теряют смысл;

- модальные - жесты одобрения, приказания, иронии, передающие раздумье, разочарование, радость, восторг, удивление и т.п.

Жесты являются самостоятельной знаковой системой, так же необходимой для нормальной коммуникации, как и язык. Регулярно сосуществуя со звуковым языком, жесты сопровождают, дополняют, подкрепляют его, в ряде случаев заменяют, автономно выражая

смысл сообщений. Они могут заменять любой член предложения и даже целые высказывания. В течение занятия можно наблюдать применение педагогом всех трех описанных групп жестов. Интенсивность их воспроизведений будет колебаться в зависимости от преимущественно реализуемой цели, от вида речевой деятельности педагога, от этапа занятия и т.п. Преподаватель в процессе занятия использует от 38 до 84 жестовых знаков.

Естественно, что преподаватель может воздействовать на студентов позитивно или негативно при помощи невербальных факторов и он должен хорошо представлять какие кинесические компоненты и как воздействуют на их психику. Например, такие поведенческие аспекты, как приподнятые брови, сморщенный лоб, взгляд мимо или «сквозь» студента, «бегаящий» взгляд, руки на затылке, беспрестанное хождение, наклон головы, вздохи, прищур глаз, замкнутость в себе, сердитый вид (нахмуренные брови), скрещенные на груди руки, отрицающее покачивание головой, прищуривание глаз, критическое выражение лица, постукивание пальцами, пожатие плечами, опущенные вниз уголки рта, покачивание ногой, поза «нога на ногу» и др. воспринимаются негативно. А, скажем, такие как улыбка, кивок головой, молчание, свободная, расслабленная поза, прикосновение, предупредительность, внимательность, зрительный контакт (заинтересованный взгляд), обращение к студенту, взгляд, направленный прямо на студента и др. воспринимаются позитивно.

Следующий элемент невербального поведения, его кинесической подструктуры - походка. Она имеет ряд черт: ритм, скорость, длина шага, давление на поверхность. Характер походки связывается с физическим самочувствием и возрастом, с состоянием человека.

Следующая система отражения невербального поведения тактильно-кинесическая (такесическая), которая дает представление о физическом контакте (прикосновения, поглаживания, похлопываний и т.д.) и расположении тела в пространстве. Прикосновения в виде поглаживаний выполняют в общении функцию одобрения, эмоциональной поддержки.

Ольфакторная система невербального поведения позволяет выделить такую структуру, как запахи: естественные и искусственные. Система запахов, являясь безусловным невербальным индикатором индивида, может служить дополнительной характеристикой складывающегося о нем образа. Очевидно, что неприятно общение с человеком (преподавателем, например), если от него неприятно пахнет. Процессы - ощущение, восприятие и внимание - людьми не осознаются. Часто они не отдают себе отчета в том, что нечто отвлекает их от слушания на эмпатическом уровне.

Почерк. Преподавателю в части его работы практического психолога весьма может помочь такой кинесический компонент, как знание графологических законов, которые позволяют в первом приближении узнать об основных чертах характера заинтересовавшего его (научной активностью, например) студента. Моргенштерн в «Психографологии» предлагает признаки более 30 значимых для преподавателя позиций:

Бездарности. Глупости. Грубости. Деятельности. Дипломатичности. Доброты. Искренности. Мечтательности. Научности. Нахальства. Неаккуратности. Необразованности. Нервозности. Оптимизма. Откровенности. Пессимизма. Порочности. Рассудительности. Расточительности. Скромности. Скупости. Слабости воли. Смелости. Спокойствия. Талантливости. Трусости. Ума. Упрямства. Честности. Чувствительности. Эгоизма.

К.М.Левитан вслед за А.А. Леонтьевым считает, что высокий уровень педагогического общения обусловлен развитием у учителя 7 следующих компонентов:

- умения управлять своим поведением;
- наблюдательности, переключаемости внимания;
- способности к социальной перцепции, «чтению по лицу»;
- понимания психологического состояния ученика по внешним признакам;
- умения «подать себя» в общении с учащимися;

- умения речевого и неречевого контакта с учащимися;
- гностические умения.

И.И. Рыданова выделяет 4 блока профессиональных коммуникативных умений учителя:

- социально-психологический,
- нравственно-этический,
- эстетический,
- технологический.

Нами в данном разделе предложена структура коммуникативной компетентности (подчёркиваем - только компетентности, профессиональных умений, т.е. того, чему можно обучить, не включая сюда личностные качества, способности), состоящая из 5 компонентов вербального и невербального общения.

Эта классификация, принцип составления которой можно назвать функциональным, носит, на наш взгляд, в условиях высшей профессиональной школы более конструктивный характер для формирования техники педагогического общения (коммуникативной компетентности) её преподавателей. В качестве примера можно привести кинесический компонент, который в соответствии с классификацией ИИ. Рыдановой, входит во все четыре блока.

Педагогическая техника профессора Минакова Л.П. Полезно здесь взглянуть на технику педагогического общения, реализуемую одним из величайших педагогов высшей профессиональной школы, профессором А.П. Минаковым, стратегия педагогического творчества которого рассматривалось в первой главе.

Суть системы преподавания Минакова заключается в том, что она представляла собой синтез систем двух великих педагогов - А.С. Макаренко и К.С. Станиславского.

Минаков видел много общего в работе преподавателя и артиста. Разница лишь в том, что для преподавателя вуза студенческая аудитория-театр одного актёра. Однако, существуют отличия, создающие для преподавателя, по сравнению с актером, дополнительные трудности.

В отличие от актера, преподаватель произносит текст, подготовленный им самим, а не драматургом. Он говорит, перемещается, жестикулирует так, как ему подсказывает его личное «артистическое» лицо, а не так, как подсказал бы опытный режиссер. Преподаватель лицедействует на фоне аудиторной доски, экрана, у стола или трибуны, а не на фоне декораций, выполненных под руководством художника. И еще: вокруг «колдуют» мастера света, звука, сцены, его благословляют на встречу со зрителем гримеры и костюмеры. Ничего подобного у преподавателя нет. Он - один. Один, как перст. Он творит в театре одного актера.

А раз так, то не обойтись преподавателю без сценической теории, без соответствующего метода, без артистической техники. Основоположником всего этого был Константин Сергеевич Станиславский.

«Не существует педагогического процесса, - говорил Андрей Петрович, - который не требовал бы виртуозности, внешней техники» и «не существует окончательной меры для полноты этой виртуозности». Целесообразно привести слова Станиславского, адресованные «гениям» драматических театров, но, думается, и всем преподавателям высшей школы: «Пусть объяснят мне, почему скрипач, играющий в оркестре первую или десятую скрипку, должен ежедневно, целыми часами, делать экзерсисы? Почему танцор ежедневно работает над каждым мускулом своего тела? ... а драматическому артисту можно ничего не делать..., а по вечерам надеяться на подаяние свыше и на протекцию Аполлона?».

Минаков акцентировал громадное значение духовной подготовки профессора к данной лекции. Здесь он опять учил по системе Станиславского и требовал после выхода лектора из дома «сужения его сознания» и «духовного туалета».

Известная аналогия душевного состояния лектора, читающего сто первый раз, и артиста, сто первый раз играющего роль. Приведем здесь следующее суждение К.С. Станиславского:

«Как уберечь роль от перерождения, от духовного омертвения, ... набитой привычки и внешней приученности? Нужна какая-то духовная подготовка перед началом творчества, каждый раз, при каждом повторении его. Необходим не только телесный, но, главным образом, и духовный туалет перед спектаклем. Нужно, прежде чем творить, уметь войти в ту духовную атмосферу, в которой только и возможно творческое таинство».

Большое значение А.П. Минаков придавал режиссуре лекции и домашней репетиции ее. Вот что он говорил по этому поводу: «Итак, продумано содержание лекции, намечена эмоциональная кривая, разработаны чертежи, подобраны примеры, выбраны доказательства. Что следует за этим? Теперь начинается режиссура формы. Тут трудно сказать, как это делать. Можно сказать, что делать, а как делать - нет однозначного решения. Как только вы заготовили в сыром виде всю лекцию, то прежде всего узнайте, в какой аудитории и на какой доске будете писать. Первое - это режиссура расположения текста на доске. Нужно знать, какого размера доска, где вы начнете писать, где начнете чертить и т. д. Второе - тоже очень важная вещь -режиссура входа в аудиторию. Как войти в нее, если она очень большая? Сейчас дело идет к тому, чтобы аудитории были на 150-200 человек. Как молодому, неопытному (или даже опытному) преподавателю войти в аудиторию, где сидит масса людей? Нужно дома обдумать, как вы войдете, как будете держаться, что скажете. Надо также знать, как войти на данную лекцию. Это в значительной степени определит ее окраску, тональность. Аудитория - очень точный инструмент, отражающий настроение лектора.

Если преподаватель приходит на лекцию к студентам, которые уже пять-шесть часов занимались, то он должен дать им отдых, какую-то разрядку, не сразу начинать. Надо все продумать до мельчайших подробностей. Можно войти, например, как Поливанов, который появлялся в аудитории с шумом, ронял книжки; иногда мрачный, злой. Это был настоящий актер!..

Третий важный момент - режиссура жеста. Надо заранее подумать нельзя ли помочь пониманию жестом? Каждую теорему нужно продумать с точки зрения иллюстрации ее жестом.

Когда жест прорежиссирован, остается решить вопрос об интонации. Она неразрывно связана с изложением. Нужно решить, какую дать интонацию в каждом месте данной лекции, где и какое сделать ударение. Интонация очень важна, ведь при помощи ее можно даже дать слушателям отдохнуть прямо во время лекции. Теперь о репетиции лекции. Итак, вы все подготовили. Продумали содержание лекции, интонацию, жест, вход в аудиторию, выход из нее. Остается выучить, когда, что и как делать. Прежде всего, нужна чисто формальная репетиция, необходимо проверить: способны ли вы все быстро вспомнить. После того как прорепетировано содержание лекции, начинается репетиция всего того, что вы выдумали: интонации, жеста и т. д. Затем надо положить часы на стол и еще раз все воспроизвести. Это важно потому, что молодой преподаватель, как правило, не обладает чувством времени...

Другое существенное условие, играющее большую роль в преподавании, - это поведение в аудитории.

Вошел преподаватель, схватил мел и сразу стал что-то писать на доске. Пишет, закрывая своей спиной от студентов то, что он там делает. Правой рукой пишет, а левой стирает. Нет, так преподавать нельзя! Лектор должен дать время себе к слушателям успокоиться, сосредоточиться; создать настроение. Обязательно надо напомнить, о чем была лекция в прошлый раз, сказать, о чем будет речь сегодня.

Если вы начинаете лекцию с чертежа, то надо сказать, куда пойдет чертеж: вверх, вниз, вправо, влево. А то, скажем, у студента в тетради конец страницы. Он начнет рисовать, а затем ему придется переносить чертеж на другую страницу, что создаст для него лишнюю

работу. Или студент начнет писать справа от чертежа, а чертеж затем пойдет вправо, на написанное. Поэтому нужно предупредить, куда будет «развиваться» чертеж. Есть лекторы, которые входят в аудиторию и прямо начинают: «Вводим функцию». Объясни сначала, зачем вводишь. А то бывает так, рассказывают студенты. Сидим полтора часа и не знаем, что это он такое доказывает.

Следующий вопрос, на котором я хочу остановиться: нужно ли диктовать? Вопрос сложный, и в общем виде ответить на него, по моему мнению, невозможно. Надо всегда помнить: что хорошо для первого и второго курсов, то никуда не годится для пятого. Иначе можно развратить аудиторию. Слушатели отучатся сами думать. Нужна золотая середина. Необходимо учитывать, какой курс, какая подготовка слушателей и т. п.

Можно ли совсем не диктовать? Некоторые говорят, пусть студент, придя домой, конспективно запишет то, что он слышал на лекции. Это можно сделать, если студент слушал всего одну лекцию. Обычно же в день бывает две-три лекции по разным предметам. Можно ли запомнить такой большой объем материала, а затем дома все воспроизвести? Конечно, нет!

Я за диктант, но диктант своеобразный. Нужно все время заботиться об оживлении его, чтобы он не был скучным и ужасным. А это уже дело преподавательской техники.

Могут возразить, что диктант ведет к пассивности слушателей, что он отучает самостоятельного мышления, лишает студента возможности выработать свой научный язык. Мне кажется, это опасение преувеличено. Когда конспект написан самим человеком, то от этого будет только польза, но никак не вред.

Можно коллективно обсудить, на каких курсах, и по каким предметам диктовка допустима, а на каких курсах пора перестать это делать. Я бы предложил поступать следующим образом. Вначале, на первом курсе, очень подробный диктант. Затем постепенно его можно делать менее подробным, но четкость параграфов, пунктов, нумерация формул должны сохраниться. Вы десять лет один предмет читаете, знаете его, как свои пять пальцев, а слушатели каждый день узнают десятки новых формул, относящихся к различным предметам. Можно ли надеяться, что через месяц они будут помнить все то, что вы им тогда рассказывали?»

Любопытную аналогию педагогического мастерства нашел А.П.Чехов. В известной повести «Скучная история» заслуженный профессор, член «всех русских и трех заграничных университетов», рассказывая о своей манере читать лекции, отмечает: «Хороший дирижер, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то волторны и проч. То же самое и я, когда читаю. Передо мною полтора лица, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя - победить эту многоголовую гидру».

