

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства»
(ПГУАС)

С.Д. Резник, О.А. Вдовина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ:
СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ**

Пенза 2015

УДК 378.126/ 331.363

ББК 74.58+65.240

Р34

Рецензент – заслуженный работник высшей школы, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики В.В. Полукаров (ПГУ)

Резник С.Д.

Р34 **Профессиональные компетенции преподавателя высшего учебного заведения: система формирования и развития: моногр./ С.Д. Резник, О.А. Вдовина. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 140 с. ISBN 978-5-9282-1295-7**

Монография посвящена анализу деятельности преподавателя высшего учебного заведения в современных условиях, технологиям формированию и развития его профессионально-педагогических компетенций.

Подготовлена на кафедре «Менеджмент» и предназначена специалистам, исследующим проблемы высшего профессионального образования и системы подготовки преподавательских кадров, а также представляет интерес также для аспирантов и магистров высших учебных заведений.

ISBN 978-5-9282-1295-7

© Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 2015

© Резник С.Д., Вдовина О.А., 2015

О Г Л А В Л Е Н И Е

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	9
1.1. Современное состояние высшего образования в России, основные направления его модернизации.....	9
1.2. Содержание деятельности и требования к преподавателю высшего учебного заведения.....	16
1.3. Методические подходы к отбору и подготовке кадров для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях ..	23
1.4. Методика исследования деятельности преподавателя вуза	30
2. РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	36
2.1. Анализ нормативно-правовой базы вузов, регламентирующей деятельность профессорско-преподавательского состава	36
2.2. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности.....	41
2.3. Особенности деятельности преподавателя высшей школы в современных условиях	48
2.4. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.....	54
Содержание компетенций.....	56
2.5. Развитие профессионально-педагогического мастерства преподавателя	71
3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	77
3.1. Формирование и опыт реализации внутривузовской системы отбора и обучения молодых преподавателей.....	77
3.2. Технологии формирования профессионально-педагогической компетентности будущих преподавателей вузов.....	82
3.3. Система и механизмы управления развитием профессиональных компетенций преподавателя вуза.....	89
3.4. Показатели оценки деятельности преподавателя высшей школы....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	102
ПРИЛОЖЕНИЯ	115
Приложение 1. АНКЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	115
Приложение 2. АНКЕТА ЭКСПЕРТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	122
Приложение 3. СВОДНЫЕ ДАННЫЕ ПО АНКЕТИРОВАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	129

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы престиж педагогической работы значительно снизился, неуклонно стареет педагогический корпус высших учебных заведений, средний возраст педагогов вузов приближается к пенсионному, что, бесспорно, затрудняет модернизацию вузовской системы.

В современных условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения высшему профессиональному образованию нужен преподаватель, который должен быть не просто лектором, докладчиком, но и менеджером, тренером, организатором самостоятельной работы студентов. Личность преподавателя, его методические, педагогические и психологические компетенции во многом должны определять качество обучения студентов.

В современных условиях отечественная высшая школа приобретает свою специфику, обусловленную следующими факторами:

- изменением не в лучшую сторону качественного состава студентов;
- резким ростом значения научной деятельности преподавателя и вуза в целом;
- интенсивным развитием информационных технологий;
- интеграцией российского образования в мировой образовательный процесс и др.

Новые условия требуют и новых приоритетов в деятельности преподавательского корпуса высшей школы.

Одна из особенностей деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является многоаспектной, состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов. В связи с этим велико значение мониторинга деятельности преподавателя и разработка на основе его результатов технологий подготовки преподавателя вуза к профессиональной деятельности и формирования у него профессионально значимых качеств.

Успех любой деятельности, в том числе и педагогической, во многом зависит от умения ее организовать, тем более при условии реализации нескольких видов деятельности. Аспиранту, выпускнику вуза, будущему преподавателю, требуются специальные знания современных педагогических технологий.

Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 31.01.1997 г. № 163 утвержден перечень специальностей высшего профессионального образования, предполагающих при условии выполнения Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника возможность присвоения специалисту дополнительной квалификации «Преподаватель». Однако, как правило, преподавателями высшего учебного заведения становятся выпускники, не получившие указанной дополнительной квалифика-

ции. Кроме того, перечень включает далеко не все специальности высшего профессионального образования.

Российская высшая школа ощущает острую потребность в квалифицированных педагогических кадрах. Значительная часть преподавательских кадров вузов – выпускники аспирантуры. Они, занимаясь научным исследованием в процессе подготовки и написания диссертации, все-таки остаются далеки от педагогики. На сегодняшний день отсутствует методика оценки их готовности к педагогической деятельности, нет программы подготовки будущих преподавателей вузов.

Практика убеждает: для формирования корпуса молодых преподавателей вузов нужна не только научная, но и основательная системная подготовка в области педагогики с последующей выдачей соответствующего документа о полученной квалификации.

Для сокращения срока адаптации начинающего преподавателя к условиям педагогической деятельности заведующий кафедрой может прикрепить к молодому педагогу наставника или сам стать таковым. Подобное наставничество, несомненно, дает определенные результаты. Но, кроме опыта, которым может поделиться старший коллега, молодому преподавателю требуются определенные базовые знания – фундамент для формирования индивидуального стиля деятельности, перспективы для совершенствования педагогических технологий.

В существующей системе подготовки кадров для высшей школы не разработаны технологии подготовки преподавателей для работы в вузах непедагогического профиля.

Сложившаяся система подготовки преподавателей скорее направлена на изучение предметного содержания и усвоения готовых методических приемов, но не предусматривает формирование профессионально значимых качеств, необходимых в решении сложных практических задач в деятельности преподавателя.

В педагогической науке рассматриваются отдельные вопросы подготовки профессиональных кадров и организации учебно-воспитательного процесса, однако не разработаны технологии формирования профессионально-педагогической компетентности молодого преподавателя на вузовском и кафедральном уровнях.

В качестве гипотезы исследования выдвинут тезис о том, что формирование профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза будет эффективным, если:

- изучены сферы деятельности преподавателя и определена степень значимости каждой из них;
- реализуется модель профессионально-педагогической компетентности;

- определены мотивы выбора научно-педагогической деятельности преподавателями вуза;
- созданы организационно-педагогические условия для формирования и развития у преподавателя ценностного отношения к педагогической деятельности и ее результатам, внутренних профессиональных мотивов к постоянному научно-педагогическому самосовершенствованию;
- оценивается деятельность преподавателя с целью мотивации к формированию и развитию его профессионально-педагогических компетенций;
- обеспечивается непрерывное научно-методическое сопровождение процесса формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей вузов.

Целью исследования является мониторинг деятельности преподавателя современного высшего учебного заведения и разработка на этой основе технологий формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением следующих задач:

- определение содержания деятельности преподавателя высшей школы на основе анкетирования преподавателей вузов;
- мониторинг эффективности подготовки преподавательских кадров для высшей школы;
- конкретизация содержания деятельности современного преподавателя;
- разработка модели формирования компетенций преподавателя высшей школы;
- разработка основных направлений отбора, аттестации и подготовки современных преподавателей высшей школы;
- обоснование и разработка технологии организации деятельности преподавателя высшей школы;
- разработка индикаторов оценки деятельности преподавателя;
- разработка рекомендаций по формированию внутривузовской системы отбора и обучения молодых преподавателей.

В ходе исследования был проведен мониторинг деятельности преподавателей высших учебных заведений, которым было охвачено 420 преподавателей вузов РФ.

Новизна результатов исследования заключается в выявлении резервов повышения качества обучения в высших учебных заведениях за счет использования технологий формирования и развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей.

Теоретической и методической основой исследования послужили:

- разработки в области организации учебно-воспитательного процесса;

- труды исследователей в области управления системой высшего образования;
- прикладные исследования в области формирования педагогического мастерства, оценки качества учебного процесса;
- программы Министерства образования и науки РФ по вопросам подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы;
- материалы научных конференций по исследуемой проблеме.

Технологии подготовки преподавателя современного высшего учебного заведения позволят ему, как ученому, учителю и воспитателю, грамотно организовать свою и студенческую деятельность, что в итоге будет способствовать повышению качества учебного процесса. Созданию обоснованных технологий отбора и обучения молодых кадров, формирования у них профессионально-значимых качеств предшествует разработка модели профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы.

Монография включает три раздела. В первом рассмотрено современное состояние высшего образования в России, освещены подходы к формированию профессиональных компетенций преподавателей высшей школы. Второй раздел – основной, в нем представлены результаты мониторинга деятельности преподавателей вузов России, раскрыты мотивы выбора ими научно-педагогической карьеры, дан анализ профессиональных компетенций преподавателей, процесса и уровня их развития. И, наконец, в третьем разделе обобщен опыт реализации внутривузовской системы отбора и обучения молодых преподавателей, представлены технологии формирования профессиональных компетенций, механизмы управления их развитием.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

1.1. Современное состояние высшего образования в России, основные направления его модернизации

Образование в любой стране является ключевым ресурсом в формировании экономики, сплочении общества и развитии его социальной структуры. Перед образованием во всем мире, в том числе в России, остро стоит проблема перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации в соответствии с требованиями времени.

Проблема развития высшей школы является одной из наиболее острых в современном российском обществе, т.к. в условиях массовой востребованности высшего образования от состояния образовательной системы сегодня фактически зависит построение общества в будущем.

К сожалению, в настоящее время образование перестаёт играть ведущую роль в социализации подрастающего поколения. Средства массовой информации и коммуникации, массовая культура, реклама превращаются в активных производителей образцов и моделей поведения в молодежной среде.

Значимость образования для развития общества объективно обусловлена растущей ролью организационных и информационных технологий, образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим развитие общества. В современном обществе образование выступает и как система экономических отношений, выражающая взаимосвязь, взаимодействие непосредственно образования и сопряженных с ним сфер деятельности.

Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.¹

Если говорить о структуре образования в России, то оно подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование. В профессиональном образовании установлены уровни среднего профессионального образования и высшего профессионального образования.

Высшая школа в России – наиболее динамично развивающееся звено системы образования. Она представлена следующими видами учебных заведений: университетами, академиями, институтами. Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

В высшей школе введена многоуровневая подготовка специалистов, которая реализуется по содержанию и срокам обучения преемственными образовательными программами. По завершении обучения на каждом из уровней выпускник получает диплом, который дает право заниматься профессиональной деятельностью или перейти к следующему этапу образования. Такая структура высшего образования дает возможность удовлетворить потребности государства и рынка в специалистах разного уровня квалификации.

До 2012 г. в Российской высшей школе уровневая подготовка предполагалась только по схеме бакалавр – магистр. Подготовка специалиста определялась как самостоятельная программа. Программы подготовки специалиста и магистра не имеют иерархических отношений и не находятся в отношении «последующая – предыдущая». Различия между ними заключаются в том, что программа подготовки специалистов более практически ориентированная, а программа подготовки магистров акцентирована на научно-педагогический вид деятельности выпускника.

Со вступлением в силу в 2013 г. Закона «Об образовании в РФ» в новой редакции установлена еще одна ступень высшего профессионального образования – аспирантура (подготовка кадров высшей квалификации), которая прежде считалась ступенью послевузовского образования.

Существует преемственность между образовательными программами всех уровней, дающая возможность продолжать обучение на последующем

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

уровне. Образовательные программы среднего профессионального образования включают программу среднего (полного) общего образования, и документы об окончании соответствующих образовательных учреждений также дают право их выпускникам поступать в вузы.

Все реализуемые образовательные программы являются основными, но они не ограничивают всех возможностей получения образования. Помимо основных образовательных программ, реализуется широкий спектр программ дополнительного профессионального образования. Система дополнительного профессионального образования обладает высокой степенью гибкости и легко адаптируется под запросы целевой аудитории (достаточно самостоятельна в отборе содержания, форм, методов и средств обучения), здесь удастся сочетать высокий уровень мотивации обучения с эффективными методами лично- и профессионально-ориентированного обучения.