Подводя итог своим взглядам на лектора и лекцию, А.П. Минаков говорил, что «педагог должен чувствовать жизнь аудитории и «совершать лекцию» вместе с нею, а не перед нею, переживая каждый раз при изложении давно известного ему материала всю свежесть и новизну его первого восприятия».

Хотелось бы отметить принципиально различный подход к педагогическому «действию» чеховского горе-профессора и Минакова.

2.5 Интегративные качества личности преподавателя. Способности. Ум. Авторитет. Имидж

Педагогический процесс - это взаимодействие прежде всего личностей преподавателя и студента. То есть основным «орудием» труда педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Учитывая сложность и многоаспектность задач, которые придется решать специалистам широкого профиля - преподавателям, очевидно, что последние должны обладать незаурядными личностными (человеческими) качествами.

Способности. В истории педагогики и педагогической психологии, в частности отечественной, неоднократно ставился и другой вопрос - о тех специальных личностно-психологических качествах педагога, которые обеспечивают успешность того или иного вида его деятельности.

Пионерской работой здесь была книга Н.Д. Левитова, где большое внимание уделено особенностям деятельности учителя школы и содержанию его педагогических способностей. Их он выделяет пять:

- способность передавать знания детям кратко и интересно;
- способность понимать ученика, основанную на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость, или быструю и точную ориентировку;
- организаторские способности (касающиеся собственной деятельности и работы с детским коллективом).

Очень важными были исследования Ф.Н. Гоноболина. Он выделяет шесть групп способностей -

- дидактические (соответствующие конструктивным у Н.В. Кузьминой);
- экспрессивные, или выразительные, относящиеся к речи, мимике, внешнему виду педагога и др.;
- перцептивные (способности «читать по лицам»;
- организаторские, суггестивные (способности к внушению);
- научно-познавательные (или академические).

Столь детальная, хотя и во многом несовершенная классификация сама по себе явилась большим шагом вперед.

Несколько позже Е.А. Климов, предложивший классификацию типов профессий («человек - природа», «человек - техника», «человек - художественный образ», «человек - знаковая система», «человек - человек»), показал в соответствии с ней, что профессия учителя - типичный пример профессии типа «человек - человек», требующей «интерсоциальных способностей», т.е. личных качеств, которые обеспечивают понимание людей и успешное взаимодействие между ними. В классификацию Е.А. Климова входит следующий перечень педагогических способностей.

- 1.Высокий уровень умственных способностей.
- 2.Высокий моральный облик.
- 3.Организаторские способности.
- 4.Способность вникать в душевное состояние воспитуемого.
5. Волевые качества.
- 6.Способность использовать речь как средство воздействия на людей.
- 7.Быть внимательным одновременно ко многим объектам.
- 8.С большой долей вероятности предвидеть дальнейшее поведение и развитие ученика.

По нашему мнению по пунктам 1),2) и 4) (в частности) нужно отбирать кандидатов в преподаватели, а всем остальным (далеко не врождённым) качествам плюс многому другому вполне можно и нужно преподавателей обучать.

Поэтому принципиально важным здесь является вопрос о способностях. В психологии под способностями обычно понимают, по мнению А.А. Леонтьева, прижизненно формирующиеся особенности личности человека, обеспечивающие большую эффективность той или иной деятельности. Формируются они в процессе самой деятельности на базе врожденных психофизиологических предпосылок, называемых задатками. Для подготовки высокопрофессионального преподавателя речь, скорее всего, надо вести о том комплексе функциональных обязанностей (профессиональных умений), которыми он должен располагать независимо от своих индивидуальных качеств. Конечно, эти последние тоже имеют значение; прежде всего они определяют индивидуальный стиль деятельности

преподавателя, то, какие конкретные способы и приемы педагогического воздействия он выбирает и как их сочетает.

Ум. Американский психолог У. Аламшах считает, что словом «ум» обозначают различные личностные свойства и выделяет три разновидности ума (интеллекта):

- концептуальный - позволяет хорошо решать логические, абстрактные и иные задачи, т.е. это обобщённая способность к обучению;
- эстетический - хорошо различает формы явлений, не всегда интересуясь их причинами;
- социальный - компетентен в межличностных отношениях, затрагивающих человеческие судьбы, устанавливающих иерархию целей и ценностных ориентаций.

Развитый социальный интеллект играет главную роль в решении коммуникативных задач. Западный исследователь Г. Маслоу характеризует его как особый вид человеческого интеллекта, который не поддается измерению с помощью стандартизированных текстов. Он принципиально отличается от академического (концептуального), обеспечивающего объективное отражение предметного мира. Психологи пришли к выводу о независимости функционирования этих видов интеллекта. Они даже подчеркивают, что традиционное вербальное образование, которое получает специалист, может тормозить развитие социального интеллекта.

Можно выделить следующие характерные черты социального интеллекта:

- социальная ответственность;
- личностная заинтересованность в благе других, готовность к сотрудничеству;
- эмпатический интерес и личное сострадание к другим, обеспечивающие распознавание невербальных признаков эмоциональных переживаний;
- определенное ценностное отношение к себе и другим. Обнаружена связь низкой оценки своей компетентности с неуверенностью в себе;
- социальная самооффективность как ожидание успеха при решении межличностных проблем.

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

Поэтому нельзя при подготовке преподавателей основной целью считать только высокий уровень концептуального интеллекта. К месту будет напомнить, что и средняя, и высшая школы всего мира в подавляющем большинстве случаев занимаются развитием и оцениванием только концептуального интеллекта и памяти - отсюда «парадоксальное» явление - «серый отличник». Ни одна из известных моделей обучения (информационной, формирующей, развивающей и т.д.) не нашла полного эффективного воплощения, поскольку всем моделям свойственна иллюзия, что будто содержание образования способно обеспечить формирование познавательных интересов и качеств личности.

А между тем - истинную значимость полученных знаний может осознать лишь зрелая личность, имеющая общественно значимые потребности и руководствующаяся высокими идеалами, т.е. обладающая социальным интеллектом. Отсюда можно сделать вывод, что формирование социального интеллекта имеет не меньшее значение, чем формирование интеллекта концептуального.

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

Формирование социальной ответственности личности в современных условиях является той главной социальной проблемой, решение которой обуславливается как потребностями общества, так и необходимостью развития самой личности.

Социальную ответственность можно классифицировать по различным основаниям и выделить основные компоненты структуры социальной ответственности: политическая, гражданская, производственная, правовая, моральная ответственность.

Социальную ответственность можно разделить на две подсистемы отношений. Первую подсистему составляют ретроспективные отношения, в которых субъект - преподаватель, коллектив преподавателей, общество - отвечает за совершенные вразрез с интересами общности действия. Санкция может быть как моральная, так и правовая. Последняя состоит из подвидов: уголовная, гражданско-правовая, административно-дисциплинарная, материально-правовая, финансовая и т.д.

Вторую подсистему системы «социальная ответственность» составляют следующие основные виды: ответственность в отношениях преподавателей и студентов друг к другу, определяемая правилами человеческого общежития; ответственность в производственных отношениях, профессиональная ответственность; ответственность за семью, за судьбу старших и младших поколений; ответственность за судьбу коллектива, политическая ответственность; ответственность за будущее, за судьбу человечества.

У двух основных подсистем социальной ответственности есть общий элемент, характеризующий ответственность личности как способность предвидеть результаты своей деятельности и отвечать за нее.

Для того, чтобы действовать ответственно, субъект (как преподаватель, так и студент) должен, во-первых, знать свои обязанности, пути и средства оптимального варианта их реализации с учетом социальных последствий, к которым они могут привести, т.е. он должен иметь ценностные ориентации. Во-вторых, на основе этого знания действующий субъект должен обладать способностью с полной ответственностью ставить реальные цели и доводить их до конца. В-третьих, необходимые знания и готовность действовать в соответствии с этими знаниями должна быть практически реализована.

Действия субъекта оцениваются либо с точки зрения норм права, либо с точки зрения морали. Поэтому формирование социальной ответственности должно происходить в единстве нравственного и правового воспитания.

Личностные качества не измеряются никакими показателями. И единственным бесспорным критерием личных и профессиональных качеств можно считать достижения лучших обладателей этих качеств, которыми являются признанные человечеством гении и таланты.

Если бы все определялось знаниями или профессиональной подготовкой, то выбрать будущих преподавателей было бы неизмеримо проще, но, несомненно также, что современный ученый, знающий намного больше Галилея или Ньютона, отнюдь не равен им в качестве своего ума или характера.

Многие ученые пытались раскрыть сущность гениальной личности и указать, таким образом, человечеству путь к саморазвитию. Одно попытки раскрыть сущность гениальной личности при помощи количественных показателей не удовлетворяют, и отсюда появилось стремление дополнить эти показатели другими, качественными характеристиками.

Американский психолог Р.Элберт пытается постичь природу гениальности через содержание того, что создал обладающий ею. Элберт выдвинул «операциональное» определение гения: «Человек, который на протяжении длительного периода времени выполняет огромную работу, оказывающую существенное влияние на других людей в течение многих лет». Главной чертой таланта высшего уровня является продуктивность, большой объем работы в ее длительности (663 публикации Вернадского, 248 - Эйнштейна; 119 - Дарвина, 54 тома Ленина, 30 книг Пуанкаре). Второй отличительной чертой этих людей является наличие в их творчестве большого количества взаимосвязанных проблем.

Однако подобные количественные показатели не раскрывают сущности понятия гения, поскольку эти характеристики свойственны как талантам, так и просто профессионально хорошо подготовленным специалистам. Поэтому не менее значимыми являются качественные характеристики гения.

В научной литературе о гениях содержится обширный набор свойств, особенностей и черт, характеризующих гениальность, составленный на основе изучения творчества и личности гениев.

Например, по мнению американских психологов Э.Торранса и Л. Холла особенностями гениальных личностей являются:

- «способность творить чудеса», под которыми понимаются внезапные вспышки озарения, не противоречащие логике и разуму, но лежащие за пределами логически разумного;

- высокая степень проникновения в нужды и потребности других людей - эмпатия;

- ореол исключительности, способность вдохновлять и внушать веру в свои силы всем, кто с ними общается;

- способность разрешать конфликты, особенно в тех ситуациях, когда они «не имеют логического решения»;

- наличие чувства грядущего, яркое и образное его представление, что связано с их богатой фантазией и интуицией; и др.

Торранс и Холл указывают на такую интересную способность творческих личностей, как интерес к новым методам решения проблемы, желание их развить, улучшить, в то время как у нетворческих людей новые идеи вызывают враждебность, желание найти вначале недостатки и покритиковать.

Американский психолог К.Тэйлор указывает на такие черты высокоодаренной личности: стремление всегда быть на переднем крае; независимость и самостоятельность; склонность к риску; активность; любознательность; неутомимость в поисках; неудовлетворенность существующим и стремление изменить его, нестандартность мышления; готовность принимать решение; дар общения; талант предвидения.

Чаще всего указывались такие черты гениальности: универсальность, разносторонность, стремление выйти за пределы существующих правил, норм и традиций, дар самому устанавливать правила.

Все указанные черты, взятые вместе, характеризуют собирательный образ гения, и вряд ли сыщется много великих людей, которые бы обладали всем этим набором блистательных характеристик. Богатое воображение одних часто мешало объективной оценке ими действительности, сухой рационализм других, наоборот, делал их малочувствительными к восприятию всех сторон жизни.

Поэтому, кажется, более целесообразным пойти не по пути перечисления подобных качеств, число которых очень велико, а выделить среди них определяющие. Если подытожить сказанное, то наиболее часто исследователи указывают на такие сущностные особенности гения, как:

- универсальность знаний и глубина проникновения в исследуемые вопросы;
- оригинальность мышления и творчества, способные обогащать знание новыми фундаментальными идеями и открытиями;

- независимость и свобода мышления;

- огромное влияние на социальную или духовную жизнь общества;

- настойчивость и неуклонность в преследовании цели.

Главное качество гения, таким образом, не просто в предельно высоком концептуальном уровне интеллекта, а в синтезе всех видов интеллекта (концептуального, социального, эстетического).

Универсальным был гений Ломоносова: он создал ряд глубоких трудов по риторике, физике, географии, филологии и т.д. Универсализм был свойствен также В.И. Вернадскому. В наследие он оставил труды (в некоторых он был основоположником) по следующим 15 (!)

научным направлениям: биогеохимии живого вещества, биосфере и ноосфере, геохимии, геологии, гидрохимии, минералогии, изотопии, истории науки, кристаллографии, математике, организации науки, почвоведению, публицистике, радиологии, философским вопросам естествознания.

Таким образом, мы можем вывести «формулу гения», в свёрнутом виде отражающую его сущность.

Гений - это органическое слияние (синтез) всех видов интеллекта.

Но поскольку каждый из видов интеллекта может быть развит в разной степени, то данное определение удобнее представить в виде следующего математического выражения, которое имеет не столько количественное, сколько качественное значение:

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

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

Попытка измерить гениальность тестами не увенчалась успехом. Гении показывали иногда низкие уровни эрудиции даже в своих областях. Эйнштейн объяснял это тем, что не хочет забивать голову данными, которые можно найти в любом справочнике.

Некоторые психологи США (К. Тэйлор и другие) считают, что тесты на степень способности выявляют обычно только восемь типов одаренности - менее одной десятой из всех ныне установленных. Человек, хорошо усваивающий материал, созданный другими, не обязательно сам может создавать новые идеи. Вывод американских специалистов по тестированию: только если результаты тестирования совпадают с оценкой преподавателей, родителей или однокурсников, можно быть уверенным, что диагностика одаренности верная и точная.

Если подходить к проблеме подготовки стратегически, то, на наш взгляд, искать будущих преподавателей надо в «детстве», т.е. еще в школах и вузе.

Еще П. Блонский утверждал и предупреждал, что ошибки учителей множатся в учениках. А поскольку отношение к преподавателю переносится на отношение к изучаемому под его руководством предмету, то значение такой категории, как «авторитет преподавателя», имея в виду повышение эффективности учебного и воспитательного процессов, трудно переоценить. Поэтому преподавателям высшей школы необходимо «владеть» этой «коварной» интегральной категорией, т.е. знать, каковы представления студентов об идеальном преподавателе, и учиться корректировать свое саморазвитие и самовоспитание в сторону приближения к этому идеалу.

Авторитет преподавателя - исключительно важная интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которая проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами и со студентами.

Поэтому проблема авторитета рассмотрена в научной литературе в нескольких аспектах: и в социологическом, и в философском, и в социально-психологическом, и в этическом, и в педагогическом и мн. др.

Проведенный нами анализ научных данных позволил выявить множество форм и десятки компонентов авторитета преподавателя ВПШ.

В «Философском энциклопедическом словаре» авторитет определяется как влияние и как вид общественных отношений: «Авторитет (нем. *Autorität* от лат. *Autoritas*) - власть, влияние, в широком смысле – общепризнанное формальное влияние какого-либо лица или организации в различных сферах общественной жизни (например, воспитание, наука), основанное на знаниях, нравственных достоинствах, опыте (авторитет родителей, врачей и т.д.), в более узком значении - одна из форм осуществления власти. Авторитет выражается в способности лица направить, не прибегая к принуждению, поступки или мысли другого человека (или людей).

В «Кратком психологическом словаре» авторитет рассматривается как «влияние, которым пользуются группа или индивид в различных сферах жизни, основанное на признании их опыта, знания, нравственных достоинств и т.д.», и как «признание за индивидом права принимать решения в значимых для отдельных лиц или группы ситуациях». Во втором значении понятие «авторитет» в социальной психологии иногда соотносится с представлением о власти. В первом значении понятия «авторитет» и «власть» не совпадают: авторитетом может пользоваться человек, не наделенный «властными» полномочиями, но обладающий высокой степенью референтности для окружающих.

Особого внимания заслуживает точка зрения А.С. Макаренко. Он говорил что «без авторитета невозможен воспитатель»¹⁵⁹. А.С. Макаренко детально рассмотрел основы родительского авторитета, а также охарактеризовал несколько видов ложного авторитета. Взгляды А.С. Макаренко на сущность авторитета и способы его приобретения представляют большую познавательную ценность и являются одним из тех оснований, на которых может быть развита психологическая теория авторитета преподавателя.

Представляют интерес и другие определения, различия между которыми обусловлены разностью аспектов исследования проблемы. В социологическом аспекте авторитетом называется всякое общественное явление, которое подчиняет своему влиянию действия или мнения людей. При этом, поскольку авторитет - специфическое явление, возникающее для регулирования отношений между людьми, он может быть осмыслен и как результат соответствующего вида общественных отношений.

Мысль о том, что авторитет связан с доверием, высказывали многие исследователи (В.Д. Комаров, С.А. Седов, Э.М. Ткачев). Они считают, что авторитет, в отличие от власти, возникает добровольно и исключает принуждение.

По наблюдениям Р.Г. Айзенштата, в конкретных социально-психологических ситуациях, каких немало на производстве, когда мастер руководит силой своего авторитета, лишь около 20% воздействия приходится на авторитет его должности, а остальные 80% - на авторитет личности.

Из приведенных определений следует, что между различными видами авторитета существует сложная и динамическая взаимосвязь. Авторитет зависит не только от его носителя, но от тех, кто окружает этого человека, к кому направлено влияние авторитета, т.е. от его объектов.

Согласно известной концепции А. Маслоу, мотивационную сферу личности образуют пять иерархически расположенных систем потребностей, среди которых один из высших уровней занимает потребность в уважении. Она представляет собою желание стабильной, обоснованной высокой оценки человеком самого себя, а также уважения со стороны других. Эта потребность находит выражение в желании субъекта успешно действовать, быть компетентным. С другой стороны, она реализуется в стремлении иметь хорошую репутацию, иметь престиж, достичь признания другими людьми.

Человек удовлетворяет потребность в самоуважении, становясь субъектом авторитета. Для этого он должен реализовать свои личностные особенности, использовать свои сильные стороны. Чтобы этого достичь, он должен хорошо знать себя. Таким образом, если преподаватель стремится завоевать авторитет, он должен развивать необходимые для своей деятельности личностные качества и корректировать в соответствии с этим способы своей профессиональной деятельности и стиль межличностных отношений.

Несколько иные подходы к проблеме авторитета разрабатываются в педагогической литературе. Так, Р.А. Авагимян определяет педагогический авторитет преподавателя как его психологическое воздействие на студентов, основанное на качествах личности носителя авторитета и служащее удовлетворению социально и личностно значимых потребностей студентов. Она разработала психолого-педагогическую модель

авторитетной личности. В макромодель авторитета входят качество знаний, профессиональные качества, проявляющиеся в межличностных отношениях, личностные качества, внешние характеристики².

Р.А. Авагимян различает пять форм авторитета:

- авторитет знаний;
- педагогический авторитет в узком смысле слова, возникающий благодаря высокому педагогическому мастерству преподавателя;
- авторитет общения (отношений);
- авторитет личности;
- авторитет внешности.

Р.А. Авагимян выделяет несколько функций педагогического авторитета преподавателя: регуляторную, воспитательную, развивающую, организационную, ориентирующую, стимулирующую, функции самоутверждения и контроля, но признаёт, что эти классификации носят условный характер и служат лишь средством указания на доминирование тех или иных качеств у данного преподавателя.

В. Петровский считает, что «авторитет учителя в глазах учащихся - это признание за ним права принимать ответственные решения в значимых для школьников ситуациях совместной деятельности». При этом авторитетность педагога обусловлена значимостью для учащихся тех преобразований, которые учитель осуществлял в интеллектуальной и эмоциональной сферах личности школьника. А.В. Петровский полагает, что жизнедеятельность настоящего коллектива невозможна без власти авторитета личности, власти, являющейся прямым продолжением заслуженного в реальных делах доверия. Однако авторитет власти, не подкрепленный авторитетом личности учителя, оказывает на учащихся деморализующее влияние, порождая у них стремление уйти от ответственности, не брать на себя груза самостоятельных решений.

По наблюдениям А.В. Петровского, для учителей-мастеров характерны такие качества:

- интеллектуальная насыщенность уроков;
- непримиримость к шаблону в действиях учащихся;
- педагогическая наблюдательность;
- справедливость и обоснованность предъявляемых ученикам требований, выражаемых преимущественно в косвенной форме;
- удовлетворенность от общения с детским коллективом.

Напротив, преподавателей, хотя и добросовестных, но не пользующихся авторитетом у учащихся, отличают такие особенности: отношение к студентам как к стихии, которую необходимо постоянно «держат в узде»; преобладание прямых требований угрожающего или назидательного тона, их обилие, стереотипность, требование от студентов отвечать и рассуждать по тому образцу, который сложился в голове преподавателя; наличие педагогических штампов в стиле работы.

В исследовании З.И. Рябиной сделана попытка выявить эталоны преподавателя высшей школы: студент-первокурсник считает, что преподаватель вуза должен отличаться общительностью, доброжелательностью, интересом к людям, естественностью, эмоциональностью, высокой способностью к абстрактному мышлению, умом, высокой эмоциональной устойчивостью, способностью противостоять трудностям, высокими волевыми качествами, самоуверенностью, напористостью, стремлением влиять на других, развитым чувством ответственности, стремлением соблюдать условности, сдержанностью, хорошими манерами, дипломатичностью. В то же время как положительные качества отмечаются: импульсивность, жизнерадостность, смелость, непринужденность в поведении, склонность к сопереживанию, критическая настроенность, аналитический склад мышления.

Корреляция между профилями эталонов, построенных на основе средних оценок, данных личности преподавателя первокурсниками и пятикурсниками, характеризуется очень высоким значением. Это свидетельствует о фактической неизменности эталона, функционирующего в сознании студентов, что, скорее всего, объясняется неизменностью их позиции по отношению к преподавателю и преподавательской деятельности. В оценках

студентов пятого курса те же факторы, что и в оценках студентов первого курса, кроме доминантности. На пятом курсе учебная деятельность становится коллегиальной. Преподаватель и студент чаще сотрудничают в учебном процессе, и у студента-пятикурсника, почти сформированного специалиста, есть потребность именно в таких отношениях. Поэтому студенты старшего курса наделяют эталон личности преподавателя тенденцией к конформности, уменьшают его авторитарность и самоуверенность, стремление влиять на других.

Изучая отношение преподавателей к собственному авторитету, З.И. Рябкина приходит к выводу, что начинающие преподаватели устойчиво ошибаются, включая больше личностных качеств и требований, чем студенты от них ожидают. Направление своего саморазвития молодые преподаватели вуза видят в возрастании интеллектуальности, повышении самодисциплины, принципиальности, требовательности, смелости и достижении большей раскованности в поведении.

Л.В. Иванцова, основываясь на экспериментальных исследованиях, утверждает, что существует связь между уровнем педагогических способностей и оценкой преподавателем своего профессионального мастерства: неавторитетные преподаватели более высоко оценивают свои педагогические умения, чем занимающиеся у них студенты. Руководителей образовательных учреждений должен заставить задуматься вывод Л.В. Ивановой о том, что «такая профессиональная самооценка является препятствием для продуктивного анализа преподавателем своей деятельности, для ее перестройки в целях более эффективного осуществления».

У авторитетных преподавателей оценка относительно заниженная. Вполне возможно, что чем критичнее преподаватель относится к себе, своим знаниям, умениям, тем более продуктивно он работает. Отсюда можно сделать вывод, что одной из предпосылок для формирования авторитета преподавателя является его критическое отношение к своей педагогической деятельности. Если преподаватель сам не в состоянии ориентироваться на такое отношение к себе, руководители вуза должны подумать о том, как такой ориентации добиться.

Одно из самых интересных исследований авторитета преподавателя провела Э.А. Захарян. В эксперименте научному анализу подвергались три вида оценивания:

- самооценка преподавателей;
- оценивание преподавателей студентами;
- оценивание преподавателей руководителями факультетов, заведующими кафедрами и коллегами, долгое время работавшими вместе.

При выработке критериев для определения степени авторитетности преподавателя первый вид оценивания был важнейшим. При этом учитывалось, что студенты не всегда объективно оценивают преподавателей. Особенно характерно это для студентов первого года обучения. Они придают значение не столько научному уровню, глубине знаний преподавателя, сколько отношению последнего к студентам: важно, как он с ними общается, как принимает экзамен, как оценивает знания. Первокурсники чаще, чем студенты других курсов, «завышают» оценку лояльным, нетребовательным, уступчивым преподавателям. Студенты первого и второго курсов иногда составляют свое мнение о преподавателях понаслышке, пользуясь высказываниями старшекурсников. Студенты старших курсов судят более обоснованно и объективно. Они оценивают уже не столько взаимоотношения с преподавателем, сколько его общую эрудицию и знание своего предмета.

При составлении ответов для описания авторитетных преподавателей предлагалось использовать следующие категории:

- глубокие знания предмета (интеллект, компетентность, профессионализм);
- яркость личности (привлекательность, обаяние, оригинальность, одаренность, артистизм, выразительность речи);

- любовь к профессии (увлеченность, заразительность, живость, удовлетворенность работой, вдохновенность);
- общительность (коммуникабельность);
- доброжелательность (чуткость, отзывчивость, заботливость, внимательность к запросам студентов, желание помочь им);
- высокие моральные качества, патриотизм, гражданственность;
- доступность в изложении материала; объективность, справедливость, разумность требований; гуманность (эмоциональная теплота, человеколюбие, жизнерадостность, умение простить, скромность);
- такт (понимание студента, доверительное отношение к нему уважение к его личности);
- сдержанность (выдержка, терпение).

Для характеристики неавторитетных преподавателей применялись другие категории: бестактность (резкость в выражениях); слабые знания (читает с текста, нудность, однообразие, формальное отношение к делу, некомпетентность, низкий интеллект); серая личность; субъективность; необщительность (черствый, не считается с мнением студентов); бесчеловечность (холодность, отсутствие эмпатии, презрительность); отсутствие дисциплины; нескромность, зазнайство, хвастовство.

С целью сопоставления представлений об авторитете преподавателя, каким оно является у студентов, самих преподавателей и руководителей, Э.А. Захарян предлагала указанным категориям лиц ответить на группы сходных вопросов, подвергая ответы анализу по методике Н.В. Кузьминой, т.е. используя графические шкалы.

Такая шкала представляет собой отрезок прямой линии длиной 10 см, разделенной на равные части и снабженной числовыми обозначениями. Графическое шкалирование дает возможность выразить качественные показатели в количественном виде.