Часть дополнительных образовательных программ может быть освоена студентами в период их обучения по основным образовательным программам. Разработан широкий перечень программ дополнительного (к высшему) образования, которые направлены на получение дополнительной квалификации. Они формируются в соответствии с Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации, устанавливаемыми Министерством образования и науки РФ. Программы дополнительного (к высшему) образования реализуются для специалистов (бакалавров, магистров), освоивших одну из основных образовательных программ высшего профессионального образования, для которых предназначена данная дополнительная квалификация. По программам дополнительной квалификации также могут обучаться студенты. Так, широкое распространение получают программы дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Разработчик профессионально-ориентированных компьютерных технологий», «Менеджер по развитию персонала», «Преподаватель высшей школы». Но большая часть программ дополнительного образования обеспечивает повышение квалификации или переподготовку кадров, перечень таких программ обширный.

Основным инструментом, обеспечивающим на государственном уровне качество и преемственность образовательных программ, являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и федеральные государственные требования. Кроме этого, система образования в России включает в себя также организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Образовательные организации подразделяются на типы в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности. Образовательная организация высшего образова-

ния – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность. Порядок создания, реорганизации, ликвидации образовательных учреждений, а также регламентация деятельности, (включая обязательное содержание устава образовательного учреждения), управление государственным и негосударственным образовательным учреждением, общие требования к организации образовательного процесса определены законодательством.

Основные образовательные программы высшего профессионального образования могут реализовать образовательные организации как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации. В Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. включены положения, регулирующие использование сетевой формы реализации образовательных программ, технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Сетевая форма обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, в том числе иностранных, а также с использованием ресурсов научных, медицинских, физкультурно-спортивных организаций, организаций культуры и иных организаций, обладающих необходимыми ресурсами для обучения, проведения учебной и производственной практики.

Несмотря на значительные инвестиции в образование, науку и инновации, предпринятые в последние годы, Россия, к сожалению, продолжает заметно отставать от мировых лидеров по основным показателям, определяющим уровень научно-технологического развития.

Доля России на мировом рынке наукоемкой продукции составляет 0,3–0,5 %. Доля США – 36 %, Японии – 30 %, Германии – 17 %. Доля инновационно-активных предприятий в российской промышленности (9,4 % в 2007 г.) в несколько раз ниже, чем в развитых странах. Результаты инновационного процесса характеризуются существенной неэффективностью (доля высокотехнологичной продукции в экспорте не превышает 4–5 %, в то время как для Китая этот показатель составляет 22,4 %, Южной Кореи – 38,4 %, Венгрии – 25,2 %). У ведущих стран Запада расходы на НИОКР составляют 2–3 % ВВП, в том числе у США – 2,7 %, а у таких стран, как Япония, Швеция, Израиль, достигают 3,5–4,5 % ВВП. У России этот показатель составляет примерно 1 % ВВП².

Рассматривая вопрос соответствия подготовки вузами специалистов потребностям экономического сектора, следует отметить, что сегодняшняя структура выпуска специалистов высшей школой во многом отражает кар-

² Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования. Доклад действительного члена РАО Манушина Э.А. на Бюро отделения профессионального образования 27 февраля 2013 г.

тину спроса на рынке труда, характерную для периода перехода России к рыночной системе (нач. 90-х гг.). Тогда на смену техническим специальностям, наиболее востребованным в советское время благодаря наличию развитого военно-промышленного комплекса, на первый план выдвинулись специальности экономического и гуманитарного цикла, что было связано с возросшим спросом на таких специалистов на рынке труда вследствие кардинальной перестройки экономических процессов.

В итоге за период начала 1990-х гг. по настоящее время структура выпуска специалистов высшими учебными заведениями кардинально изменилась – сейчас доля выпускников по специальностям гуманитарно-социального и экономического цикла превышает долю специалистов технического профиля практически в три раза.

Рассматривая дальнейшую динамику потребности в образовательных услугах того или иного профиля, прежде всего, необходимо учитывать связь с изменением ситуации на рынке труда. Однако изменения потребностей в тех или иных специалистах на рынке труда не приводят к параллельной смене потребностей в образовательных услугах – рынок образовательных услуг, как правило, характеризуется определенным запаздыванием по сравнению с ситуацией на рынке труда: абитуриенты при выборе будущей профессии во многих случаях учитывают ее престижность на сегодня, а не на момент получения диплома. Несоответствие структуры выпуска специалистов потребностям рынка труда может создавать существенные проблемы как для самих выпускников с точки зрения ограниченного количества рабочих мест по соответствующим специальностям, так и затрагивать экономическое развитие страны в целом³.

Еще в 1993 г. в НИИ ВО была предпринята попытка систематизировать идеи новой парадигмы высшего образования в концепцию, названную концепцией инновационного образования. При этом были использованы категории «инновационное» и «поддерживающее» образование, заимствованные у экспертов известного Римского клуба. Эта концепция соответствует требованиям, которые начинают предъявляться к высшему образованию в современных условиях.

Инновационное образование основано на интеграции наиболее современных и эффективных технологий образования с интенсивной научно-исследовательской деятельностью; на связи вузовских исследований, проводимых на переднем крае науки, техники, технологии, с обучением и потребностями промышленности и экономики; на междисциплинарности образования.

³ Гамазкова Л.С. Непрофильное образование как социокультурный феномен: тенденции развития в условиях современной России: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. М.: МГУ, 2010.

Таблица 1.1

Сопоставление двух парадигм образования по основным компонентам образовательной деятельности

Компоненты образовательной деятельности	«Поддерживающее» образование	«Инновационное» образование
Научные ценности	Стержнем выступает классический тип научной рациональности, абсолютизация науки	Доминируют неклассический и постнеклассический типы научной рациональности, при которых методы и субъект познания влияют на его результаты, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий и социальных последствий деятельности людей
Цели образования	Передача прошлого культурного опыта	Формирование облика будущей созидательной деятельности
Принципы координации	Дисциплинарная организация содержания обучения, изолированность блоков дисциплин, кафедр, преподавателей	Междисциплинарная организация содержания обучения; интегрированное освоение законов природы, техники, общества, человека на основе системного мышления
Средства	Преобладание средств и методов обучения, ориентированных на передачу готовых знаний и методов решения задач, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы	Методы и средства обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности личности – способности создавать то, о чем может не знать преподаватель
Условия	Формальная соотношение духовности и профессионализма	Формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма

В лучших своих образцах инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное.

В настоящее время существенными являются проблемы сокращения количества вузов, и это не только и не столько организационные и финансовые проблемы. Они затрагивают социальную, моральную и даже политическую сферы жизни общества.

Курс на сокращение числа вузов в России приобретает характер непреодолимой силы. Руководство Минобрнауки неоднократно заявляло о необходимости кардинального сокращения числа вузов – «на порядок». Последние годы в СМИ постоянно фигурирует число 50, определяющее количество университетов, и число 100-150 – количество иных вузов, имеющих право на существование в современной России.

Как появились эти числа, насколько они обоснованы нуждами страны в квалифицированных кадрах? Вопрос не праздный, ответ на него важен не только для преподавателей российской высшей школы, но и для всех людей, думающих о судьбе своей страны и своих детей и внуков.

В России в 2007 г. приходилось 517 студ. на 10 тыс. населения. Для сравнения: в 1975 г. во всём СССР действовали 856 вузов (в том числе 65 университетов), в которых обучались более 4,9 млн студентов. По числу студентов (200 чел.) на 10 тыс. человек населения СССР значительно превосходил Великобританию, ФРГ, Францию, Японию и др.

Вместе с тем, обеспеченность вузов штатными высокопрофессиональными кадрами, учебно-научной материальной базой заметно отстает от темпов роста числа студентов, и это не позволяет обеспечить должный уровень качества подготовки специалистов, особенно по массовым профессиям.

Проявляется также резкое снижение интереса у значительной части студентов к глубокому познанию будущей специальности. Крайне мало желающих стать высококвалифицированными специалистами. У молодежи проявилось устойчивое стремление к занятию должностей госчиновников, топ-менеджеров в бизнесе.

Наблюдается перепроизводство выпускников юридических и экономических факультетов; вместе с тем, острейшей становится нехватка отраслевых специалистов необходимой квалификации (что характерно для многих стран).

Идея, лежащая в основе экономики знаний, состоит в том, что экономическая прибыль, генерируемая знанием, значительно превышает объем инвестиций, вложенных в его создание.

Состояние российской системы образования явно не соответствует этой идее. Качество подготовки специалистов, о котором уже многие годы ведутся бурные дискуссии, пока нельзя признать удовлетворяющим требованиям инновационной экономики, и это относится ко многим вузам России. Да и критерии качества нуждаются в значительно более строгом отборе и обосновании, чем это делается сейчас. Имеющиеся критерии часто относятся не к качеству обучения, а к качеству управления системой образования, что далеко не одно и то же.

Для практической реализации концепции опережающего образования необходимо искать новые формы более тесной и эффективной интеграции

фундаментальной науки и образования, несмотря на имеющееся противоречие: на рынке труда растет спрос на специалистов, обладающих не фундаментальными, а практическими знаниями.

С учебно-методической и научно-организационной стороны инновации в высшем образовании включают изменение структуры специальностей и специализаций, проектирование новых образовательных стандартов, разработку новых моделей и концепций подготовки кадров, определение содержания образовательных программ, форм и методов реализации учебно-воспитательного процесса, применение информационных технологий, развитие инновационной научно-технической деятельности и другие меры.

Фундаментализация подготовки и образовательных программ – это одно из направлений модернизации высшего образования. Фундаментальные научные исследования в университетах – основа развития науки и решающий фактор повышения качества образования.

Хорошая фундаментальная подготовка обеспечивает успех выпускнику как в чисто профессиональной области, давая ему основу профессиональной деятельности, так и в социальной сфере, повышая его социальную защищенность: он сравнительно легко может менять направленность своей работы.

Законодательство регламентирует функционирование независимых институтов оценки качества образования (общественная, профессионально-общественная аккредитация, образовательные и профессиональные стандарты).

Высшее образование направлено на реализацию целого ряда функций. В первую очередь, это образовательная функция – подготовка высококвалифицированных специалистов (бакалавров, магистров), способных обеспечить научно-технический прогресс, обеспечение развития личности. В высшей школе особая роль отводится научной функции: развитию науки, искусств, созданию новых знаний. Система высшего образования обеспечивает также дополнительное профессиональное образование, предусматривающее повышение квалификации, переподготовку специалистов. Формирование активной жизненной позиции личности – неотъемлемая часть высшего образования. Кроме того, система высшего образования является одним из важнейших элементов в духовном формировании общества.

1.2. Содержание деятельности и требования к преподавателю высшего учебного заведения

В современных условиях российская высшая школа должна предъявить особые требования к преподавателю вуза. Его главная функция должна заключаться уже не в хранении и передаче знаний, а в формировании у обу-

чающихся стремления к самообразованию и выработке у них навыков творческого освоения знаний.

Глобальные процессы, происходящие в мировой экономике, политике, социокультурной жизни, не могли не затронуть систему профессионального образования. По мнению ученых, образование перестало быть консервативным социальным институтом, ориентированным только на передачу культурного опыта, оно является элементом мирового сообщества и может рассматриваться как подсистема и социальной, и экономической мировой системы. В последнее десятилетие наблюдается активное переосмысление места и роли высшей школы в динамично меняющемся мире.

Личность преподавателя, его методическая, педагогическая и психологическая подготовленность во многом определяют качество обучения. Именно ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Сегодня специалист, выпускник высшего учебного заведения, должен обладать не только фундаментальными знаниями, но и высокой культурой, быть готовым к разносторонней деятельности, способным самостоятельно ставить и решать широкий круг задач в смежных областях. В связи с этим деятельность современного преподавателя высшей школы должна быть нацелена на формирование обобщенных понятий о механизмах применения полученных знаний, способов деятельности в различных ситуациях. Компетентностный подход в образовании может быть реализован лишь в том случае, если сам преподаватель обладает необходимыми компетенциями, что актуализирует вопрос профессиональной подготовки педагогических кадров для высшей школы.

Как отмечает И.Я. Лернер, преподавательская деятельность – это деятельность по руководству усвоением содержания образования и по формированию свойств личности. Она является ведущей, поскольку все остальные ею интегрируются и проявляются в ней.

Социально-экономические явления современной российской действительности оказывают противоречивое воздействие на жизнь и условия деятельности преподавателя высшей школы. Однако от результатов его деятельности в огромной степени зависит судьба не только высшего образования, но и страны в целом.

Преподаватель современного вуза – человек, осуществляющий обучение, воспитание, развитие потенциала студентов, ведущий активную научно-исследовательскую деятельность, участвующий в управлении кафедрой и других видах организационной работы.

Преподавание в вузе – это реализация многих функций, тесно связанных со спецификой преподаваемых дисциплин, уровнем подготовки студенческой группы, ее составом, особенностями конкретных педагогических ситуаций, а также с научными интересами преподавателя.

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций: обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Когда говорят о профессиональной компетенции будущего специалиста, подразумевают прежде всего его знания по своей специальности, но в то же время эти профессиональные знания должны быть подкреплены гуманитарной культурой человека, его умением разбираться в окружающем мире, умением общаться. Педагогу следует помнить, что воспитание – это культурно-образовательный процесс на протяжении всей жизни человека. И в вузе происходит воспитание личности на аудиторных и внеаудиторных занятиях, и в этом процессе ключевую роль играет педагог как образец, эталонная модель.

Основой модели преподавателя вуза являются его педагогические способности. Реализация и развитие способностей невозможны без педагогической деятельности, педагогический опыт преподавателя позволяет ему совершенствовать приемы и методы, искать более эффективные пути достижения педагогических целей. Еще одна составляющая, без которой немыслим образ преподавателя высшей школы, – собственная исследовательская деятельность и привлечение к научной работе студентов. Стержнем, объединяющим все названные элементы, несомненно, является личность самого преподавателя.

Слагаемыми эффективной педагогической деятельности можно считать такие профессиональные и личностные качества преподавателя, как наличие педагогических способностей и навыков, высокий уровень профессиональных знаний, риторическая культура, информационная культура, интерес к научной деятельности, организаторские умения, коммуникабельность, нравственные качества, работоспособность, личная привлекательность.

Для преподавателя профессиональные знания – это знание не только своего предмета, но и педагогической техники, владение методами и приемами обучения. «Передача» знаний студентам – процесс довольно сложный. Задача преподавателя заключается вовсе не в том, чтобы поделиться имеющейся информацией и научными фактами с обучающимися. Его целью должно стать формирование гибкости мышления молодого человека, развитие у него умения добывать знания самостоятельно и применять их, адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Для этого учитель должен владеть соответствующими методами, направленными на активизацию обучаемых. Использование подобных методов предполагает передачу не готовых знаний, а обобщенных понятий о механизмах употребления усвоенных способов деятельности в различных ситуациях.

Стремление в своей профессиональной деятельности соответствовать современным требованиям информационного общества, понимание роли и возможностей информационных технологий в развитии общества и систе-

мы образования, владение информационными технологиями и их методиками – основные признаки информационной культуры педагога.

Условия профессиональной деятельности оказывают большое влияние на личные интересы представителя любой профессии. Работа преподавателя высшей школы предполагает не только и даже не столько функцию «передачи знаний», сколько функцию «добывания знаний». Особенность труда преподавателя вуза состоит и в том, что он должен постоянно заниматься научной работой, успешность которой состоит в получении ученой степени, звания. В этом творческом процессе преподаватель должен руководствоваться не только личными интересами, но и интересами кафедры, а также привлекать к научной работе студентов.

В настоящее время одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения является инновационная педагогическая деятельность. И это неслучайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту студентов. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников.

Под инновациями можно понимать и изменения в содержании образования, в методах обучения, в формах контроля качества обучения. Но их никогда не следует оценивать по масштабу внедрения, так как то, что прекрасно работает в одном месте, вовсе не будет работать в другом месте, при других условиях. Оценивать всегда следует только конкретные результаты, полученные в конкретном месте (и сравнивая с предыдущими, полученными там же).

Важнейшая составляющая деятельности преподавателей – оценка ее эффективности, критериями которой становятся не только и не столько глубокие научные знания. В современных условиях подготовки конкурентоспособного специалиста от педагога требуются умения моделировать в учебном процессе профессиональную деятельность будущего специалиста, организовать самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов, владение активными методами проблемного обучения. Кроме того, необходимым условием эффективности обучения остается постановка учебных задач, успешность которых напрямую зависит от того, имеют ли они проблемный характер и стимулируют ли творческую и познавательную активность.

Модернизация отечественного высшего образования происходит на фоне интенсивных социально-политических преобразований в стране. Ускоренное развитие и глобальная интеграция общественного производства, информатизация общества требуют соответствующих изменений в образо-

вании. Учитывая, что требования к уровню и качеству образования меняются в соответствии с изменениями в общественной и экономической жизни, характер образовательного процесса должен быть инновационным. Одной из приоритетных целей экономической политики, направленной на повышение уровня жизни, а значит, и эффективности национальной экономики в целом, является развитие и совершенствование системы образования. Центральной проблемой высшего образования является качество подготовки специалистов, готовых решать нестандартные проблемы, выделять приоритеты, воспринимать новации и принимать правильные решения. Ведущую роль в развитии подобных навыков имеет методика и уровень преподавания, использование новейших эффективных методов обучения.

Преподавателя вуза следует рассматривать прежде всего как личность, обладающую конкретными качествами и компетенциями, являющимися предпосылкой успешного осуществления его деятельности.

Перечень знаний, умений и навыков преподавателя довольно широк и включает в себя:

- понимание концептуальных основ предмета, его место в общей системе знаний и ценностей и в учебном плане;

- знание возрастных, социальных, психологических и культурных особенностей обучающихся;

- обладание знаниями, достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации образовательной программы,

- знание сущности процессов обучения и воспитания, их психологических основ; методов педагогических исследований и их возможности, способы обобщения и оформления результатов исследовательского поиска;

- знание путей совершенствования мастерства педагога;

- знание технологии обучения, методов формирования навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся;

- умение проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность, планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;

- умение отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;

- умение создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения, развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

Приобретает эти знания и умения преподаватель в процессе подготовки к педагогической деятельности и должен совершенствовать их постоянно. Довольно часто педагогическая составляющая квалификации преподавателя вуза считалась второстепенной по отношению к научной. Большинство преподавателей высшей школы не имеет специального педагогическо-

го образования, что не позволяет им в должной мере быть компетентными и совершенствоваться в области педагогического мастерства. Отсутствие педагогического образования приводит к тому, что проблемы обучения преподаватель решает интуитивно, без опоры на методику преподавания.

Высшие учебные заведения на современном этапе сталкиваются с последствиями кризиса, который пережила наука в конце прошлого века: количество учёных сокращалось, ухудшалось материально-техническое обеспечение науки, востребованность результатов труда научно-педагогических кадров со стороны государства, падал престиж научной деятельности, наблюдалась утечка умов из науки в другие области народного хозяйства или за границу. Как следствие – возрастные диспропорции в научно-педагогических коллективах и угроза потери преемственности поколений. В настоящее время повышается значимость научно-исследовательской деятельности, связанной с переработкой и созданием новой информации.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и направлена на решение множества взаимосвязанных между собой задач. Реализуя различные цели, преподаватель вуза осуществляет различные виды деятельности: педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную. Только сочетание педагогической и научной деятельности для преподавателя высшей школы является продуктивным. Преподаватель ведет исследования в той сфере науки, которая определяет его профессию, и чем более преподаватель ориентирован на активный самостоятельный научный поиск, тем выше его потенциал как педагога, методиста, организатора и воспитателя, тем более он привлекателен для студентов.

Научная деятельность преподавателя вуза имеет многоцелевое значение и комплексный характер. Она обеспечивает фундаментальность образования, взаимосвязь исследовательской, учебной и методической деятельности, позволяет реализовать творческий потенциал личности преподавателя и студента, повышать статус высшего учебного заведения.

Формы научной работы преподавателя различны: подготовка и защита диссертации, участие в конкурсах программ и грантов, подготовка и реализация заявок на гранты, выполнение научно-исследовательских работ, подготовка монографий, научных статей, доклады на научных конференциях и семинарах, подготовка и оформление заявок на патент, рецензирование и оппонирование диссертаций, авторефератов, научных статей, консультации и договорные работы по заказам производства, руководство аспирантами, участие в работе научно-технического и диссертационного советов и их комиссиях – но реализация их невозможна без научного поиска.

Преподавателя современного вуза должны отличать высокая эрудиция и широкий научный кругозор. Педагог, приходящий в аудиторию к студентам, должен быть не только знатоком преподаваемого предмета и соответст-

вующей области науки, но и высоко эрудированным человеком, с богатым интеллектуальным запасом. Основное отличие высшей школы – высокий уровень теоретического мышления, широкий кругозор выпускников, что может обеспечить преподаватель, обладающий знаниями, охватывающими множество различных областей. Естественным для преподавателя является признание факта, что он знает не все, его стремление преодолевать собственную необразованность. Научная работа даже в узкой области заставляет преподавателя много читать, осмысливать прочитанное, что существенно расширяет его кругозор.

Взгляд на систему образования как на одну из подсистем экономической системы общества привел к тому, что в ней начинает усиливаться роль рыночных механизмов. Образование все чаще рассматривается как одна из многих социальных услуг, предоставляемых учебными заведениями. Высшая школа постепенно осваивает предпринимательский стиль отношений, когда любая деятельность должна приносить прибыль. Этому во многом способствует и давление со стороны правительства, требующего большей коммерциализации и актуальности образовательных результатов. Вместе с тем, влияние экономических факторов на систему высшего образования играет и позитивную роль, так как заставляет вузы заботиться о поддержании своей конкурентоспособности. Конкурентоспособность обеспечивается благодаря подготовке специалистов, востребованных на рынке труда, благодаря умению разрабатывать и внедрять педагогические технологии, обеспечивающие конкурентные преимущества по сравнению с другими образовательными учреждениями, благодаря привлечению в штат высококвалифицированных преподавателей, известных ученых.

Приходится констатировать, что широкое внедрение информационных технологий в учебный процесс высшей школы выдвигает ряд новых требований к профессиональной компетентности преподавателя. Во-первых, возрастает значение технико-дидактической подготовки, знание педагогических возможностей информационной техники, готовность постоянного совершенствования в этой области. Во-вторых, от преподавателя требуются умения подготовки учебных курсов в их электронном представлении, то есть в виде электронного учебника, руководств по выполнению практических заданий, учебных тестов и других материалов. В-третьих, широкие возможности, которые предоставляют современные технические средства, требуют от преподавателя уверенного владения новыми формами и методами обучения, прежде всего, методикой проведения лекции-презентации, имитационного лабораторного практикума, компьютерной игры, чат-занятия, телеконференции и др.

Можно констатировать, что преподавателю уже сейчас приходится учитывать новые реалии функционирования вузов: увеличение экономической составляющей в их деятельности, возрастание конкуренции, тоталь-

ное внедрение информационных средств обучения, интеграционные процессы в сфере образования⁴.

1.3. Методические подходы к отбору и подготовке кадров для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях

Подготовка преподавательских кадров для высших учебных заведений – проблема многолетняя и на сегодняшний день ставшая еще более актуальной. Целостной и универсальной системы отбора и подготовки преподавателей для вузов на сегодняшний день не существует.

Шаги, предпринимаемые коллективами и руководством вузов, факультетов, кафедр по формированию и развитию профессиональных компетенций преподавателей, зачастую стихийны и непоследовательны, оптимальность методов отбора и подготовки преподавателей не подтверждена исследованиями и экспериментами.

При отсутствии внутривузовской системы отбора и подготовки будущих преподавателей усилий отдельных кафедр недостаточно, кроме того, не каждая кафедра может самостоятельно обеспечить необходимый уровень подготовки преподавательских кадров. В итоге отсутствие системы подготовки к педагогической деятельности в вузе, разобщенность коллективов кафедр в выборе форм и методов развития педагогического мастерства приводят к тому, что преподавателю в овладении этим педагогическим мастерством преодолевают сложный, неоправданно трудоемкий путь, что совсем не означает, что он будет успешным.

Наставничество как форма подготовки молодых преподавателей к педагогической деятельности не может быть панацеей, и на сегодняшний день эффективность этой формы снижается. Среди причин указываются⁵:

1. Из-за разницы в возрасте в 30-40 лет еще преподающих профессоров и начинающих преподавателей возникает трудность объективного восприятия и учета ценностей представителями разных поколений, а значит, и адекватное понимание и оценивание друг друга.