Для оценки своих педагогических умений преподавателям предлагалось ответить на ряд вопросов и сделать оценки на шкалах:

- Достаточно ли хорошо Вы знаете свой предмет? Преподадите ли достаточно доступно сложный материал? Учитываете ли в процессе педагогической деятельности способности и склонности студентов?
- Умеете ли Вы планировать свою педагогическую деятельность, деятельность студентов и предвидеть конечный результат? Устанавливаете ли дисциплину студентов и предвидеть конечный результат? Устанавливаете ли междисциплинарные связи? Удастся ли Вам выделить узловые понятия в новом материале и предусмотреть возможные затруднения при их усвоении?
- Способны ли Вы успешно организовать деятельность студентов, активизировать их познавательные способности, интерес к научному творчеству, выбранной профессии?
- Легко ли Вы устанавливаете доверительные отношения со студентами? Справедливо ли оцениваете ответы студентов? Находите ли общий язык при общении со студентами, проявляете ли эмоциональную сдержанность?
- Умеете ли Вы анализировать педагогическую ситуацию, формулировать учебные задачи, использовать имеющиеся у студентов знания для их решения?

Студенты и руководители учебных заведений характеризовали преподавателей по подобному перечню из пяти вопросов.

На наш взгляд, представленная в перечне из пяти вопросов методика страдает двумя серьезными недостатками

- в ней не учитывается научная компетентность преподавателя, о которой могут судить коллеги;
- она слишком поверхностна.

Высоко оценивая весь спектр положительных качеств преподавателя, студенты все же определяют для них своеобразную иерархию, где присутствуют:

- качества, характеризующие профессиональные познания преподавателя;

- личностные качества, проявляющиеся в межличностных отношениях;
- внешние характеристики.

Таким образом, авторитетен прежде всего тот преподаватель, который удовлетворяет познавательную потребность студентов. Среди качеств второго типа наиболее важным является умение общаться со студентами. Оказывается, деятельность преподавателя в большой мере должна быть направлена на удовлетворение потребности студентов в общении. Примечателен такой факт: студенты-негуманитарии часто в своих сочинениях называют авторитетными преподавателей гуманитарных наук, поясняя это тем, что они более общительны, доброжелательны, всегда находят время для разговора со студентами. Среди личностных качеств важнейшими студенты признают чуткость, справедливость, честность, принципиальность, требовательность, скромность, жизнерадостность и чувство юмора.

Говоря в личностном контексте о педагогическом мастерстве, студенты особенно высоко оценивают педагогический такт, т.е. чувство меры в оценке, в контроле, в любом педагогическом действии, а также педагогический опыт, внимательность, доверие к студентам и веру в их потенциал. Если преподаватель верит в студента (эффект «Пигмалиона»), доверяет ему, студент отвечает тем же. Студенты высоко ценят желание и умение преподавателя сотрудничать, сопереживать, критически смотреть на себя глазами студента.

В противовес этому, студенты считают неавторитетными тех преподавателей, у которых слабые знания. За такие качества, как грубость, бестактность, несдержанность, субъективность, отсутствие дисциплины, заносчивость, необщительность, недоступность, мнительность, злопамятность студенты преподавателей не уважают. Не пользуются авторитетом и те преподаватели, которые не считаются с мнениями студентов, формально относятся к делу, читают лекции однообразно, скучно, без вдохновения. К экзаменам у таких преподавателей труднее подготовиться, на экзамене труднее отвечать и рассчитывать на справедливую оценку. Из этого следует, что авторитетность преподавателя способствует хорошему усвоению знаний и сдаче экзамена без нервного напряжения.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить следующее:

1. Если профессиональные умения преподавателя ВПШ объединить в три группы (концептуальные - знание «своей» науки и соответствующей ей учебной дисциплины; концепций смежных дисциплин и дисциплин специальности, плюс инвариантной (эколого-социально-экономической) части; психолого-педагогические (построение учебных дисциплин по принципам проблемного обучения, выбор и реализация формы проведения занятий, рациональное использование видов памяти и т.д.); коммуникативные - вербальные и невербальные) то соотношение степени их развитости может служить показателем уровня профессионального авторитета преподавателя.

2. Чрезмерная направленность усилий преподавателя на постижение предмета в ущерб (при отставании) развития коммуникативных и гностических качеств является тупиковым путем для педагога. Это утверждение имеет эмпирическую поддержку в частных случаях неудачного перехода на преподавательскую работу «предметников высшей квалификации» - выдающихся спортсменов, талантливых ученых, эффективных практиков любой иной профессии.

3. Личностные качества преподавателя имеют для студента значение не меньшее, чем профессиональные.

4. Модель роста педагогического мастерства (как и авторитета) преподавателя можно представить в таком виде: в первый период своей деятельности неопытный (а потому и неавторитетный) педагог - может развиваться в трех направлениях:

- «гармоничном» (осваиваются все три вида профессиональной компетентности, что является предпосылкой к тому, чтобы стать авторитетным педагогом);
- развитие предметных умений значительно опережает развитие других типов умений (есть большая вероятность стать в глазах других людей «чистым предметником»);

• наконец, если преподаватель не сможет освоить ни одного из трех типов умений на социально ожидаемом уровне, он через какое-то время станет неавторитетным педагогом с устойчивой репутацией такового - своеобразным ярлыком, избавиться от которого намного труднее, чем его приобрести.

Проведённый анализ позволил сформулировать следующую дефиницию: авторитет преподавателя вуза - это интегральная характеристика соотношения степени развитости его профессиональных умений, синтезированных в три группы (концептуальные, психолого-педагогические, коммуникативные), наложенная на личностные свойства.

2.6 Имидж преподавателя вуза

В структуру профессиональной компетентности входит в качестве интегративного качества личности авторитет преподавателя вуза, который формируется в течение длительного времени совместной работы преподавателя и студентов. В настоящее время, когда в учебном плане студентов по 70-90 дисциплин объемом в 18-30 часов, у преподавателя нет возможности завоевать авторитет студента за этот короткий промежуток времени.

Однако мнение о педагоге начинает складываться в первые минуты его знакомства с группой и от него, потом будет зависеть усвоение предмета, посещение, желание вступать в контакт с преподавателем. То есть в профессии преподавателя вуза очень важно быстро создать привлекательный имидж, помогающий презентовать свои личностно-деловые достоинства и скрыть недостатки. Отсюда видно, что в этих условиях более оперативной интегративной характеристикой личности преподавателя вуза является его имидж (image - в переводе с английского – образ) и остро встает проблема изучения этого феномена.

Эффективность взаимодействия преподавателя и студента зависят от его авторитетности или неавторитетности. А если есть категория авторитета, то зачем вводить понятие «имидж»? В какой зависимости они находятся?

Выше показано, что авторитет зависит от личностных качеств преподавателя, от результатов его научной и педагогической деятельности, от стиля его межличностных взаимоотношений, от уровня педагогического мастерства и глубины и разносторонности профессиональных знаний. Определений имиджа также достаточно много.

Таблица «Дефиниции имиджа»

Авторы	Дефиниция
Словарь практического психолога	Имидж - сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо
Федоров И.А.	Имидж - феномен социальной мимикрии человека, его неистребимого желания чем-то казаться , чтобы увеличить собственный шанс на социальный успех, провоцировать у других нужные ему впечатления , в том числе как реакции на то, чем он не обладает , а в некоторых случаях и не хотел бы обладать.
В.М. Шепель	- образ, визуальная привлекательность личности, то есть та форма жизнепроявления человека, благодаря которой "на люди" выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики. Имидж - это социально-желательный образ.
Крискунова И.	это рассказ о себе , это символ, который без слов говорит окружающим о том, на какой ступени общественной лестницы вы стоите, к какому предполагаемому кругу профессий принадлежите, каков ваш характер, темперамент, ваши финансовые возможности, ваш вкус, иногда даже, каково ваше

	семейное положение и многое другое.
В.Н Маркин	Имидж-это не маска, не приукрашение своего профессионального облика, а это возможность передать (через определенные имидж-сигналы) информацию о себе, о своих истинных, глубинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях...
Л.М.Митина	Имидж - это образ, впечатление , которое оставляет человек в <u>воспоминаниях и представлениях о нем.</u>
Т.В.Климова	имидж - набор индивидуальных качеств, включающий в себя естественные свойства личности и <i>специально наработанные</i> , созданные.
Е.А.Петрова	имидж — это образ , включающий наши внешние и внутренние характеристики. Это мнение, сформированное на основе производимого нами впечатления.
Э Гоффманн	имидж - это искусство «управлять впечатлением».
Русская Е.В	современный имидж - профессионально значимое качество профессионала. Имидж не как модный костюм или модная прическа, а имидж как символическая выразительность вещей.

Большинство авторов говорят о тождественности понятий имидж и образ, о «наигранности» образа. Поэтому необходимо учитывать, что если «имидж - это образ», то при помощи имиджа нереально создать образ личности. Имиджирование в этом процессе всего лишь вспомогательная технология, решающая свои весьма конкретные задачи. Имидж не тождествен образу. Он - его фасадная часть, это - желание казаться, произвести впечатление.

Имидж преподавателя, педагога в немногих существующих литературных источниках по заданной тематике описывается с помощью следующих качеств: коммуникативные - техника речи (грамотность, выразительность и т.д.), владение невербальным компонентом общения, личные – уверенность в себе, эмоциональность, доброжелательность, естественность, обаяние, выдержанность; социально-психологические - уважения к студентам, открытость, искренность, доброжелательность, эмпатия, чувство юмора, манера поведения, партнерские отношения в аудитории; профессиональные - компетентность, эрудиция, кругозор, артистизм, требовательность, внимание и справедливость в оценке поведения студентов, умение лектора переходить сразу к сути изложения, а не стремление убедить в значимости предмета и в необходимости посещения этих лекций, импровизация, фантазия, рефлексия, умение вовремя обнаружить «новообразования», перемены во взаимоотношениях детей, их настроениях, реакциях; ролевые - статус в социальной среде, репутация и др.

Если сравнить характеристики, описывающие категории имиджа и авторитета, то можно заметить, что они весьма похожи, как бы эти понятия тождественные. Так в чем же разница? Разница заключается в методе формирования. Выше говорилось, что имидж формируется сразу при первых контактах, а авторитет «зарабатывается» годами. Зависимость авторитета и имиджа обусловлена временным фактором. Авторитет - это стратегическая характеристика личностных свойств педагога, а имидж - тактическая.

Таким образом, нужно формировать качества, которые можно увидеть сразу. Преподавателю важно при первых встречах с аудиторией сформировать определенное мнение о себе(имидж), а в процессе деятельности формировать авторитет.

На основании вышеизложенного мы сформулировали следующее определение имиджа преподавателя - это образ, формирование которого обусловлено наличием явно

выраженных качеств преподавателя, легко диагностируемых окружающими при первом контакте, соответствующий ожиданиям студенческой аудитории, являющийся прологом к формированию авторитета.

Наш подход предполагает рассмотрение имиджа как интегрального компонента профессиональной компетентности и его включение в теоретическую модель профессиональной компетентности преподавателя проф. Бусыгиной А.Л. Для разработки инструмента исследования использовали профессионально значимые качества преподавателя, составляющие его компетентность, в виде сконструированных шкал семантического дифференциала из 37 показателей. Испытуемым предлагалось оценить по этим шкалам два типа преподавателей, которые были условно названы нами «эффективный преподаватель» и «неэффективный преподаватель». Это:

- > неграмотность речи — грамотность речи;
- > плохая дикция — хорошая дикция;
- > невыразительность речи — выразительность речи;
- > нелогичность — логичность речи;
- > замкнутость, отстраненность, недоброжелательность — открытость, коммуникабельность, доброжелательность;
- > неразвитое умение слушать — развитое умение слушать;
- > неразвитое владение приемами невербальной коммуникации — развитое владение приемами невербальной коммуникации;
- > неразвитое владение приемами самопрезентации — развитое владение приемами самопрезентации;
- > направленность на авторитарные отношения, неуважение к студентам — направленность на партнерство, уважение к студентам (педагогический такт);
- > неавторитетность — авторитетность;
- > плохие манеры (грубость, бестактность) — хорошие манеры (вежливость, тактичность);
- > отсутствие чувства юмора, умения снять напряжение в аудитории — обладание чувством юмора, умением снять напряжение в аудитории;
- > субъективность в оценке способностей студентов — объективность в оценке способностей студентов;
- > непривлекательность — привлекательность (обаятельность);
- > нетребовательность, мягкость - строгость и требовательность;
- > неразвитость социально-перцептивных способностей — развитость социально-перцептивных способностей;
- > эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость;
- > неуверенность — уверенность;
- > пассивность — активность;
- > ригидная стратегия поведения — гибкая стратегия поведения;
- > стереотипность — индивидуальность;
- > хвастливость — скромность;
- > беспринципность — принципиальность;
- > инконгруэнтность — конгруэнтность;
- > «серость», заурядность личности — яркость, незаурядность личности;
- > сложность, путаность, неструктурированность изложения — доступность, понятность, логичность изложения материала;
- > неинтересное изложение — интересное изложение;
- > применение пассивных методов обучения и контроля — применение активных методов обучения и контроля;
- > неумение воздействовать на аудиторию — умение воздействовать на аудиторию;
- > фрагментарное знание предмета — полное знание предмета;
- > неэрудированность — эрудированность;

- > отношение к профессии как к обязанности — любовь к профессии;
- > профессиональная несамокритичность и нетребовательность к себе — профессиональная самокритичность и требовательность к себе;
- > стереотипный стиль деятельности — индивидуальный стиль деятельности;
- > шаблонность образа — стильность образа;
- > неряшливость — аккуратность;
- > незначимость дополнительных деталей имиджа (аксессуары, прическа, макияж) — значимость дополнительных деталей имиджа (аксессуары, прическа, макияж).

Приведем наиболее интересные и важные, на наш взгляд корреляционные зависимости.

Развитое владение приемами самопрезентации связано с позиционированием своей индивидуальности, чувством юмора, что сразу представляет преподавателя как интересную личность.

Неразвитое владение приемами самопрезентации связано с неинтересным изложением материала, невыразительностью речи, пассивностью и отсутствием индивидуальности, что вполне предполагает создание неблагоприятного мнения о педагоге.

Обаяние, привлекательность преподавателя обусловлена его уверенностью, стильностью образа. Он воспринимается как интересная сильная личность, которой аудитория добровольно подчиняется, стремится у нее учиться. Преподаватель с помощью своего обаяния может определенным образом воздействовать на аудиторию.

Путаное неструктурированное изложение материала, нагруженное терминологией, прежде всего связано с нелогичностью и нечеткостью подачи информации. Вполне оправданно, что такое изложение также обусловлено слабым знанием предмета, низкой эрудированностью.

Индивидуальность влияет и на самопрезентацию, подачу материала, стиль деятельности, одновременно, будучи связанной с чувством юмора, обаянием, незаурядностью личности. Можно сказать, что она, является одной из важнейших характеристик имиджа педагога и влияет на восприятие преподавателя студентами.

Взаимосвязь индивидуального стиля профессиональной деятельности со стильностью образа, яркостью личности, любовью к профессии, возможно, объясняется тем, что любовь к профессии проявляется в стиле деятельности как увлеченность работой, самоотдача, поиск ноу-хау в преподавании; яркость личности тесно связана со стильностью и соответственно проявлением индивидуальности личности, а личность с развитой индивидуальностью уже предполагает выработку своего особенного стиля деятельности. Вполне очевидно, что такой педагог наделен умением воздействовать на аудиторию, которое также связано с индивидуальным стилем деятельности.

Шаблонность образа предполагает стереотипность, незначимость для педагога использования дополнительных деталей имиджа, которые и отличают заурядность от незаурядности. Такой образ вполне характерен для «серой, заурядной» личности.

Кроме того, были выделить три блока качеств имиджа преподавателя, включающих в себя 8 факторов. Это:

«коммуникативный» блок - включающий факторы «Культура речи», «Коммуникативные способности», «Позиция в межличностном общении»;

«индивидуально-личностный» блок - включающий индивидуально-психологические качества личности;

«профессиональный» блок – включающий «Умение применять принципы дидактики», «Концептуальная подготовка», «Я - в профессии», «Внешний вид».

Вывод: имидж — комплексная величина, включающая в себя параметры компетентности. Поэтому, имидж преподавателя занимает равноправное место в структуре профессиональной компетентности.

Таблица. Содержание блоков профессионально значимых качеств преподавателя

Наименование блока	Наименование фактора	Содержание фактора
«Коммуникативный»	«Культура (техника речи)»	1. Правильность, грамотность. 2. Дикция. 3. Выразительность речи. 4. Логичность речи.
	«Коммуникативные способности»	5. Коммуникабельность 6. Умение слушать 7. Владение приемами невербальной коммуникации 8. Грамотная самопрезентация
	«Позиция в межличностном общении»	9. Направленность на партнерские отношения, уважение к студентам (педтакт) 10. Доминантность, авторитетность 11. Хорошие манеры 12. Чувство юмора, умение снять напряжение 13. Объективность 14. Обаяние 15. Строгость и требовательность
«Индивидуально-личностный»	«Индивидуально-психологические качества личности»	16. Социально-перцептивные способности 17. Эмоциональная устойчивость 18. Уверенность 19. Активность 20. Гибкость 21. Индивидуальность 22. Скромность 23. Конгруэнтность 24. «Личность» 25. Принципиальность
«Профессиональный»	«Умение применять принципы дидактики»	26. Доступность изложения 27. Интересное изложение 28. Применение активных методов обучения и контроля 29. Умение воздействовать на аудиторию
	«Концептуальная подготовка»	30. Знание предмета 31. Эрудиция
	«Я – в профессии»	32. Любовь к профессии 33. Самокритичность и требовательность к себе 34. Индивидуальный

		стиль деятельности
	«Внешний вид»	35. Стильность 36. Аккуратность 37. Использование аксессуаров

Исследуя феномен самопрезентации специалисты пришли к следующим выводам:

1. Возможно сознательно формировать впечатление о себе у окружающих с помощью управления выразительными движениями.

2. Существуют модели выразительных движений, влияющих на формирование благоприятного и неблагоприятного впечатления о коммуникаторе и реципиенте.

3. В зависимости от пола субъекта познания проявляются различия в содержании впечатлений (образов), сформированных под влиянием самопрезентации коммуникаторов и реципиентов.

4. Впечатление, сформированное под влиянием сознательных выразительных движений самопрезентации реципиентов, сходно как у участников общения, так и у наблюдателей со стороны.

Зная эти закономерности, можно выстроить свою эффективную стратегию самопрезентации.

Стартовыми элементами процесса формирования имиджа преподавателя вуза, видимо, являются 1) внешние его характеристики и 2) самоподача (самопрезентация).

Рассмотрим более подробно понятие самопрезентации и свяжем его с авторитетом. Имиджирование синонимично таким понятиям, как самопрезентация, самоподача. В английском энциклопедическом словаре это дословно означает «управление впечатлением о себе других людей с помощью бесчисленных стратегий поведения».

Понятие имиджа включает не только естественные свойства личности, но и специально созданные, что позволяет говорить о формировании имиджа в соответствии с формулой AIDA, где A (attention — внимание) — привлечение внимания к объекту, I (interest) — пробуждение интереса к имиджу, D (demand) — возбуждение у людей потребности осуществить действие, A (action) — побуждение к совершению действий, показ путей поведения. Воздействие имиджа происходит по схеме: привлечение внимания — пробуждение интереса — создание потребности — спровоцированное действие.

Мы предлагаем следующую дефиницию самопрезентации преподавателя вуза - это установка, создаваемая им самим, направленная на формирование желаемого восприятия студенческой средой его личного образа (для формирования благоприятного впечатления).

Обычно при знакомстве со студенческой аудиторией, когда он представляется - называет свои учёные степени, звания, книги, которые он написал, и т.д. Это исключительно важный момент формирования имиджа и впоследствии авторитета, т.к. у человечества, нашей цивилизацией, как уже говорилось выше, выработан приоритет науки перед другими видами деятельности.

Есть целый ряд стереотипных источников авторитетности. Среди них основное место занимает принадлежность к авторитетной социальной группе. Источниками авторитетности могут быть более высокий социальный статус, возраст, принадлежность к авторитетной профессиональной сфере и пр. Установки и предубеждения против говорящего могут сразу же работать на негатив.

Преподаватель, впервые входящий в аудиторию, может для усиления авторитетности воспользоваться приемами саморекламы, чтобы подчеркнуть важные профессиональные особенности, которые увеличат доверие аудитории. Можно, например, сообщить о своих выступлениях и публикациях, особенно зарубежных, сослаться на сотрудничество с известными для данной аудитории людьми. Кстати, чаще всего самореклама начинается с выбора одежды, причёски, сумки или портфеля, то есть с создания своего имиджа по

внешним данным. В книге Дж. Моллоя «Одежда для успеха» перечисляются детали внешнего облика, сообщающие окружающим о Вашей компетентности, деловитости, строгости к себе и окружающим (темная, даже черная одежда, массивный портфель, строгая прическа, минимум макияжа). Кстати, целый ряд исследований показал, что, если кто-то хочет сделать карьеру, он должен одеваться так, как требует социальное положение, к которому он стремится. Эта мысль хорошо отражается в русской пословице «Встречают по одежке...». Иногда в попытках снискать расположение аудитории преподаватель сознательно одевается для нее, чтобы не ломать ее стереотипы восприятия. Полное безразличие к одежде и внешности вообще тоже можно интерпретировать как саморекламу: меня не интересует внешняя форма, я выше этого.

Если самореклама «по одежке» по каким-то причинам не реализована, то саморекламу по поведению исключить вообще невозможно. Особенно большую и выразительную информацию дают невербальные средства поведения, все, что называется языком телодвижений.

Прежде всего надо выбрать правильную дистанцию между собой и аудиторией, для преподавателя это расстояние равно от 1,2 до 3 метров и более (так называемая социальная и общественная зона).

Элементами саморекламы могут быть и такие невербальные средства, как поза, осанка, походка, жесты. Правильная осанка создает впечатление уверенности, спокойствия и высокой самооценки. Достаточно уверенной должна быть и походка: все говорит о собранности и деловитости.

Самостоятельное и довольно значительное место среди невербальных средств саморекламы занимают мимика и жестикуляция. Через них можно продемонстрировать свое отношение к аудитории и эмоциональное состояние. Наибольшее внимание уделяется лицевой экспрессии. В ряде исследований было установлено, что через лицевую экспрессию, главным образом через положение губ и бровей, можно очень хорошо определить 7 эмоциональных состояний: страх, страдание, гнев, отвращение, интерес, удивление, и счастье. Впрочем, при высоком самоконтроле лицевая экспрессия может быть менее информативной, особенно на левой стороне. В любом случае для преподавателя важно не только уметь управлять лицевой экспрессией, но и имитировать те или иные состояния для демонстраций своего отношения к аудитории. Взгляд должен быть прямым, открытым, располагающим к доверию и контакту. Очень плохое впечатление на аудиторию производят бегающие глаза или взгляд, все время скользящий куда-то в сторону. На слушателей в аудитории надо смотреть прямо, не пристально, а периодически обводя взглядом всех.

Жесты могут выполнять несколько функций: участвовать в коммуникационных процессах вместо вербальных средств (коммуникативные жесты), усиливать вербальные средства.

Жесты могут быть и произвольными, когда они отражают эмоциональные особенности субъекта, его отношение к происходящему: недоверие, сосредоточенность, неудовольствие, радость, незнание, растерянность, подавленность. Такими жестами управлять достаточно сложно и именно по ним можно определить истинное состояние человека, которое он хотел бы скрыть. Особенно это касается движений рук. Если преподаватель беспокойно крутит в руках указку, поминутно поправляет прическу, переступает с ноги на ногу, вообще делает много лишних движений — почти наверняка он взволнован, не уверен в себе и находится в состоянии дискомфорта или даже стресса.

Для демонстрации своей уверенности, самообладания, компетентности надо систематически не только наблюдать, но и контролировать мимику и жестикуляцию, подчиняя их поставленным целям.

Чрезвычайно большое значение имеет умение преподавателя владеть голосом и речью. Голосовые особенности, или паралингвистические, можно отнести к профессионально важным качествам преподавателя (заметим, что с их помощью можно

определить психологические особенности любого человека). Например, вызывающе громкий голос, перекрывающий все голоса в аудитории, может быть признаком силы и уверенности говорящего. Обычно окружающие прежде всего реагируют на самый громкий голос.

Громкость голоса может быть связана с его природными данными: голосовыми связками, гортанью, шириной грудной клетки, размерами лобных пазух, типом дыхания. Такие люди даже в обычных условиях говорят громко, это их индивидуальные свойства.

Каждый осваивает те модели поведения, которые приносят успех. Чем беспристрастнее наше представление об оправданности своего поведения исходя из ответной реакции на него людей, тем реальнее отработать стратегию и тактику своего поведения, сила воздействия среды зависит от тех личностей, которые разумно пользуются силой влияния своего имиджа. Воздействие имиджем может успешно использоваться для безболезненной коррекции поведения людей, ориентирования их на добровольное соблюдение цивилизованных норм поведения.

Итак, модели поведения нами избираются, но под воздействием многих обстоятельств, лежащих за порогом нашей психики. Все это не освобождает нас от персональной ответственности за свое поведение. Мера осознания этой ответственности прямо пропорциональна нашей духовной зрелости. При выборе модели поведения надо признавать самокритичную оценку собственных возможностей, потому что, например, любое копирование чьего-то стиля в общении опасно, т.е. необходимо разумно взвешивать все свои характеристики, выбирая личное поведенческое амплуа.

Самоуверенность и стандартность поведения отрицательно воздействует на восприятие людьми личности, которая заинтересована в признании и доброжелательном отношении к себе.

Аудитория получает эмоциональное удовольствие, нередко переходящее в нескрываемый восторг, от умения выступающего не оказаться под прессингом "эффекта впечатления", созданного предшествующим оратором, и переключить внимание людей на себя. В таком ключе обращаться с аудиторией могут те, кто накопил богатый опыт речевых выступлений и является зорким психологом. Но является таковым скорее всего не по образованию, а в силу природного дарования чувствовать людей, улавливать их ситуативную душевную настроенность.

В речевом общении эффектно смотрится такое качество выступающего, как находчивость. Личное самообладание и умение достойно выходить из неожиданно сложившейся ситуации всегда позитивно работают на того, кто это умеет делать.

При выступлении надо вызывать не просто эмоции, а соответствующие эмоции. Чтобы подобного результата добиться, следует принять во внимание многие факторы: психологию людей, их жизненные ситуации, возможные дисперсионные потери, эффект своего имиджа и многое другое.

К структуре дополнительных составляющих имиджа мы отнесем параметры не основной деятельности преподавателя, а скорее элементы альтернативного функционирования. Это контекст, в котором действует преподаватель. Вот его основные ингредиенты: прошлое, семья, спорт, хобби, слабости. В этом списке есть все то, что носит альтернативный характер, что может так или иначе варьироваться. Но главным правилом преподавателя при самоподаче должно стать обязательное заполнение этой информационной ячейки (в противном случае она будет заполнена массовым студенческим сознанием произвольно - часто сплетнями, далёкими от истины).