2. Нынешние опытные преподаватели технических вузов – это преподаватели-практики, достигшие высокого методического мастерства многолетним преподавательским трудом. Они фактически мастера-самоучки: научные основы преподавания в вузе они не изучали и как следствие не в состоянии передать их адекватно, а без этого начинающему преподавателю

⁴ Красинская Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: учеб. пособие. Самара: СамГУПС, 2010.

⁵ Амельченко Н.П., Ярошевич О. В. Профессионализм преподавателя ВУЗа как актуальная проблема системы высшего технического образования // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы VI Международной научно-методической конференции (Минск, 28-29 ноября 2012 года) / ред.: Живицкая Е.Н., Шикова Ц.С. Минск: БГУИР, 2012. С.93-94.

придется осваивать преподавание по примеру наставников долгим эмпирическим путем.

3. У преподавателя XXI в. должны быть новые взгляды на все процессы высшего образования, новые установки на осуществление преподавательской деятельности. В индивидуальном порядке сформировать эти особенности нового преподавателя под руководством опытных преподавателей, не являющихся носителями таких взглядов и установок, сложно или невозможно вообще. Одним из ярких примеров является информатизация графической подготовки и отношение к ней со стороны преподавателей со стажем.

4. В настоящее время требуется не просто передача методического опыта, не просто психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей по отдельным вопросам, необходимо освоение новых профессиональных ценностей. Преподавателей необходимо готовить из лиц, уже имеющих высшее образование по специальности технического профиля, обеспечивая централизованное освоение ими преподавания в вузе как второй профессиональной деятельности в процессе получения дополнительного образования для достижения квалификации «Преподаватель высшей школы».

Питирим Александрович Сорокин, русско-американский социолог, выпускник Санкт-Петербургского университета 1914 г., в своей автобиографии рассказывает о «приготовлении к профессорскому званию» в российских университетах, что, по его словам, примерно соответствовало аспирантуре в американских учебных заведениях.

«От молодых ученых, оставленных для подготовки к профессорскому званию, не требовалось ходить на лекции и семинары, сдавать какие-либо экзамены или выполнять курсовые работы. Им было необходимо лишь сдать устный экзамен на степень магистра, а затем представить и успешно защитить магистерскую диссертацию, после того как специальная комиссия уважаемых специалистов-профессоров нескольких университетов допускала их к защите».

Подготовка к магистерскому экзамену занимала 4 года, за это время соискателю следовало овладеть массой знаний. Для примера, П.Сорокину был выдан список из более чем 900 наименований русских и зарубежных трудов по специальности, некоторые из которых состояли из сотни солидных томов, к списку прилагалась короткая инструкция и требования к устному испытанию на степень магистра. Способы подготовки к экзамену соискатель выбирал самостоятельно, в случае необходимости мог обращаться за консультациями к преподавателям. За четыре года подготовки к экзамену соискатели обычно на год-два уезжали за границу поработать с зарубежными знаменитостями в своей области.

«Отбор кандидатов для будущего профессорства был очень тщательным. Это также может означать, что полная свобода, предоставленная кандидатам в процессе их приготовления к высокой степени, является намного лучшим методом, чем американская жестко заданная система аспирантской подготовки, совершенно школярская по характеру, где все требуемые знания расписаны по лекционным курсам... Еще раз подчеркну, что магистерский экзамен был сложнее, чем испытание на степень доктора философии в американских университетах. Во-первых, экзамен занимал четыре дня: день – на уголовное право, день – на судопроизводство, день – на государственное право и последний – на написание обстоятельного эссе по теме, которую предлагала экзаменационная комиссия. Каждый день экзамен длился от трех до пяти часов. Во-вторых, в состав экзаменаторов входили не только члены специальной комиссии, создаваемой именно для этих целей, но и большинство профессоров всего факультета, объединявшего специалистов в области права, экономики и политических наук. Поэтому круг вопросов, которые задавали профессора, был шире, а сами вопросы сложнее, чем на экзаменах в американских университетах, где в комиссию входит всего три-четыре члена.»

«День защиты магистерской или докторской диссертации был праздничным событием.. Дата диспута заранее объявлялась в университетских изданиях и всех солидных газетах. Для диспута специально резервировали одну из самых больших аудиторий университета. На диспуте, который проводился под председательством ректора или проректора, присутствовали все преподаватели соответствующего факультета, некоторые профессора с других факультетов, желавшие послушать защиту, много специалистов извне университета и большое количество заинтересованной публики. При таком стечении народа диспут открывался и зачитывалось жизнеописание соискателя и список его основных публикаций и научных достижений. Затем каждый официальный оппонент высказывал критику работы, особо выделяя слабые и сомнительные места в ней. На высказанные критические замечания соискатель отвечал по пунктам каждому из выступавших. Вслед за официальными выступали неофициальные оппоненты – факультетские преподаватели, желавшие участвовать в обсуждении, внешние эксперты и, наконец, любой человек из присутствующих. На каждое из критических замечаний опять-таки диссертант должен был сразу же отвечать. Весь диспут обычно продолжался от пяти до семи часов.

По завершении проводилось тайное голосование между всеми преподавателями факультета, пришедшими на диспут, по поводу присвоения соискателю степени доктора или магистра. Вопрос решался простым большинством.

В этих научных дебатах стороны обнаруживали глубочайшее знание предмета, отличную логику, юмор, мудрость и блестящую оригинальность

мысли. Это в самом деле была чудесная баталия зрелых и компетентных умов, столкнувшихся в совместном поиске истины и достоверных знаний. Как для участников диспута, так и для всех присутствующих на нем, она была ярчайшей демонстрацией творческих потенций и настоящим интеллектуальным наслаждением».⁶

У нас практически не существует системы отбора преподавателей, не выработаны критерии отбора преподавателей. Во многих странах основной формой контроля качества являются жесткие процедуры назначения на должность преподавателей и особенно кандидатов, отбираемых на должности доцентов или профессоров. Обычно оценка их деятельности производится по трем направлениям: 1) организационно-методическим аспектам проведения занятий; 2) уровню развития коммуникативной культуры (в ее устной и письменной формах); 3) наличию профессионально значимых черт личности, обеспечивающих эффективность поведенческой стороны деятельности преподавателя и его взаимоотношений со студентами.

Эффективность деятельности преподавателя напрямую зависит от его профессиональной готовности, которая предполагает соответствие его качеств требованиям выполняемой деятельности. Известный психолог К.К. Платонов отмечал, что профессиональная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность специалиста является сложным, многоуровневым явлением.

Профессиональная подготовка преподавателя предполагает изучение им как общих, так и специальных дисциплин. К общим можно отнести:

- психологию и педагогику,
- психологические особенности возрастных периодов;
- психологическую сущность развивающего обучения;
- психологию инновационного обучения;
- структуру учебной деятельности;
- методологические и психологические основы процесса воспитания;
- планирование и осуществление воспитательного процесса;
- структуру аудио- и видеосредств и методику их применения;
- практические навыки работы с компьютером;
- принципы построения автоматизированных обучающих и контролируемых систем;

В цикл специальных дисциплин включаются:

- история и методология преподаваемого предмета;
- методика преподавания;

⁶ Сорокин П. Дальняя дорога: Автобиография: пер. с англ. М., 1992.

- методы организации самостоятельной работы и развития творческих способностей учащихся;
- новые технологии обучения;
- методы диагностики знаний обучаемых;
- организация учебной деятельности, разработка планов и конспектов занятий.

Хотя профессиональные знания и важны, но это еще не все.

Здесь необходимо выделить еще три компонента преподавателя как педагога: педагогический дар, педагогический опыт и педагогические знания.

Педагогический дар не является чем-то статичным, и его можно рассматривать как процесс обучения, который зависит от опыта и способностей преподавателя извлекать пользу из этого опыта.

Педагогический опыт можно наработать. Чем больше курсов лекций уже прочитал преподаватель, тем лучше. Предполагается, что он при этом использует все возможности для рефлексии своих учебных курсов, советуется с коллегами, смотрит, как работают другие преподаватели. Заверения участников, что им понравился семинар и они многому научились, не должны удерживать преподавателя от постоянных размышлений над своими курсами и от их улучшения.

Профессиональная готовность педагога подразумевает предварительную подготовленность – систему знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, и ситуативную – настроенность на решение конкретных задач в конкретных условиях. Важной стороной профессиональной готовности педагога является психологическая настроенность на решение конкретных задач обучения и воспитания, а также на научные исследования, которые являются неотъемлемым компонентом деятельности преподавателя высшей школы.

Если говорить о теоретической готовности преподавателя к педагогической деятельности, то она связана с такими умениями, как:

- анализировать педагогические ситуации и находить оптимальные способы их решения педагогических проблем;
- прогнозировать обучение и его результаты, а именно: ставить цели, отбирать способы и методы их достижения, конструировать содержание обучения, предвидеть отклонения от плана решения задач и знание возможных путей их преодоления;
- планировать содержание и виды деятельности участников образовательного процесса с учетом их потребностей, возможностей;
- осмысливать и оценивать свои собственные педагогические действия.

Содержание практической готовности педагога можно определить по действиям, которые проявляются в его умениях:

- развивать у обучающихся устойчивый интерес к учению,

- формировать активное, творческое отношение к знаниям путем создания и решения проблемных ситуаций;
- добывать информацию из всевозможных источников и перерабатывать ее применительно к целям и задачам образовательного процесса
- формулировать вопросы;
- стимулировать познавательную самостоятельности и творческое мышление.

Таким образом, профессиональная готовность преподавателя к своей деятельности не исчерпывается приобретением фундаментальных теоретических знаний. Требуются такие педагогические умения, стремление развивать творческий потенциал свой собственный и студенческий, настрой на соответствующую деятельность, умение использовать свои личностные возможности в решении педагогических задач в конкретных условиях.

Молодых преподавателей прикрепляли к наиболее опытным и, таким образом, начинающие преподаватели в процессе индивидуальной подготовки перенимали научно-методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия. Кроме того, они углубленно изучали учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, подготавливали и проводили учебные занятия, методика проведения которых анализировалась и обсуждалась, участвовали в проведении занятий под руководством опытных преподавателей. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры лаборантами, техниками и т.п. Эмпирический путь накопления опыта преподавания по дисциплине успешно решал задачи восполнения преподавательского состава кафедр до начала девяностых годов.

А затем ситуация изменилась, так как в связи с низким уровнем оплаты преподавательского труда, карьера преподавателя вуза перестала быть привлекательной для молодежи. Если ранее быть преподавателем в вузе было весьма престижно, а приглашение выпускника на кафедру считалось почетным, поскольку чаще всего зарплата преподавателя была выше зарплаты рядового инженера в промышленности, то сейчас это далеко не так. Для кардинального изменения содержания, методики преподавания дисциплины у преподавателей не хватает времени, а оно уходит на подработки на других кафедрах, научных заведениях и т.п., чтобы обеспечить существование себя и своей семьи. Сохранить существовавший порядок подготовки молодых кадров можно было бы, подняв зарплату преподавателей вузов на должный уровень. Тем не менее, это не было сделано, и началось прогрессивное старение профессорско-преподавательского состава. Ныне даже в ведущих вузах более 65 % преподавателей имеют возраст 60 лет и более.

Аспирантов специально не тестируют, не обучают современным методикам педагогической деятельности. Практика убеждает: в процессе обу-

чения нужна не только научная, но и основательная системная учебно-методическая подготовка и получение соответствующего документа о полученной квалификации. Эта проблема не осталась незамеченной, и в 1997 году приказом Министерства общего и профессионального образования РФ № 163 утвержден перечень специальностей высшего профессионального образования, дающих возможность присвоения специалисту при условии выполнения Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника дополнительной квалификации «Преподаватель». Но такая подготовка предполагает практическую деятельность выпускника в школе. И, как правило, преподавателями вуза становятся выпускники, не получившие указанной дополнительной квалификации. Кроме того, перечень включает далеко не все специальности высшего профессионального образования.

Для того чтобы сократить срок адаптации выпускника вуза к новым условиям деятельности, следует вооружить его необходимыми знаниями. Кто возьмет на себя эту миссию? Конечно, заведующий кафедрой может прикрепить к начинающему педагогу наставника или сам стать таковым. Подобное наставничество, несомненно, дает определенные результаты. Но, кроме опыта, которым может поделиться старший коллега, молодому преподавателю требуется знание педагогических технологий – определенной базы для формирования его индивидуального стиля.

Научно обоснованный путь освоения новой профессиональной деятельности предполагает прежде всего изучение закономерностей, влияющих на объекты и процессы в осваиваемой сфере, т.е. изучение научных основ деятельности.

Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля должны стать сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования.

Как показывает практика, специализированная подготовка к педагогической деятельности начинается уже после того, как потенциальный преподаватель закончил высшее учебное заведение по специальности той кафедры, которая приглашает его для преподавания. Таким образом, преподавательскую деятельность осваивает человек, который сформировался как специалист совсем не педагогического профиля.

Однако быть специалистом в некоторой технической предметной области – это значит освоить виды деятельности, необходимые для решения технических задач. Преподавание студентам требует совершенно другой деятельности: необходимо учитывать психологические особенности студентов, психологические и дидактические закономерности, которые специалист технического профиля никогда не изучал.

В обучении будущего преподавателя важную роль играет психолого-педагогическая подготовка. Эффективности обучения сложно, практически невозможно достигнуть без знания и учета психологических предпосылок активного усвоения студентами знаний, условий активизации и развития их интеллектуальных способностей, интересов, потребностей, мотивов, формирования личности будущих профессионалов.

Эта тенденция – отток квалифицированных преподавателей в другие сферы, увеличение доли совместительства, привлечение к педагогической деятельности людей, не имеющих достаточной научно-педагогической квалификации, – отчетливо проявляются в жизни современных российских вузов. Проблемы, возникшие в учебных заведениях на этапе внедрения рыночных отношений, могут быть преодолены только совместными усилиями вузов, государственных органов управления образованием и правительством при решении социально-экономических, правовых, профессионально-нравственных задач.

1.4. Методика исследования деятельности преподавателя вуза

Формирование профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза будет эффективным, если:

- изучены сферы деятельности преподавателя и определена степень значимости каждой из них;
- реализуется модель профессионально-педагогической компетентности;
- определены мотивы выбора научно-педагогической деятельности преподавателями вуза;
- созданы организационно-педагогические условия для формирования и развития у преподавателя ценностного отношения к педагогической деятельности и ее результатам, внутренних профессиональных мотивов к постоянному научно-педагогическому самосовершенствованию;
- оценивается деятельность преподавателя с целью мотивации к формированию и развитию его профессионально-педагогических компетенций;
- обеспечивается непрерывное научно-методическое сопровождение процесса формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателей вузов.

Целью исследования является мониторинг деятельности преподавателя современного высшего учебного заведения и разработка на этой основе технологий формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза.

Технологии подготовки преподавателя современного высшего учебного заведения позволят ему как ученому, учителю и воспитателю, грамотно

организовать свою и студенческую деятельность, что в итоге будет способствовать повышению качества учебного процесса. Созданию обоснованных технологий отбора и обучения молодых кадров, формирования у них профессионально-значимых качеств предшествует разработка модели профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы.

Теоретической и методической основой исследования послужили:

- разработки в области организации учебно-воспитательного процесса;
- труды исследователей в области управления системой высшего образования;
- прикладные исследования в области формирования педагогического мастерства, оценки качества учебного процесса;
- программы Министерства образования и науки РФ по вопросам подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы;
- материалы научных конференций по исследуемой проблеме.

На основе этого организовано изучение специальных источников для составления теоретического обзора по исследуемой проблеме.

Разработка технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей вузов предполагает также изучение существующей в вузах нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность профессорско-преподавательского состава, а именно:

- должностных инструкций,
- индивидуальных планов преподавателей,
- положения о конкурсе на замещение вакантных должностей,
- методики оценки деятельности преподавателя в ходе аттестации,
- методики рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава,
- норм времени для расчета нагрузки преподавателей,
- локальных актов.

Изучение документации позволило определить спектр обязанностей преподавателя и требований, предъявляемых к нему, выявить критерии оценки соответствия уровня квалификации того или иного преподавателя его должностному положению.

В процессе решения поставленных задач использовались системный, ситуационный и процессный подходы, методы логического анализа и синтеза, метод аналогий, обобщения, абстрагирования и моделирования, ранжирования; методы социологических исследований: анкетирования, интервьюирования, наблюдения.

Работа выполнена с использованием возможностей современной вычислительной техники, текстовых и графических редакторов (MS-Word, MS-Excel), средств статистического анализа (SPSS) и возможностей сети Internet. Достоверность результатов исследования обеспечивается каче-

ственным инструментарием исследования (анкета и опросный лист), представительной выборочной совокупностью, использованием современных методик сбора и обработки исходной информации; грамотным подбором объектов наблюдения и измерения, совпадением теоретических результатов исследования с полученными эмпирическими данными; а также непосредственным участием руководителя и исполнителей проекта в получении исходных данных.

Для проведения исследования необходимо определить выборочную совокупность единиц наблюдения (выборку). Выборка – часть субъектов, которая должна олицетворять собою всю совокупность субъектов. Для определения объема выборки воспользуемся табл. 1.2

Т а б л и ц а 1.2

Объем выборки для различных значений генеральной совокупности (предполагается, что данные собраны по всем элементам выборки; величина доверительного уровня 95 %) ⁷

Объем генеральной совокупности	Допустимый предел погрешности, %			
	5	3	2	1
55	44	48	49	50
100	79	91	96	99
150	108	132	141	148
200	132	168	185	196
250	151	203	226	244
300	168	234	267	291
400	196	291	434	384
500	217	340	414	475
750	254	440	571	696
1000	278	516	706	906
2000	322	696	1091	1655
5000	357	879	1622	3288

По данным государственной статистики в Пензенской области на 2010/11 уч.год общая численность профессорско-преподавательского персонала государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования – 2896 человек, с ученой степенью доктора наук 305 человек (10,5 %), кандидата наук 1603 человек (55,4 %), ученое звание профессора у 278 человек (9,6 %), доцента – 1267 человек (43,8 %).

Для изучения проблемы формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения выбраны преподаватели государственных вузов Пензенской области.

Генеральная совокупность в исследовании соответствует общей численности профессорско-преподавательского персонала государственных высших

⁷ Методы проведения экономических исследований / М. Сондерс, Ф. Льюис, Э. Торнхил; [пер. с англ.]. 3-е изд. М.: ЭКСМО, 2006. 640 с. С. 231-232.

учебных заведений Пензенской области, которая на 2010/11 уч.год составляла 2896 человек.⁸

Выборочная совокупность в исследовании рассчитана как размер достаточного объема выборки при доверительной вероятности 95 % и ошибке выборки 5 % и составила 339 человек.

Таким образом, к анкетному опросу необходимо было привлечь как минимум 339 преподавателей государственных вузов Пензенской области. Фактически было опрошено 420 преподавателей из 4 вузов г.Пензы.

В качестве экспертов к исследованию проблем профессионального становления преподавателя высшего учебного заведения могут быть привлечены 18 высококвалифицированных специалистов в области педагогики высшей школы. Среди экспертов – доктора педагогических наук, преподаватели с большим опытом работы, специалисты в области управления высшим образованием.

Таким образом, анализ выборочной совокупности преподавателей вузов, привлеченных к исследованию поставленной в проекте проблемы, характеризует их как опытных, высококвалифицированных людей, проработавших достаточно долгое время в сфере управления высшим образованием и занимающих в настоящее время руководящие должности в вузах – ректоров, проректоров, деканов, заведующих кафедрами.

Исследование содержания деятельности преподавателя высшей школы, процесса формирования его профессионально-педагогических компетенций предполагает проведение мониторинга.

Основным методом сбора первичной информации является анкетный опрос, который предполагает жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание вариантов ответов, причем они регистрируются опрашиваемым либо наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии анкетера (прямой опрос).

В разработанной анкете содержатся открытые вопросы, когда респонденты высказываются в свободной форме, а также закрытые вопросы, когда все варианты ответов заранее предусмотрены.

Анкета (прил. 1) включает следующие блоки вопросов:

I. *Мотивы выбора научно-педагогической деятельности.* Этот раздел анкеты позволит проанализировать такие факторы, как: предыдущее место работы до поступления в вуз на преподавательскую работу, наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры, мотивы выбора научно-педагогическую деятельность, наличие способностей к творческой педагогической деятельности.

II. *Моделирование компетенций преподавателя вуза.* Анализ ответов на этот блок вопросов позволит проранжировать сферы деятельности пре-

⁸ Пензенская область в 2010. Статистический ежегодник. Пенза, 2011. С. 180.

подавателя вуза и группы его профессионально-педагогических компетенций по степени значимости,

III. *Уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций.* Предполагается выяснить, испытывают ли трудности преподаватели в организации учебно-воспитательного процесса, определении его целей, выборе форм и методов обучения, а также как оценивают респонденты уровень своей предметной и методической подготовки, владения педагогическими технологиями и частными методиками.

IV. *Развитие профессионально-педагогического мастерства.* Этот раздел анкеты направлен на выявление наиболее эффективных форм повышения квалификации.

V. *Оценка деятельности преподавателя.* Вопросы этого блока анкеты позволяют определить: какова степень удовлетворенности преподавательской работой, находит ли признание работа преподавателя в конкретном образовательном учреждении какие способы оценки деятельности преподавателя наиболее объективны и эффективны.

VI. *О себе (личностные данные).* Предполагается анализ таких факторов как: возраст, пол, основная должность в вузе, базовое образование, наличие ученой степени, стаж научно-педагогической работы.

VII. *Рекомендации.* Этот раздел анкеты позволит обобщить предложения и рекомендации по формированию и развитию профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения.

Разработан также опросный лист эксперта по оценке эффективности подготовки докторов наук в высших учебных заведениях Российской Федерации (приложение 2), который включает следующие блоки вопросов:

I. *Моделирование компетенций преподавателя вуза.*

II. *Формирование профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза.*

III. *О себе.*

IV. *Рекомендации (по формированию профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшего учебного заведения).*

В качестве основного метода анализа информации применяется многофакторная обработка результатов анкетирования на базе программы обработки статических данных SPSS.

Данная программа предназначена для статистической обработки данных, организованных в массивы чисел, заранее введенных при помощи соответствующих внешних процедур.

Под статистической обработкой понимаются все вычисления математической статистики:

- вычисление эмпирических (наблюдаемых) распределений;
- проверка гипотез;
- проверка типов распределений;

– выяснение степени зависимости величин и т.д.

SPSS для Windows – это модульный, полностью интегрированный, обладающий всеми необходимыми возможностями программный продукт, предназначенный для всех этапов аналитического процесса: планирования, сбора данных, доступа к данным и управления данными, анализа, создания отчетов и распространения результатов.

Пакет SPSS позволяет применять сводные таблицы и графики для визуализации данных. Сводные таблицы и графики, созданные с помощью SPSS, могут быть немедленно использованы для публикаций, причем условное форматирование позволяет сделать наглядным даже табличную форму представления данных.

Факторный анализ в программе SPSS – это процедура, с помощью которой большое число переменных, относящихся к имеющимся анкетным данным, сводят к меньшему количеству независимых влияющих величин, называемых факторами. Цель факторного анализа – сконцентрировать исходную информацию, выражая большое число рассматриваемых признаков через меньшее число более емких внутренних характеристик.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

2.1. Анализ нормативно-правовой базы вузов, регламентирующей деятельность профессорско-преподавательского состава

Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей вузов предполагает изучение существующей в вузах нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность профессорско-преподавательского состава, а именно:

- должностных инструкций;
- индивидуальных планов преподавателей;
- положения о конкурсе на замещение вакантных должностей;
- методики оценки деятельности преподавателя в ходе аттестации;
- методики рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава;
- норм времени для расчета нагрузки преподавателей;
- локальных актов.