2.7 Структура профессиональной компетентности преподавателя вуза или «модель идеального преподавателя»

Поскольку будущий преподаватель, оканчивающий университет, не может знать все, что ему понадобится в его педагогической деятельности для решения сложных задач, то в процессе его подготовки неизбежен отбор материала, необходимого для его образования. Для того, чтобы исключить влияние на этот отбор таких случайностей, как различные

мнения разных педагогов отдельных дисциплин, необходима выработка такого документа, который с максимальной возможной точностью очертил бы круг вопросов, подлежащих изучению в процессе подготовки, круг оптимальный на данный период, т.е. создать модель деятельности идеального преподавателя.

«Модель идеального преподавателя» (см. рис.1) должна быть динамичной, т.е. периодически корректироваться, отражая развитие отдельных наук и различных областей знания.

Структура профессиональной компетентности преподавателя состоит из двух больших блоков - вариативного концептуального, который является индивидуальным для каждого преподавателя, в зависимости от конкретной образовательной области, в которой он преподаёт, и инвариантного, который не зависит от профиля вуза или специальности, и является общим для любого преподавателя.

Концептуальная же компетентность преподавателя (ККП), как уже говорилось выше, состоит из 4-х компонентов и содержит знание «своей» дисциплины (Д), которая является для преподавателя «основной», знание концепций смежных (предшествующих и преемственных) дисциплин (СмД), основ дисциплин специальности (ДСп), а также дисциплин эколого-социально-экономического блока (ЭСЭ): $Д + СмД + ДСп + ЭСЭ$. дисциплины данного блока относятся к инвариантной части компетентности, но в то же время являются и частью концептуального блока.

Психолого-педагогическая компетентность преподавателя является инвариантной частью компетентности и состоит из умения преподавателя:

1. Построить изложение учебной дисциплины по принципам проблемного обучения.
2. Выбрать и реализовать любую форму учебного процесса, соответствующую содержанию изучаемого вопроса, важнейшими из которых являются:

- лекция;
- семинар, практическое занятие;
- лабораторная работа;

3. Организовать использование видов «внимания (произвольное, непроизвольное) - понимания».

4. Рационально использовать виды памяти студента.

5. Организовать целесообразную форму системы контроля знаний в зависимости от стоящих на данном этапе задач (с помощью рейтинговой системы или критерия баланса способов мышления).

6. Формировать умение студентов работать в информационной среде посредством реализации аналитического, конструктивного и исполнительского компонентов авторского редактирования, построения тезаурусов дисциплин и т.д.

7. Определять бюджет времени студента на внеаудиторную самостоятельную работу и время усвоения им материала, в зависимости от требуемого уровня усвоения и предлагаемой преподавателем рациональной (зависящей от вида специальности) степени абстракции.

8. Организовывать внеаудиторную самостоятельную работу студентов (с обязательным акцентированием на анализе её методологических характеристик); реализовывать другие виды активизации учебного процесса (деловые игры, коллективная форма обучения - «каждый учит каждого», использование специальных дидактических приемов: экскурсии в историю, использование выдержек из работ ученых, связь с последними достижениями науки, новыми поисками, показ «белых пятен», использование приемов сравнения и аналогий и т.д.

9. Продуктивно читать текст.

Третьим основополагающим блоком в структуре профессиональной компетентности преподавателя является техника оптимального педагогического общения.

Она состоит из двух компонентов: вербального и невербального.

Вербальный компонент в большой мере определяется качеством речи под которым понимаются реальные свойства ее содержательной и формальной сторон: правильность,

точность, логичность, ритм, чистота, выразительность, богатство и уместность, а комплексная характеристика педагогического голоса, включает такие параметры, как потенциально высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость.

Невербальное поведение преподавателя состоит из процесса «слушания-смотрения», подразделяемого на три уровня, характеризующихся определенными типами слушания - эмпатическим, неслышащим, отключённым; продуктивного чтения, состоящего из переработки информационных потоков при помощи техники быстрого чтения методами интегрального и дифференциального алгоритмов; письма и кинесики, под которой принято понимать зрительно воспринимаемый диапазон движений, причём не только язык тела (жесты, мимика, позы, походка, взгляд, тактильное поведение, ольфакторная система), но также и манера одеваться, причёсываться и т. д., а также движения, которые связаны с использованием предмета: хлопанье дверью, поскрипывание стулом, почерк

Четвёртым компонентом профессиональной компетентности являются так называемые качества личности, содержащие четыре интегральных блока «человеческих» характеристик: врождённые способности, заключённые в генетическом коде человека, социальный интеллект, развиваемый к зрелому возрасту, имидж и авторитет преподавателя.

Уровни педагогической деятельности (соответственно и компетентности), классифицированные Н.В. Кузьминой следующие:

1. Репродуктивный уровень, который характеризуется тем, что преподаватель может сообщать студентам знания, которыми владеет сам.

2. Адаптивный уровень, дополнительно к первому, включающий в знание преподавателем трудностей восприятия какого-либо материала студентами, но не умеющий продуктивно эту проблему решить.

3. Локально-моделирующий знания характеризуется тем, что дополнительно к первым двум, преподаватель умеет ещё и конструировать их, заранее рассчитывая возможные трудности его восприятия и методы их преодоления.

4. Системно-моделирующий знания, отличающийся от предыдущих учетом преподавателем всей системы знаний студентов.

5. Системно-моделирующий поведение студентов, означающий осознание преподавателем (на уровне цели) необходимости для студента не только системы знаний, но и высоконравственных социальных убеждений.

Позиции «2-3-4» вышеприведённой классификации суммарно отражают новое качество работы преподавателя по сравнению с позицией «1», но отличаются друг от друга лишь степенью осознанности и квалифицированности своих личных педагогических действий. Этому качественно новому уровню может быть присвоено название «продуктивный».

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

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

Мы же полагаем, что в воспитании эвристического мышления важна система действий всех преподавателей, работающих со студентами с 1 по 5 курсы. Воспитательное значение одного рассказа большое, но не определяющее для развития системного мышления

студента. Определяющими развитие мышления студента будут его педагогические действия следующего вида: если профессор, доцент или даже ассистент совместно с преподавателями других кафедр, которые ведут занятия с данными студентами с 1 по 5 курсы, разработает задание для внеаудиторной самостоятельной работы (ВСРС), куда включит вопросы, решаемые и в других, профилирующих дисциплинах, формирующих специалиста. Это и будет развивающее мышление, рассмотрение вопроса «с 10 разных сторон», о котором говорил создатель развивающего обучения А. Дистервег.

При таком педагогическом алгоритме действий преподаватель реализует организационный компонент функциональной компетентности на коллективном, или интегративном, уровне, показывает важность и необходимость решения «стратегических» вопросов специальности, т.е. «включит» мотивационный механизм для глубокого изучения какого то частного вопроса.

А аналитическая деятельность студента по всестороннему рассмотрению взаимосвязи дисциплин приучает его к методологическому подходу и развивает его мышление.

Качество педагогического труда, является сегодня одной из самых острых проблем высшей школы. Поэтому для преподавателя ВПШ особенно важно умение проанализировать рост своей личной профессиональной компетентности, что бы осуществить соответствующее управляющее воздействие (самостоятельное совершенствование).

Технология анализа и оценки деятельности преподавателя должна, очевидно, включать в себя:

- научно обоснованное выделение структуры профессиональной компетентности;
- определение (на основе изучения литературы, передового опыта и нормативных документов) её «нормы»;
- собственно анализ - сравнение достигнутого уровня компетентности конкретного преподавателя с нормой и оценка расхождения;
- осуществление коррекции.

На вопрос - что оценивать в труде преподавателя? - отвечает схема структуры профессиональной компетентности последнего. Дискуссионным является второй вопрос: как оценивать достигнутый уровень компетентности преподавателя?

Недостатки, присущие большинству предлагаемых на сегодняшний день методик анализа, сводятся к следующему: оценивается набор случайных признаков:

- учитывается только мнение студентов;
- оцениваются только личностные особенности преподавателя;
- в составе педагогической деятельности учитывается слишком много умений и качеств, что делает процедуру оценивания чрезвычайно громоздкой. Применяемый при этом математический аппарат создает лишь видимость объективной оценки, поскольку сама первичная информация очень часто не является достаточно достоверной;
- в методику анализа заранее заложен информационный подход к обучению, поэтому чаще всего предлагается оценивать деятельность лектора - доступность, темп и т. д.;
- при использовании экспертной оценки экспертами являются коллеги, которые основываются на собственном мнении, а не на рекомендациях психолого-педагогической науки.

Система критериев оценки деятельности преподавателя должна стимулировать совершенствование этой деятельности, а сами критерии - быть достаточно простыми и надежными. Количественная оценка профессиональной компетентности по многим её структурным компонентам в данный момент представляет большие трудности, связанные с недостаточной развитостью квалитметрии в области психологии. Наиболее перспективным методом оценки на сегодняшний день можно считать своеобразную «самосертификацию», которая служит не для оргвыводов, а для самоусовершенствования преподавателя.

Одной из наиболее удачных (но далеко не полных) методик такой самосертификации можно назвать методику, разработанную Г.Б. Скок и Б.Б. Горловым, в основу которой положена структура деятельности, разработанная Н.В. Кузьминой. Особенность данных анкет состоит в том, что студенты просто описывают свою работу на занятиях у того или иного преподавателя. По характеру этого описания можно косвенно судить о его деятельности и ее результатах. Анкеты составлены по принципу полярных профилей (см. «Имидж»). Но эта информация является лишь необходимой (но не достаточной) для окончательных выводов об уровне его компетентности.

Теперь набор вопросов может быть составлен самим преподавателем в соответствии со схемой структуры и уровней функциональной компетентности преподавателя.

Отсутствие активного взаимодействия кафедр в учебном процессе следует, видимо, считать еще одним фактором, тормозящим развитие мышления студентов.

Не найдется, очевидно, людей, возражающих против тезиса, что обучение студента различным дисциплинам должно вестись системно и с единых позиций. Однако родилось противоречие между принципом системного подхода к обучению и воспитанию студента и формой организации этой системности. Учебный план не только узаконил разделение преподавательского труда, но потребовал создания в вузах отдельных кафедр, обособленность которых все возрастает. В результате форма организации разрушает принцип системности. Нельзя здесь не отметить, что постепенное обострение этого противоречия привело к появлению в вузах глобальной воспитательной проблемы - исчезновению преподавательских коллективов по сути, характеру их педагогического взаимодействия, направленного на создание системы преемственных влияний на конкретного студента, обучающегося с I по V курсы. В результате, - повышение качества преподавания отдельных дисциплин не приводит к общему повышению качества подготовки специалистов.

Задача организации педагогического взаимодействия кафедр долговременная и многоплановая. Нам представляется, что пусковым элементом здесь также должна стать разработка критерия качества преподавания дисциплин (ККПД), нацеливающего не только на повышение уровня преподавания отдельных дисциплин, но и на восстановление действительного единства (монолитности) процесса обучения в профессиональной высшей школе. При выборе формы такого критерия мы приняли во внимание следующее:

- студенческое мнение о качестве преподавания очень важно, это мнение «потребителя», но из-за ограниченного видения как предмета, так и образовательного процесса в целом, студент по большей части способен оценить лишь внешние эффекты преподавания, для достижения которых коренная перестройка педагогического мышления необязательна;

- преподаватели кафедры, оценивающие работу своего коллеги при аттестации, обладают видением и дисциплины, и общеобразовательного процесса в целом, но не имеют возможности систематически посещать его занятия и потому представление их о качестве обучения в целом весьма ограничено;

- процентомания устремит к нулю результативность даже статистического подхода к попытке коррелировать оценку качества деятельности преподавателя с оценкой, выставляемой им же на экзамене;

- прием экзаменов другим преподавателем вуза и оценка им такой тонкой и малоисследованной категории как профессиональное мышление представляется некорректным с точки зрения соответствия уровней обучения и контроля, что аналогично измерению расстояния разными «метрами»;

- эффективность воздействия критериев на качество преподавания, начиная с некоторого уровня, по нашему мнению не возрастает с увеличением их количества, как предполагают некоторые исследователи. Необходимо устанавливать показатели такими, чтобы они указывали главную цель и были настолько простыми, чтобы их мог понять каждый. Логично поэтому вместо множества показателей ввести интегральный показатель,

выполнение которого повлечет за собой выполнение остальных, «неконтролируемых» - успеваемости, числа учебно-методических публикаций если уж они столь необходимы и т.д. Такой показатель известен - конечный результат. Для преподавателя каждой дисциплины конечным результатом является подготовка студентов к квалифицированному восприятию последующей преемственной дисциплины.

Поэтому мы предлагаем к показателям аттестации преподавателя добавить определяющий критерий качества преподавания: экспертную оценку работы преподавателя по обучению студентов данной дисциплины преемственной кафедрой и ввести в 5-летний «Индивидуальный план преподавателя» графу: «экспертная оценка качества преподавания кафедры преемственной дисциплины».

Сквозная система последовательной экспертизы явится одним из сдерживающих факторов для лиц, которые захотят решать проблему оценивания их работы иным путем. Просматривается, очевидно, и то, что критерий баланса способов мышления и критерий качества преподавания дисциплины (ККПД) неразделимы и к тому же взаимно защищают друг друга от формального отношения к ним.

Нет сомнения, что никто из преподавателей не захочет выглядеть «не совсем» или «не вполне». Каждый из них поневоле пойдет (вынужден идти) к преподавателю преемственной дисциплины по цепочке вплоть до преподавателя профилирующей кафедры, с которой, в свою очередь, спросят предприятия н/х, с тем, чтобы узнать - какие на преемственной кафедре предъявляются требования к знаниям, какие решаются задачи, высказать встречные пожелания и т.д.

Циклы дисциплин и порядок преемственности должен определить ученый совет вуза применительно к своей специфике, организовав тем самым «сквозную» внеаудиторную СРС. Преподаватель, который сейчас, приняв экзамен, вправе забыть об этих студентах навсегда, поневоле задумается, что нельзя дальше уповать на иллюстративное обучение, при котором большинство знаний держится в голове студента три сессионных дня, и что надо переходить к развивающему обучению. И у него появится внутренняя потребность почитать о методах активного обучения, видах памяти и пр.

Количественно к критерию качества преподавания дисциплины можно подойти, по нашему мнению, любым образом, главное в том, чтобы он был. Мы предлагаем сделать это следующим образом: если преподавателя преемственной дисциплины устраивают знания, умения, навыки предыдущего предмета всех 100% студентов группы, он ставит ему 5 баллов, 80% - 4, 60% - 3, 40% - 2, 20% - 1, 0% - 0. Если с группой занимались несколько преподавателей, они должны нести равную ответственность. Причем критерий КПД показывает не только личный уровень лектора и ассистента, но и качество их совместной деятельности по обучению. Объемный показатель здесь уместен, так как мы убеждены, что в данном случае количественное увеличение числа усвоивших дисциплину потребует качественного изменения методов обучения.

Вуз может сам себе выбрать приемлемый уровень ККПД, невыполнение которого в течение определенного срока укажет преподавателю на необходимость пересмотреть либо свои взгляды на эту работу, либо планы. Критерий, думается, потребует нового, более четкого продумывания самих учебных планов, преемственных цепочек циклов дисциплин и целесообразности существования некоторых из них, позволит перейти к постепенному сокращению наносного фактического материала, который не участвует ни в логике построения дисциплины, ни в материале последующих дисциплин, то есть выделению ядра знаний дисциплины, ее системообразующих идей, и как следствие повышению надежности обучения».

Таким образом, предлагаемая нами классификация уровней педагогической деятельности преподавателя ВПШ имеет 4 возрастающих ступени двух мегауровней (см. рис. 1 и 2):

1. Репродуктивный уровень, характеризующийся тем, что преподаватель умеет лишь сообщать знания, т. е. рассказывать то, что знает сам. Этот уровень

свойственен людям, глубоко знающим свою дисциплину, в пределе - магистрам, кандидатам и докторам наук т.е. узким специалистам, не имеющим педагогической квалификации (компетентности).

2. Концептуальный уровень, характеризующийся тем, что преподаватель кроме «своего» предмета обладает широкой концептуальной подготовкой в виде знаний как минимум концепций смежного, эколого-социально-экономического блоков, позволяющих систему знаний профессионально конструировать.

3. Продуктивный уровень, характеризующийся тем, что преподаватель дополнительно к предыдущим обладает инвариантной подготовкой в виде знаний психолого-педагогического блоков дисциплин, позволяющих систему знаний профессионально мотивировать, передавать.

4. Интегративный уровень, характеризующийся тем, что преподаватель, владеющий высшей степенью продуктивного уровня, обладая техникой педагогического общения и соответствующими качествами личности, профессионально компетентен участвовать в коллективном процессе воспитания концептуального и социального видов интеллекта (интегративного стиля мышления и нравственных убеждений), переводящих знания в норму поступка.

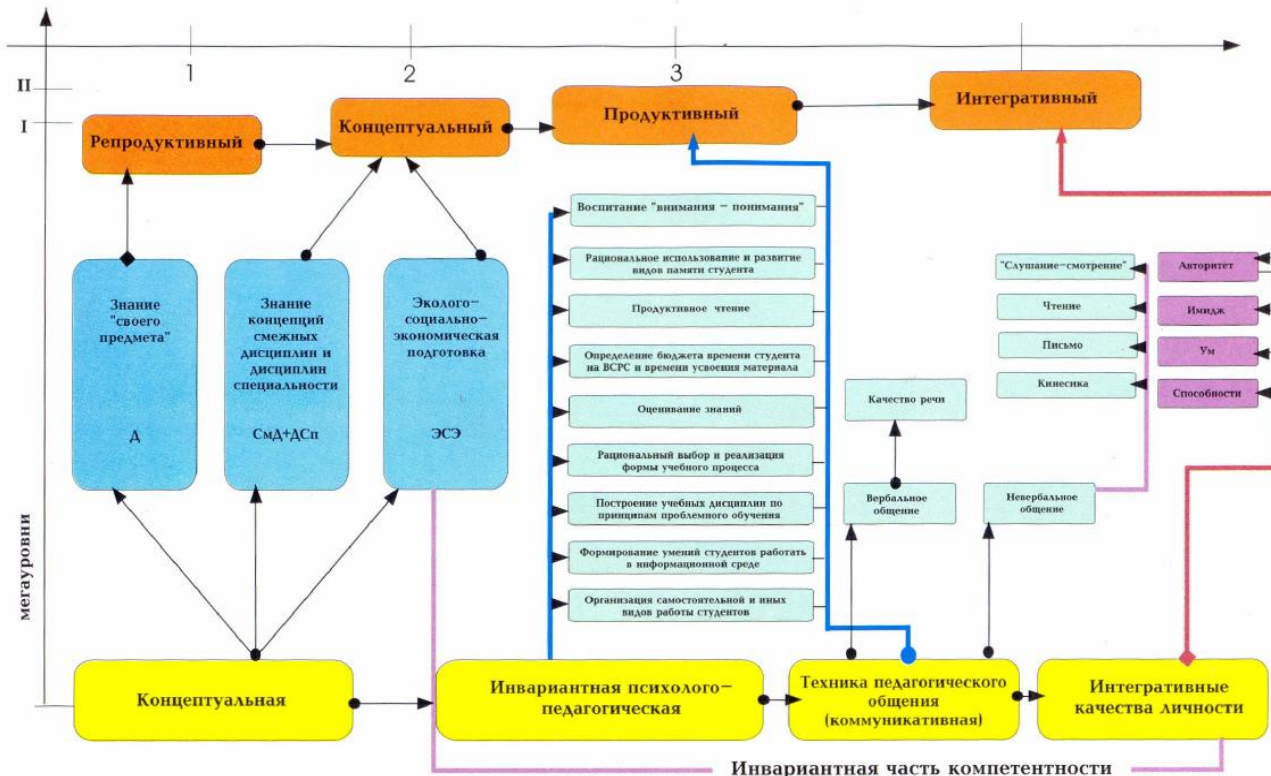
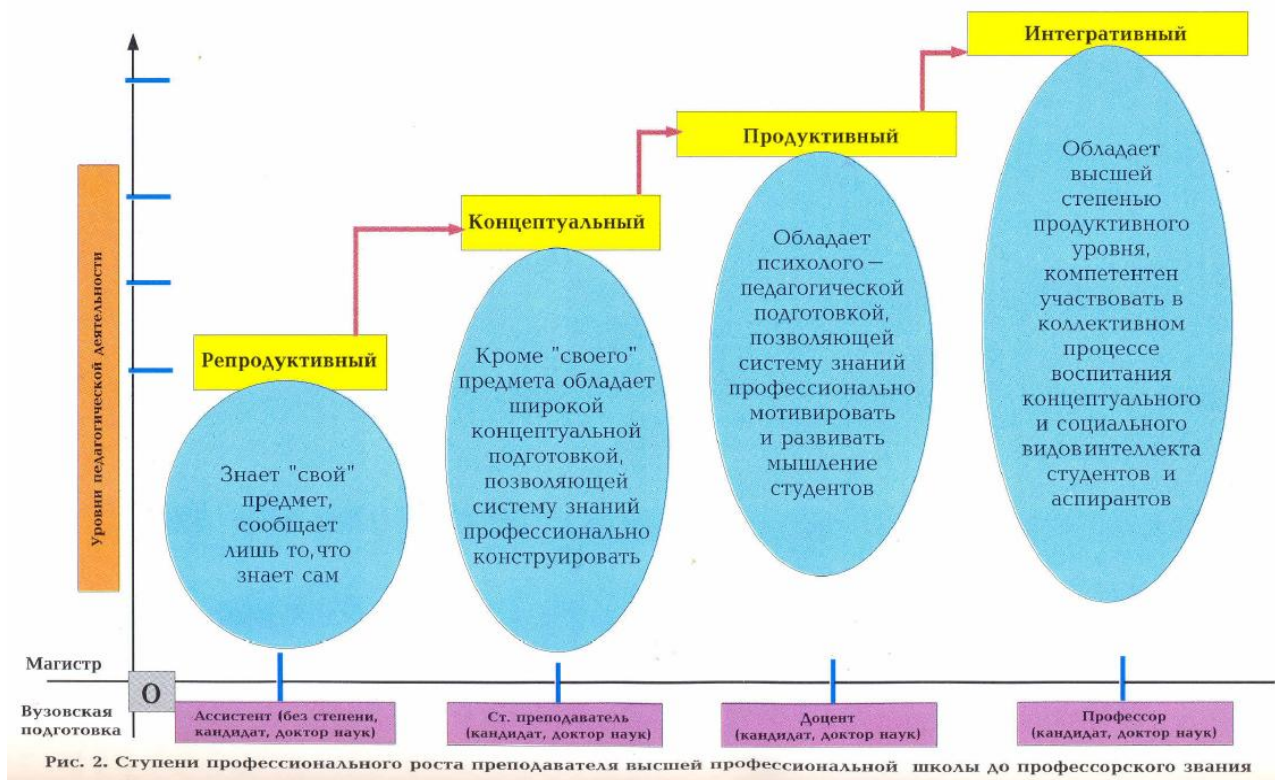


Рис. 1. Структура и уровни профессиональной компетентности преподавателя высшей профессиональной школы



Структура и уровни профессиональной компетентности преподавателя графически можно представить в виде наглядной схемы (Рис.1), которая одновременно является и критерием ответа на вопрос – какого уровня достиг претендент на это учёное звание. Конкретное соответствие уровня педагогической деятельности и ступеней роста преподавателя ВПШ вплоть до профессорского звания представлено на рис.2.

Труд учёного и преподавателя - разные виды деятельности. А синонимизирование (по сути отождествление) понятий «кандидат наук - доцент». «доктор наук - профессор» можно считать исторически сложившимся недоразумением, причина которого в существовании приоритета наук перед всеми остальными видами деятельности. Все прекрасно знают, что есть доктора наук, знающие глубоко только свой предмет, но «с кашей во рту», не умеющие не только научить (или хотя бы мотивировать начало этого процесса у студента) думать другого, но даже себя, великого, выслушать и понять. Какой же он «обучающий» (в переводе с латинского доцент), «учитель», «наставник» (в переводе с латинского профессор)? В этом случае вид его деятельности, его квалификация не соответствуют названию его учёного звания. Кандидатскую степень в данном случае можно рассматривать лишь как показатель наличия личных креативных способностей (передать их всё равно, как давно известно, никто не в состоянии, а развить - да).

Более четверти века тому назад академик М.А. Лаврентьев, в одном из своих выступлений сказал, что придёт время - и во всех вузах, в первую очередь в технических, занятия будут вести кандидаты педагогических наук. Прогноз этот до сих пор не сбывся. Однако профессор Г.Л. Таукач считает, что о нём необходимо вспомнить - «...возможно, это поможет преодолеть укоренившиеся представления о неизбежности квалификационного соотношения профессорско-преподавательского состава (профессор - доцент - ассистент) на кафедрах. Оно тормозит истинное повышение квалификации преподавателей всех рангов и приводит к раннему старению научно-педагогических коллективов».

Присоединяясь к данной точке зрения, выражаем надежду, что схема структуры и уровней функциональной компетентности преподавателя может служить основанием для подобной инновации в организации работы высшей школы.

Заключение

1. Человечество в настоящее время находится в начале как XXI века так и третьего тысячелетия. Главной характеристикой этого порога является процесс перехода человечества из одной эры развития цивилизации - эры технократической в новую эру, которую условно можно назвать эрой всеобщей одухотворенной цивилизации, эрой становления ноосферы.

2. Поскольку вузовская подготовка была ориентирована на цели образования, выросшего еще на этапе технической революции, когда первостепенную ценность имела система стабильных инженерных знаний, формы и методы обучения были ориентированы именно на овладение системой готового знания, методов расчета и проектирования. Но в условиях становления ноосферы знания в их традиционном понимании как цель учебного процесса меняют свои акценты. В настоящее время всё больше в качестве целей подготовки выступают деятельность, способность к её вариативности, личностные качества, определяющие уже не только сугубо профессиональные характеристики человека, сколько образ его жизни, уровень его культуры, интеллектуальное развитие.

3. Сегодня необходимо вести речь о создании принципиально новой дидактической модели, с качественно новой структурой, с новыми системообразующими факторами. Поскольку концептуальные основы развития образования неразрывно связаны с интегративными процессами, бурно прогрессирующими к началу XXI века, главной целью образования является общая интеграция всех способностей человека, чтобы студент не только мыслит целостно, но и поступает в соответствии с высокими нравственными категориями. Это обязывает преподавателей высшей школы к полифункциональной и во многом инвариантной подготовке, поскольку сформулированные цели являются общими для всего преподавательского корпуса страны.

4. Однако современная традиционная подготовка преподавателей вузов не отвечает вышесформулированным императивам, поскольку порядок подготовки преподавателей «к профессорскому званию», установленный Уставом высшей школы 1863 года, т.е. ещё 150 лет тому назад, в принципе остался без изменений, а в исследовании доказана неидентичность деятельности учёного и преподавателя.