Типовая должностная инструкция преподавателя вуза определяет довольно широкий круг того, что он должен знать:

- Конституцию Российской Федерации;
- Законы Российской Федерации, постановления и решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования;
- требования государственных образовательных стандартов;
- содержание и принципы организации обучения по преподаваемому предмету;
- основные технологические процессы и приемы работы по профилю специальности;
- педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального обучения;
- современные формы и методы обучения и воспитания студентов;
- правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Еще более широк спектр его обязанностей, приведем лишь выдержки из этого перечня:

- организация и проведение учебной и учебно-методической работы по всем видам учебных занятий в соответствии с Индивидуальным планом работы преподавателя;

- организация, руководство и проведение научно-исследовательской работы по профилю кафедры;
- ведение всех видов учебных занятий, руководство курсовыми и дипломными проектами и научно-исследовательской работой обучающихся;
- обеспечение выполнения учебных планов, разработка и выполнение учебных программ;
- создание условий для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников;
- разработка рабочих программ по курируемым курсам;
- участие в научно-методической работе кафедры в составе методической комиссии по соответствующей специальности (направлению);
- участие в организуемых в рамках тематики направлений исследований кафедры семинарах, совещаниях и конференциях, включая международные;
- разработка методического обеспечения курируемых дисциплин;
- организация и проведение профессиональной ориентации школьников по специализации кафедры.

Свою деятельность каждый преподаватель кафедры осуществляет в соответствии с индивидуальным планом, который разрабатывается и утверждается на учебный год.

В индивидуальный план-отчет преподавателей включаются следующие разделы:

1. Учебная работа (нагрузка).
2. Учебно-методическая работа.
3. Научно-исследовательская работа.
4. Руководство учебной и научно-исследовательской работой студентов.
5. Организационно-методическая работа.
6. Воспитательная работа со студентами.
7. Повышение квалификации.
8. Заключение заведующего кафедрой о выполнении индивидуального плана.

План работы преподавателя со студентами включает такие составляющие:

- учебно-исследовательская работа: рефераты, доклады студентов на учебно-методических конференциях, их участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, разработка программ для ЭВМ, направленных на обеспечение учебного процесса;
- научно-исследовательская работа: участие студентов в научных кружках, выполнение хоздоговорных и госбюджетных НИР, подготовка

докладов и статей студентами (самостоятельная и в соавторстве с преподавателями).

Также прилагается перечень основных рейтинговых показателей за год по научно-исследовательской и учебно-методической работе.

Рассмотрим подробнее индивидуальный план-отчет преподавателя.

Учебная работа фиксируется в индивидуальном плане работы преподавателя в виде нагрузки на весенний и осенний семестры. Здесь указываются названия дисциплин, номера групп и количество часов на преподавание данных дисциплин.

Учебно-методическая работа предполагает:

- подготовку к учебным занятиям;
- подготовку с обсуждением на кафедре методических разработок, конспектов лекций, учебников, учебных пособий и других учебно-методических материалов;
- подготовку к изданию и сдачу в издательство методических разработок;
- составление и корректировку рабочих программ, технологических карт, экзаменационных билетов, вопросов входного и выходного контроля и других материалов учебно-методического обеспечения дисциплин;
- подготовку наглядных пособий и комплектов раздаточного материала к занятиям;
- рецензирование учебных, методических и научных материалов;
- редактирование учебно-методической и научной литературы;
- применение технических средств в процессе обучения;
- проведение открытых занятий;
- доклады на учебно-методических конференциях;
- применение методов активного обучения студентов;
- другие виды учебно-методической работы.

Научно-исследовательская работа характеризует деятельность преподавателя по следующим направлениям:

- выполнение финансируемых госбюджетных работ;
- выполнение хоздоговорных работ;
- проведение плановой нефинансируемой госбюджетной научно-исследовательской работы;
- написание и подготовка к изданию монографий и научных статей;
- научные доклады на конференциях, симпозиумах, семинарах;
- подготовка и оформление заявки на патент (конкурсы грантов, программ);
- рецензирование авторефератов и выступление в качестве оппонента и т.д.;

– научное редактирование научных отчетов, брошюр, статей и докладов и т.д.;

– другие виды научно-исследовательских работ.

По первым двум показателям указывается объем финансирования, по остальным – объем в печатных листах и количество. Для отчета преподаватели прикладывают справку о выполнении раздела НИР в соответствии с рабочей программой и действующими методическими рекомендациями.

Руководство учебно- и научно-исследовательской работой студентов имеет целью привлечение студентов к работе кафедры и характеризуется следующими показателями:

- количество студентов, работающих по индивидуальному плану;
- руководство студенческим научным кружком;
- количество дипломных проектов, выполненных на реальных исходных данных;
- подготовка команд студентов к олимпиадам и конкурсам;
- оказание помощи студентам в подготовке научных статей, докладов, методических работ и др.

Организационно-методическая работа преподавателя кафедры включает:

– выполнение поручений по заданиям ректората, факультета, научно-методического совета;

– подготовку вопросов к заседаниям ученого совета вуза, совета факультета, кафедры;

– выполнение общекафедральных поручений;

– работу по профессиональной ориентации молодежи и т. д.;

– проведение работ по организации и личное участие в спортивных мероприятиях;

– работу по эстетическому оформлению и ремонту помещений кафедры;

– другие виды организационно-методической работы.

Ответственность за проведение **воспитательной работы** со студентами на кафедре несут в основном кураторы студенческих групп, которые назначаются деканом факультета по представлению заведующего кафедрой. Помимо кураторов воспитательную работу осуществляют все преподаватели кафедры. Кроме воспитательного воздействия учебных занятий здесь учитываются следующие виды деятельности:

- работа в общежитиях;
- организация встреч с производителями;
- организация экскурсий, походов, вечеров отдыха и др.;
- руководство студенческими школами, кружками художественной самодеятельности и спортивными секциями;
- участие в работе по благоустройству закрепленных территорий.

Повышение квалификации характеризуется следующими формами деятельности преподавателя: обучение в очной или заочной аспирантуре, ФПК, ИПК, курсы, пребывание в творческом отпуске для завершения написания диссертации или монографии; семинары по переподготовке кадров и др.

После заполнения преподавателем отчета о выполнении индивидуального плана заведующий кафедрой делает заключение о степени его выполнения.

Показатели и мероприятия разделов индивидуального плана должны составляться таким образом, чтобы его выполнение могло обеспечить выполнение показателей плана работы коллектива кафедры.

Объем всех форм нагрузки преподавателя определяется разработанным и утвержденным в вузе локальным актом «Нормы времени для расчета объема учебной нагрузки преподавателей», в котором предусмотрено количество часов на каждый конкретный вид работы: руководство и проверка результатов самостоятельной работы студентов (для дневной формы обучения), проведение консультаций перед экзаменами, прием экзаменов в процессе освоения образовательных программ, прием вступительных экзаменов в аспирантуру и кандидатских экзаменов, экспертиза диссертационных исследований на соискание ученой степени, руководство практиками, руководство курсовыми работами (проектами), руководство выпускными квалификационными работами и др.

Анализ этого документа за последние 3 года показывает, что нормы времени пересматриваются не в пользу преподавателя: количество часов практически на все виды работ сокращается, что объясняется желанием руководства вузов нагрузить преподавателя большим объемом работы и тем самым сократить «излишнюю» численность профессорско-преподавательского состава в целях экономии средств на оплату труда.

Особенности трудовой деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений предопределили необходимость принятия специальных трудовых норм, устанавливающих особый порядок возникновения трудовых отношений для этой категории работников. Замещению профессорско-преподавательских должностей (за исключением должностей декана факультета и заведующего кафедрой) в высшем учебном заведении, а также переводу преподавателя на иную преподавательскую должность предшествует избрание по конкурсу.

Процедура конкурсного отбора преподавателей, в основном, одинаковая во всех российских вузах: объявляется конкурс на замещение должности, проводится сбор заявлений на участие в конкурсе, кандидатуры обсуждаются на кафедре, на которой имеется вакантная должность, по представлению кафедры решение принимает ученый совет вуза путем тайного голосования. Если и есть различия в этом процессе, то они касаются, в

первую очередь, требований, предъявляемых к должности, и представления кандидатом необходимых обоснований, в числе которых результаты работы за предыдущий период (публикации, участие в научных исследованиях, победы в конкурсах, итоги рейтинговой оценки деятельности), оценка проводимых соискателем разных видов учебной работы (например, оценка открытых занятий, анализ рейтинга студентов), итоги анкетирования студентов и др.

Важной составляющей нормативной базы, регламентирующей деятельность преподавателей является его квалификационная характеристика, отражающая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационные требования к преподавателю – не статичный документ, они корректируются под влиянием множества факторов: социально-экономическая ситуация в стране, международный опыт профессионального обучения, научно-технические достижения. Глобализация образования, внедрение информационно-коммуникативных технологий обучения кардинально меняют педагогический процесс в вузе, что обуславливает расширение функций преподавателя, приобретение им новых знаний, формирование у него новых способов деятельности.

Функции деятельности преподавателя определяют содержание и структуру его компетентности. Уровень развития компетентности зависит от личностных факторов: от склонностей, способностей, характера базовой профессиональной подготовки, мотивации, стремления к достижению профессиональной и личностной зрелости. Значительную роль в этом процессе играют сопутствующие условия, которые могут способствовать или препятствовать развитию компетентности: социально-психологический климат в коллективе, успехи и достижения коллег, принципиальные взгляды руководства вуза на проблему повышения квалификации, стимулирование или игнорирование инноваций в образовательном процессе и т.п.

Таким образом, изучение нормативной документации позволяет определить спектр обязанностей преподавателя и требований, предъявляемых к нему, выявить критерии оценки соответствия уровня квалификации того или иного преподавателя его должностному положению.

2.2. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности

В последние годы престиж педагогической работы значительно снизился, неуклонно стареет педагогический корпус высших учебных заведений, средний возраст педагогов вузов приближается к пенсионному, что, бесспорно, затрудняет модернизацию вузовской системы.

В современных условиях отечественная высшая школа приобретает свою специфику, обусловленную следующими факторами:

- изменением не в лучшую сторону качественного состава студентов;

- резким ростом значения научной деятельности преподавателя и вуза в целом;
- интенсивным развитием информационных технологий;
- интеграцией российского образования в мировой образовательный процесс и др.

Российская высшая школа ощущает острую потребность в квалифицированных педагогических кадрах. Значительная часть преподавательских кадров вузов – выпускники аспирантуры. Они, занимаясь научным исследованием в процессе подготовки и написания диссертации, все-таки остаются далеки от педагогики.

Традиционные условия деятельности высших учебных заведений в СССР опирались на централизованное распределение выпускников, на приоритетную роль учебного процесса, высокий уровень мотивации труда преподавателей. Новые условия требуют новых приоритетов деятельности педагога высшей школы, который теперь должен ориентироваться на инновационные подходы к обучению студентов, педагогическое мастерство и профессионализм, постоянно повышать показатели своей научной деятельности, соотносить учебный процесс с интересами работодателей, потребностями рынка труда. Но готов ли к этому преподаватель, особенно молодой?

В 2013-2014 г. нами проведено исследование деятельности преподавателей пензенских вузов. Опрошено 420 человек из 4 пензенских вузов. Треть преподавателей, участвовавших в исследовании, по базовому образованию инженеры. Также в числе преподавателей экономисты (17 %), менеджеры (14 %), юристы (11 %), педагоги (16 %), технологи (6 %). Большинство преподавателей занимают должность доцента (56 %), по 16 % – старших преподавателей и профессоров, ассистентов – 10 %. Средний научно-педагогический стаж преподавателей пензенских вузов, участвовавших в исследовании, – 18 лет.

Как правило, преподавателями вуза сегодня становятся вчерашние выпускники (причем по ряду причин далеко не всегда лучшие), проявившие способности к научной деятельности и поступившие в аспирантуру. Были ли у них особые способности к деятельности педагогической, никто никогда не оценивал.

Как показано на рис. 2.1, половина из действующих преподавателей не планировала в период обучения в вузе, что будут заниматься педагогической деятельностью. Сколько времени им потребуется, чтобы стать профессиональными преподавателями, овладеть современными методиками обучения? Где и как им приобрести необходимые компетенции? Вопросы открытые и злободневные, должны заботить вуз, кафедры, самих преподавателей.