5. В истории отечественной дидактики имеют место прецеденты, предвосхитившие современное видение и являющиеся высшим достижением педагогических технологий XX века. Более того, опыт профессора Минакова А.П., (опирающийся на системы Станиславского и Макаренко) например, остаётся актуальным и требует самого внимательного изучения и следования ему.

6. Исследование уровня компетентности преподавателей высшей профессиональной школы показало очень низкий уровень их инвариантной (концептуальной и психолого-педагогической) подготовки. Но все 100% опрошенных преподавателей высказались за необходимость специальной системной подготовки к преподавательской деятельности, поскольку они - люди двух профессий..

7. В условиях необходимости массового развития интегративного мышления у специалистов профессиональная компетентность преподавателя высшей профессиональной школы представляет собой систему, состоящую из вариативной концептуальной и глубокой контекстной специализации в конкретных науках, свободного ориентирования в инвариантных областях знания (психолого-педагогической и эколого-социально-экономической), владения коммуникативной техникой.

8. Структура и содержание профессиональной компетентности позволили выявить «ядерное» содержание образования преподавателя, которое реализуется в 16 дисциплинах учебного плана специальности «Преподаватель высшей профессиональной школы». Их можно условно разделить на блоки, направленные на повышение следующих видов профессиональной компетентности: концептуальной; психолого-педагогической; коммуникативной.

9. Необходимость реализации Доктрины Российского образования в XXI веке требует от учёных, политиков и организаторов образования серьёзного переосмысления и изменения отношения к «пусковому» и системообразующему её элементу, каковым нам представляется подготовка преподавателей высшей профессиональной школы.

Литература

1. Большая Советская энциклопедия: Т. 30. М., 1971.
2. Бусыгина А. Л. Профессор-профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. Самара: ГП «Перспектива», Изд-во СамГПУ, 2003, издание 2-е-198 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979
4. Гоноболин Н.Ф. Педагогические способности и их классификация // Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970. С. 91-94.
5. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М., 1965.
6. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л. 1976.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении М.: Просвещение. 1978.
9. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
10. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1971. 1129.
11. Минаков А.П. Цена времени//Советское студенчество. 1947. №4.
12. Минаков А.П. О творческом методе в преподавании // Вестник высшей школы. 1946. №5
13. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. М., 1989.
14. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1982.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
16. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. Учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. -220 с.
17. Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной подготовки молодежи к педагогической деятельности. М., 1991.
18. Станиславский К.С. Собр. соч. Т.2. М., 1954.
19. Стоуне Э. Психопедагогика. М., 1989.
29. Шепель В.М. Секреты личного обаяния. М., 1994.

Приложение

«Уважаемый студент! Примите, пожалуйста, участие в психологическом исследовании. Перед Вами опросник, который содержит ряд суждений о качествах преподавателя. Ваши ответы очень важны, т.к. помогут дополнить требования к профессиональной компетентности преподавателя вуза, необходимой и для самоанализа в будущей педагогической деятельности.

Наша задача—оценить при помощи шкал Ваших конкретных преподавателей.

Принцип шкалирования: чем ярче выражено качество, тем ближе к нему ставится отметка на шкале.

Вспомните, пожалуйста преподавателя, которого Вы уважаете, любите, или занятия которого Вам интересны, или которого считаете настоящим профессионалом, у которого хочется учиться.

Поставьте значок «√» на каждой шкале в том месте, которое кажется Вам наиболее соответствующим характеристике такого преподавателя.

После того как Вы выполнили первое задание, приступайте к выполнению второго. Вспомните, пожалуйста, преподавателя, которого Вы считаете самым обычным педагогом, занятия, которого посещаются без особого удовольствия и интереса или совсем не посещаются, к которому относитесь негативно или равнодушно, у которого не хочется учиться.

Поставьте значок «X» на каждой шкале в том месте, которое кажется Вам наиболее соответствующий характеристике такого преподавателя. Отметка ставится на тех же шкалах, что и в первом задании.

Внимание!!!

1.Помните, что необходимо оценивать конкретного преподавателя, а не выдуманного.

2.Приступайте к выполнению второго задания только после завершения первого!

3. Два задания выполняются на одной и той же шкале.

4.Отвечайте, пожалуйста, объективно и искренне!

5. Если Вы уже занимаетесь педагогической деятельностью, то заполните анкету для проведения самоанализа.

Благодарим за участие!

	Характеристика шкалы	Шкала	Характеристика шкалы
1	Педагог в речи допускает ошибки, слова-паразиты (как бы, значит, ну, так сказать), жаргонизмы.		Педагог говорит грамотно, без ошибок, использует литературный язык.
2	Стереотипно ведет себя, зажатый, скучный, неартистичный.		Умеет интересно преподнести, подать себя, артистичен, эмоционален, импровизирует
3	Равнодушно относится к сложностям, проблемам студента.		Внимателен, с пониманием относится к проблемам студента, разделяет его интересы и заботы, гуманен, отзывчив.
4	Объясняет и излагает материал путано, перескакивает		Доступно, четко, логично

	с мысли на мысль, материал ласт неструктурированно		излагает материал
5	Не слишком много требует для знания его предмета, не проявляет строгости		Требовательный, но требования определены и посильны, строго относится к болтунам.
6	Нечетко проговаривает слова, «съедает» звуки, студенты		Проговаривает слова четко, отчетливо произносит звуки
7.	Характеризуется отсутствием внутренней привлекательности, внутреннего притяжения личности		Обаятельный, привлекает своими индивидуальными чертами как достоинствами, так и недостатками
8.	Не владеет своими эмоциями, сильно нервничает, срывается на крик, неустойчив.		Эмоционально устойчив: обладает выдержкой, терпением, эмоционально сдержан, владеет собой в сложной или конфликтной ситуации.
9	Дает материал сухо, читает почти всегда «по бумажке», не проводит аналогий с практикой		Всегда интересно преподносит материал, ведет диалог с аудиторией, изредка обращается к своим записям, приводит много примеров «из жизни».
10	Оценивает себя и свои возможности не критично, не предъявляет особых требований к себе как к профессионалу и личности.		Проявляет самокритичность и требовательность к себе во всем: подготовке занятия, общении со студентами, во внешнем виде. Старается соответствовать идеальным ожиданиям аудитории. Критично оценивает свои возможности.
11	Говорит сухо, тихо, монотонно, одышкой, покашливанием,		Говорит образно, живо, с экспрессией, выразительно, с интонацией, использует паузы
12	Общается с аудиторией в форме приказов, инструкций, обвинений не уважает мнение другого, считает студентов		Уважает студентов, внимателен, расположен к сотрудничеству, партнерству, верит в их

	«тупыми бездельниками», «серой массой», не проявляет интереса к ним и совместной деятельности.							знания и способности, ценит студентов
13	Не уверен в себе, оценивает себя неадекватно действительности: либо слишком хорошо либо слишком плохо.							Уверен в себе, адекватно оценивает себя и свои возможности
14	Не применяет активных методов обучения. Занятия проходят однообразно. Контролирует знания стереотипно.							Применяет различные активные методы обучения: деловые игры, мини-дискуссии, круглые столы. Интересные формы контроля.
15	Не имеет своего особенного незабываемого стиля деятельности							Имеет собственный неповторимый стиль деятельности в профессии, сразу запоминается
16.	Перескакивает с одного понятия на другое, нет четкой структуры выражения мысли, часто использует сложные термины							Речь педагога логичная, точная, понятная, педагог адаптирует свою речь к уровню понимания студентов.
17	Занимает пассивную позицию, легко поддается противоречивым влияниям, его можно «втянуть» в конфликт, неавторитетен.							Является лидером в аудитории, ведет за собой, может увлечь, авторитетен, способен поставить на место.
18	Пассивный, вялый, безынициативный							Энергичный, активный, инициативный
19	Не владеет методами воздействия на аудиторию, заинтересовать, малую часть студентов, часто все занимаются своими делами или засыпают.							Умеет воздействовать на аудиторию, может заинтересовать вовлечь, активизировать мышление, создать атмосферу полного внимания в аудитории
20	Одевается как большинство педагогов.							Одевается интересно, имеет собственный стиль одежды, всегда одет со вкусом.
21	Избегает контакта с аудиторией, держит большую дистанцию, подчеркивает							Доброжелательный , умеет устанавливать контакт со

	позицию «сверху» или не проявляет активности вообще, пытается самоутвердиться за счет аудитории.							студентами, выбрать правильный подход к аудитории, создать благоприятную атмосферу, демонстрирует доверие, идет навстречу студентам, здороваются.
22	Не свойственны хорошие манеры (грубый, бестактный,) вредные привычки (почесывания, сморкания)							Обладает хорошими манерами (вежливый, тактичный), здороваются со студентами
23	Не может сориентироваться и принять иное решение, в разных ситуациях ведет себя одинаково							Гибкий, может изменить точку зрения при ее обоснованности, ориентируется по ситуации
24	Знания предмета неполное, постоянная опора на свои записи, «плавает» при вопросах студентов.							Хорошо знает свой предмет, разбирается. может сразу ответить на интересующие вопросы.
25	Не может спокойно выслушать перебивает. навязывает свою точку зрения, демонстрирует низкую значимость мнения студента.							Внимательно слушает студента. мнение студента, дает высказаться, уточняет, помогает «довыразить» мысль, резюмирует ответ, показывает заинтересованность ответом.
26	Чувство юмора не развито или очень специфичное, не владеет приемами разрядки напряженности. снятия усталости.							Обладает чувством юмора (шутки, остроумные замечания, самоирония), находчив, умеет снять напряжение в аудитории, усталость.
27	Ведет себя стереотипно, ничем не выделяясь среди остальных.							Интересный человек, отличается от других своими особенными индивидуальными чертами, как положительными, так и отрицательными.
28	Мало эрудированный, знает только свою дисциплину. не проводит аналогии с другими областями знания и сферами жизни.							Обладает общей и профессиональной эрудицией, дает много интересных фактов и проводит аналогии со смежными областями

			знаний или сферами жизни.
29	Часто пренебрегает опрятностью, часто неряшлив, иногда весь в мелу .		Всегда аккуратно одет, как «с иголки», соблюдает цветовую гармонию, следит за обувью.
30	Проявляет свое отношение к аудитории с помощью элементов невербального языка.. Скользящий взгляд, усмешка, беспрестанное хождение, статичное положение за столом или кафедрой, нахмуренные брови, постукивание пальцами, скрещенные на груди руки, неуместность или отсутствие жестикуляции, вредные привычки, большая дистанция от студентов.		Улыбка, кивок головой, зрительный контакт с аудиторией, уместность жестов, собранность, осанка. умение правильно распределить внимание, направленное на аудиторию с помощью выгодного место расположения в аудитории
31	Сразу выделяет «любимчиков», завышает их способности, требует от студентов знаний, еще не соответствующих их уровню, злопамятен, может «отыграться» на экзамене.		Объективно оценивает способности студента, справедливо относится на зачетах и экзаменах.
32	Чрезмерно хвалится своими достижениями в науке, практике, работе, оплате труда, личной жизни и т.д.		Говорит о своих достижениях в разных областях жизни только в особых случаях, часто о них умалчивает.
33	Относится к профессии как к каждодневной обязанности, без интереса дает материал, не придает большого значения профессиональному самосовершенствованию.		Любит свою профессию, всегда увлеченно рассказывает, ответственно относится к подготовке занятий, озабочен профессиональным ростом.
34	Меняет свое мнение и решение в зависимости от выгоды ситуации, поддается некритичному принятию мнения авторитетов, непринципиален.		Искренен в проявлении чувств, предан своим убеждениям, принципиален.
35	Внешние признаки поведения (то, что предлагает с помощью тона голоса, движения тела и головы)		Поведение преподавателя(то, что предлагает с помощью тона голоса, движения

	педагога не соответствуют произносимым им словам.		тела и головы) полностью соответствует содержанию его слов, внутренним убеждениям.
36	Не придает особого значения аксессуарам, не следит за прической и макияжем.		Придает значение аксессуарам, знает меру в выборе украшений, (портфель, очки, папка для лекций), следит за прической, макияжем.
37	Производит впечатление «серой», заурядной, посредственной, слабой личности .		Производит впечатление яркой, интересной, сильной, незаурядной личности

Содержание

вуза	1 Состояние концептуальной и психолого-педагогической подготовки преподавателей	
	1.1 Противоречие основных видов профессиональной педагогической деятельности	1
	1.2 Учитель - педагог – творец	3
	1.3 Педагогическая система Минакова А.П.	4
	1.4 Концепция деятельности преподавателя вуза Кузьминой Н.В.	16
	1.4 Психологическая структура педагогической деятельности	19
	1.5 Диагностика и самодиагностика	22
	2 Структура профессиональных компетенций	30
	2.1. Вариативный компонент профессиональной компетентности	30
	2.2 Инварианты функциональных обязанностей как компоненты компетентности преподавателя	38
	2.3 Психолого-педагогическая подготовка преподавателя вуза	41
	2.4 Техника оптимального педагогического общения преподавателя вуза ..	46
	2.5 Интегративные качества личности преподавателя. Способности. Ум. Авторитет. Имидж	65
	2.6 Имидж преподавателя вуза	79
	2.7 Структура профессиональной компетентности преподавателя вуза или «модель идеального преподавателя»	89
	Заключение	99
	Литература	101
	Приложение	102