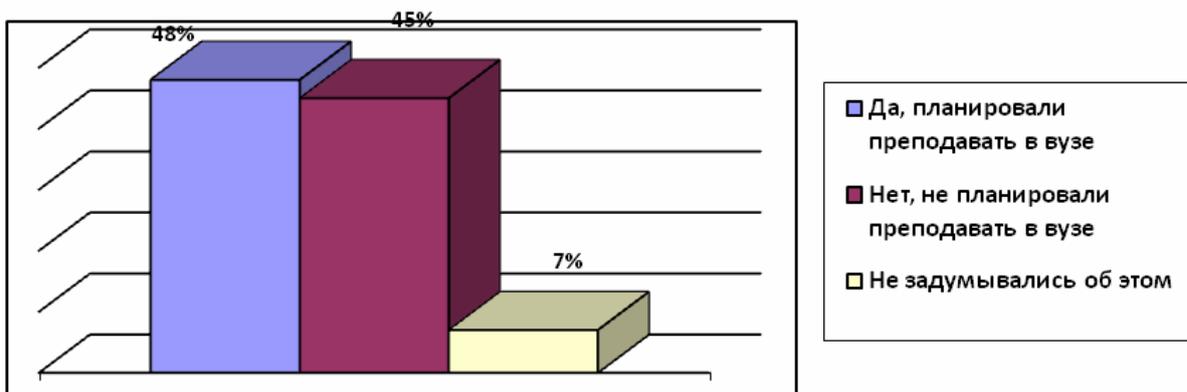


Рис. 2.1. Нацеленность на будущую педагогическую деятельность в период обучения в вузе

При этом выявлено, что о преподавательской работе в студенчестве не задумывались те, чей стаж научно-педагогической деятельности свыше 20 лет. Более молодое поколение сегодняшних преподавателей – со стажем 6-10 лет, еще будучи сами студентами, связывали свою будущую профессиональную деятельность с вузом.

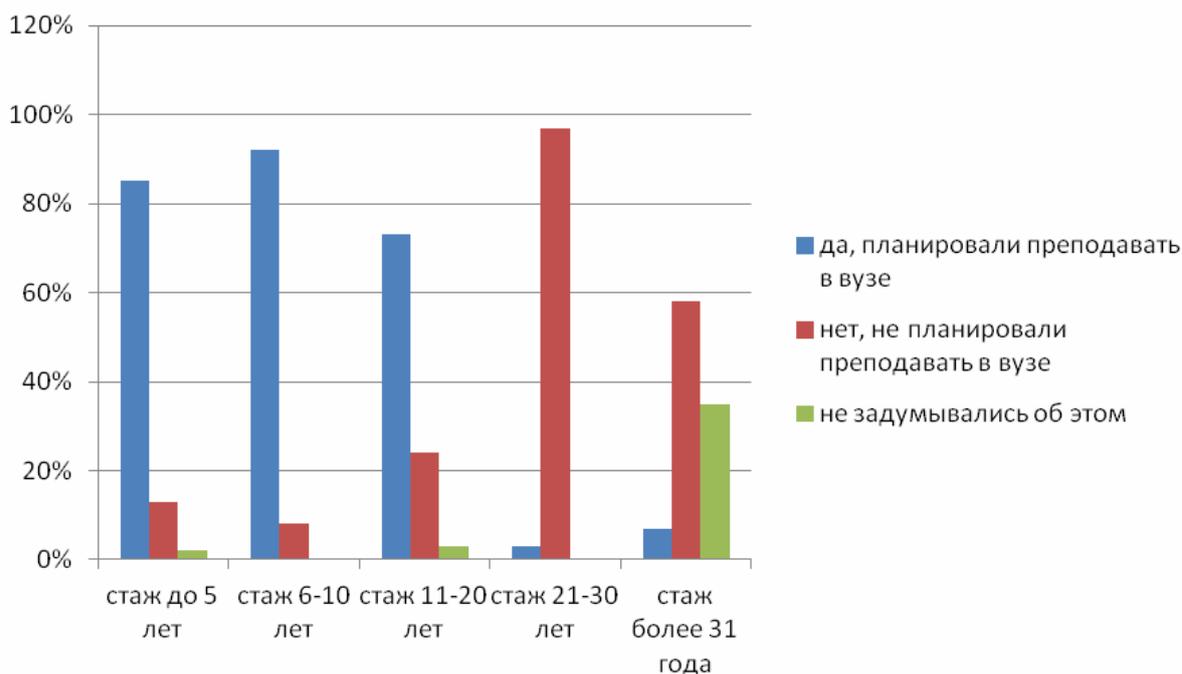


Рис. 2.2. Нацеленность на будущую педагогическую деятельность в период обучения в вузе по фактору «стаж научно-педагогической работы»

Как показывает практика, специализированная подготовка к педагогической деятельности начинается уже после того, как потенциальный преподаватель закончил высшее учебное заведение по специальности той кафедры, которая приглашает его для преподавания. Таким образом, преподавательскую деятельность осваивает человек, который сформировался как специалист совсем не педагогического профиля.

Это подтверждают результаты мониторинга: для 46 % преподавателей вуз не первое место работы, свою профессиональную деятельность они начинали по своей специальности на промышленном предприятии, в проектном институте, в торговле и пр. И здесь наблюдается та же тенденция: те, кто был нацелен на будущую педагогическую деятельность еще в период обучения в вузе, остались преподавать сразу по его окончании. Преподаватели со стажем более 20 лет, как правило, это те, кто начинал как производственник.

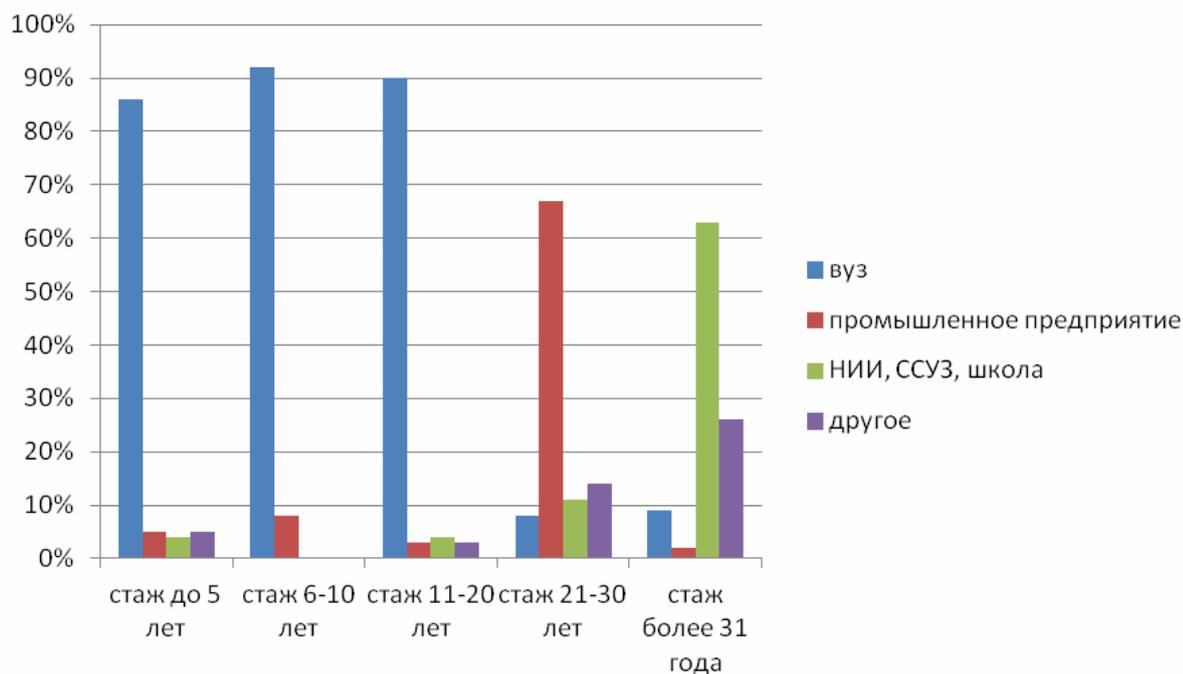


Рис. 2.3. Первое место работы по окончании вуза

Конечно, опыт практической работы не лишней в преподавании, знание реального производства обогащает содержание обучения, но одно дело самому решать производственные задачи, совсем другое – научить этому студентов. А для этого требуются знания и навыки другого порядка – психологии, педагогики, методики преподавания. Психолого-педагогические основы преподавания в вузе они специально не изучали, методического мастерства преподаватели-практики достигли опытным путем за долгие годы работы в вузе.

Думается, главная проблема не в том, во время или после аспирантуры готовить преподавателей. Важно готовить их из тех, кто хочет, мечтает преподавать и имеет соответствующие способности. Это могут быть «продвинутые» студенты старших курсов, аспиранты, настроенные на работу в вузе, а также те, кто недавно защитил диссертацию и избрал для себя вузовский путь профессиональной деятельности.

Педагогические способности, навыки тех, кто становится преподавателем, как правило, никак не оценивают, методики такой оценки не разработаны и не используются в современной высшей школе. Согласно получен-

ным результатам мониторинга на выбор будущей преподавательской деятельности во многом повлияли возможность преподавать и желание заниматься научной деятельностью.

В меньшей степени проявились такие факторы, как: стремление передать свои профессиональные знания будущим поколениям, призвание, возможность творческой работы. Отметим, что часть преподавателей связывают свой выбор этой деятельности только с поступлением в аспирантуру и требованиями к аспирантам вести учебную нагрузку. Но есть в числе опрошенных преподавателей и те, кто оказался в профессии случайно (табл. 2.1).

Т а б л и ц а 2.1

Мотивы, повлиявшие на выбор научно-педагогической деятельности

Мотивы выбора научно-педагогической деятельности	Количество респондентов, %
Желание заниматься научной работой	34,4
Возможность преподавать	39,7
Стремление передать свои профессиональные знания другим	14,6
Свой вариант (психологическая совместимость с профессией, призвание, считаю эту работу полезной обществу)	17,4
Поступление в аспирантуру	9,2
Случайно стал преподавателем в вузе	5,8

Отметим, что желание заниматься научной работой находится в числе приоритетных мотивов выбора для молодых преподавателей со стажем до 10 лет, а возможность преподавать стала определяющей в выборе профессиональной деятельности для тех, кто на сегодняшний день проработал в вузе 15-25 лет.

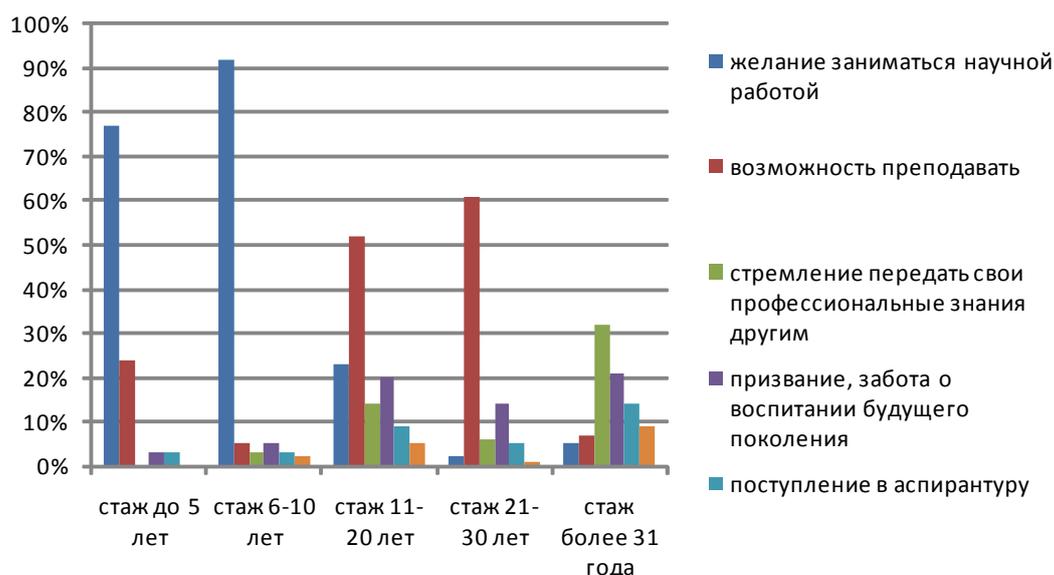


Рис. 2.4. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности по фактору «стаж научно-педагогической деятельности»

Прослеживается зависимость между желанием вести научные исследования и наличием ученой степени у респондентов: этот мотив является основным для 89 % респондентов без ученой степени и 46 %, имеющих степень доктора наук, и лишь 20 % кандидатов наук считают этот мотив основополагающим в выборе преподавательской работы. И это объяснимо: интерес к научной деятельности у не имеющих ученой степени высок на этапе подготовки и защиты кандидатской диссертации, для них научная работа и получение степени связаны еще и с повышением статуса и зарплаты. После защиты желание заниматься научными исследованиями у большей части преподавателей ослабевает, и на первый план выходят другие мотивы.

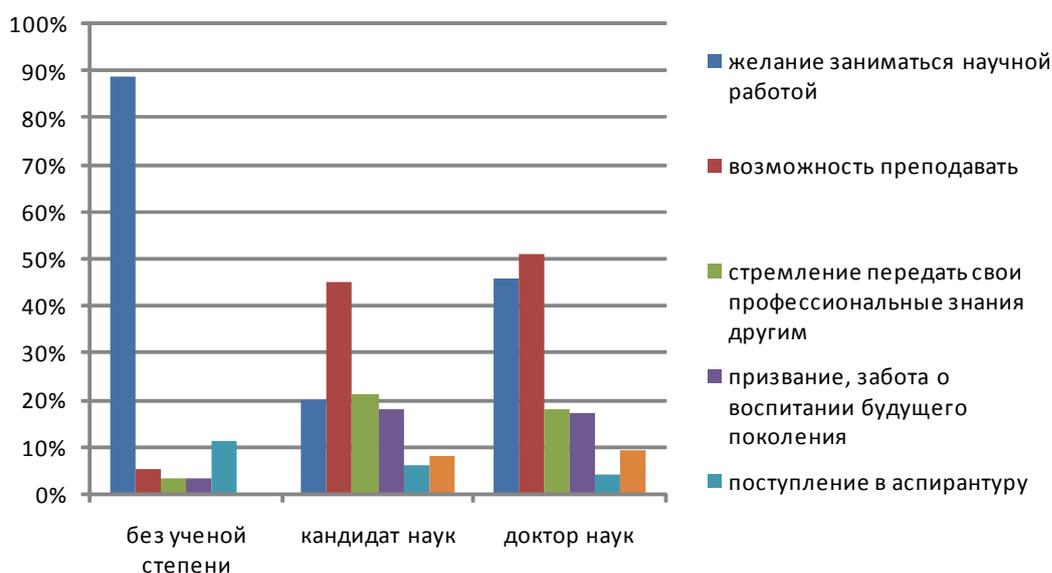


Рис. 2.5. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности по фактору «ученая степень»

При этом опрошенные, вне зависимости от мотивов выбора преподавательской работы, отмечают у себя способности к творческой педагогической деятельности.

Работа в вузе дает преподавателям большие возможности для творческой самореализации – в этом видят привлекательность преподавательской деятельности 45 % опрошенных, 29 % видят ее в том, что выше интеллектуальный потенциал коллектива, 11 % привлекает доброжелательная, благоприятная морально-психологическая обстановка.

На наш взгляд, творческая самореализация для преподавателя вуза обеспечивается возможностью сочетать педагогическую деятельность с научно-исследовательской работой, реализовать свой интерес к преподаваемой дисциплине, тягой к научному познанию, стремлением вовлечь в него студентов, организовать совместный поиск решения проблемы. Результатом становятся подготовленные и опубликованные монографии, ста-

тви, методические издания, что повышает авторитет преподавателя-исследователя и, как следствие, его удовлетворенность трудом.



Рис. 2.6. Причины привлекательности работы в вузе

Существенным мотивационным фактором для преподавателя становится возможность проявлять себя в коллективе, обладающем высоким интеллектуальным потенциалом, в благоприятной морально-психологической обстановке.

Подготовка преподавательских кадров для высших учебных заведений – проблема многолетняя и на сегодняшний день ставшая еще более актуальной. Целостной и универсальной системы отбора и подготовки преподавателей для вузов на сегодняшний день не существует.

Шаги, предпринимаемые коллективами и руководством вузов, факультетов, кафедр по формированию и развитию профессиональных компетенций преподавателей, зачастую стихийны и непоследовательны, оптимальность методов отбора и подготовки преподавателей не подтверждена исследованиями и экспериментами.

Молодых преподавателей прикрепляли к наиболее опытным и, таким образом, начинающие преподаватели в процессе индивидуальной подготовки перенимали научно-методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия. Кроме того, они углубленно изучали учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, подготавливали и проводили учебные занятия, методика проведения которых анализировалась и обсуждалась, участвовали в проведении занятий под руководством опытных преподавателей. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры лаборантами, техниками и т.п.

2.3. Особенности деятельности преподавателя высшей школы в современных условиях

Преподавательская деятельность – это осуществление целого ряда функций, тесно связанных со спецификой преподаваемых дисциплин, уровнем подготовки студенческой группы, ее составом, особенностями конкретных педагогических ситуаций, а также с научными интересами преподавателя.

Требования к психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы постоянно усложняются, что обусловлено рядом причин. Во-первых, социальный заказ на подготовку кадров высшей квалификации, способных развивать инновационную экономику и обеспечивать конкурентоспособность государства, требует всестороннего совершенствования образовательного процесса в вузе, значительного повышения его качества. Во-вторых, интеграция систем российского и европейского образования, предусмотренная подписанием Болонской декларации, предполагает внедрение инновационных подходов к подготовке студентов и соответственно предъявляет повышенные требования к компетентности вузовских преподавателей. В-третьих, информатизация образования расширяет возможности преподавателей в передаче учебного знания, заставляет их осваивать современные информационные технологии, в том числе, технологии дистанционного обучения. Все это меняет позицию и роль преподавателя в дидактическом процессе вуза, характер коммуникативного взаимодействия со студентами. И, наконец, компетентностный подход к подготовке современных специалистов, предусмотренный реформой высшего образования, ставит в число первоочередных не только проблему формирования социально-профессиональных компетенций студентов, но и развитие психолого-педагогической компетентности самого преподавателя⁹.

Общаясь со студентами на обычных учебных занятиях, консультируя их курсовое и дипломное проектирование, принимая зачеты и экзамены, привлекая к научно-исследовательской работе, нужно не забывать о необходимости постоянного воспитательного воздействия на культуру и нравственность молодых людей, на формирование их жизненных ценностей.

Эффективность учебной работы профессорско-преподавательского состава находится в прямой зависимости от уровня педагогического и методического мастерства преподавателей, поэтому неотъемлемой частью учебного процесса является методическая работа.

Сферы деятельности преподавателя современного вуза включают:

- обучение студентов;
- методическую работу и повышение квалификации;

⁹ Красинская Л. Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: учеб. пособие. Самара: СамГУПС, 2010.

- воспитательную работу среди студентов;
- научную работу;
- участие в управлении кафедрой, вузом и другую организаторскую деятельность;
- личную жизнедеятельность.

Деятельность по **обучению студентов** предполагает не только аудиторную нагрузку (проведение лекционных, семинарских, лабораторных, практических занятий, консультаций), но и руководство курсовым и дипломным проектированием, учебными и производственными практиками, рецензирование контрольных работ прием экзаменов, зачетов, тестирование знаний студентов. Одной из составляющих деятельности преподавателя, которая требует значительных усилий, времени и таланта, является подготовка студентов к участию в олимпиадах и конкурсах.

Трудно оспорить важность **методической работы** преподавателя. Аудиторное занятие длится 80-90 минут, но подготовка к нему даже у опытного преподавателя занимает значительно больше времени. Составление и корректировка рабочих программ учебных дисциплин, подготовка учебных пособий, методических разработок, конспектов лекций, практикумов, редактирование учебно-методических материалов, разработка учебно-методических комплексов, разработка новых технологий, методов, приемов обучения, участие в работе научно-методических советов факультета, вуза и их комиссиях – основные формы методической работы преподавателя вуза. Повысить квалификацию преподаватель может не только в рамках специально организуемых курсов, но и участвуя в работе учебно- и научно-методических конференций, семинаров.

Воспитательная работа – неотъемлемая часть работы со студентами в аудитории, в период проведения внеаудиторных занятий, в рамках неформальных встреч, студенческих экскурсий, встреч с производителями, выставок. Эта сфера деятельности преподавателя включает в себя кураторство студенческой группы, а также работу со студенческим активом, работу с родителями (участие в собраниях, встречах).

Сферу **научной работы** преподавателя составляет подготовка и защита диссертации, участие в конкурсах программ и грантов, подготовка и реализация заявок на гранты, выполнение научно-исследовательских работ, подготовка монографий, научных статей, доклады на научных конференциях и семинарах, подготовка и оформление заявок на патенты, рецензирование и оппонирование диссертаций, авторефератов, научных статей, консультации и договорные работы по заказам производства, руководство аспирантами, участие в работе научно-технического и диссертационного советов и их комиссиях.

Организаторская деятельность преподавателя, его участие в управлении кафедрой, вузом определяется выполнением общекафедраль-

ных поручений, работой на заседаниях кафедры, работой по профориентации молодежи (в школах, техникумах), налаживанием контактов с работодателями, участием и организацией спортивных, культурно-массовых мероприятий, установлением и поддержанием сотрудничества с отечественными и зарубежными вузами, научно-исследовательскими организациями, предприятиями и учреждениями.

Научная сфера деятельности преподавателя предполагает навыки исследовательского труда: знание методов исследования, сбора и обработки информации, видение результата исследования, определение актуальности и необходимости исследования. Научно-исследовательская деятельность включает также необходимость использования результатов научных исследований в учебном процессе, а именно включение результатов исследования в содержание обучения, привлечение студентов к научным исследованиям, организация работы студенческих научных кружков.

Преподаватель как исследователь должен быть ориентирован на поиск и выявление истины. Этот поиск приходится осуществлять чаще всего не в собственных исследованиях, а в сопоставлении содержания противоречивых литературных источников, отражающих концепции разных авторов. Для этого преподаватель должен обладать развитым логическим мышлением, умением выделить главное в разных источниках и логические связи между рассматриваемыми объектами.

В настоящее время интенсивная работа ведется по созданию электронных учебных изданий, позволяющих студентам самостоятельно осваивать новый материал, а также осуществлять самоконтроль и самооценивание. Помимо электронного текста, который сам по себе не дает никакого выигрыша в обучении, они содержат и другую информацию (видео, речевую, музыкальную и т.д.), блоки тренинга и автоматизированного самоконтроля знаний, используют мультимедийное (в переводе с латинского, multi – много, media – средство информации) представление иллюстративных частей курса.

Наряду с использованием электронных изданий широкое распространение в вузах получают новые формы и методы обучения на основе компьютерной техники: лекции-презентации, имитационный лабораторный практикум, компьютерные игры, тренинги и т.п.

Для проверки знаний студентов разрабатываются учебные тесты в виде различных компьютерных программ. Они могут использоваться отдельно для проверки учебных достижений студентов в рамках текущего и итогового контроля, а также могут входить составной частью в электронный учебник или учебное руководство.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и должна быть направлена на решение многих взаимосвязанных между собой задач. Преподаватель

вуза осуществляет различные виды деятельности: педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную.

Ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза по степени их значимости по результатам исследования выглядит следующим образом (табл. 2.2).

Т а б л и ц а 2.2

Ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза

Сферы деятельности	Итоговый ранг
Ведение учебного процесса	1
Методическая работа и повышение личной квалификации	2
Научная работа	3
Воспитательная работа	4
Личная организация преподавателя	5
Участие в управлении кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	6

В определении важности конкретных видов деятельности практически отсутствуют различия у преподавателей с разным стажем: все (и опытные, и малоопытные) считают основной деятельностью преподавателя ведение учебного процесса (табл. 2.3). Для молодых преподавателей более значимым является организаторская работа, участие в управлении кафедрой, нежели личная жизнедеятельность.

Т а б л и ц а 2.3

Ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза

Сферы деятельности преподавателя	Всего		Научно-педагогический стаж работы							
	Ранг (среднее значение)	Удельный вес	до 3-х лет	3-5 лет	6-10 лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31 год и более
Ведение учебного процесса	1	(1,33)	1,33	1,32	1,28	1,36	1,23	1,32	1,1	1,63
Методическая работа и повышение личной квалификации	2	2,31	2,67	2,25	2,45	2,12	2,29	2,18	2,3	2,42
Научная работа	3	3,11	3,22	2,82	3,34	3,21	2,94	3,25	3,13	3,02
Воспитательная работа	4	4,01	3,67	4,57	3,63	3,49	4,13	3,89	4,51	4,02
Личная жизнедеятельность преподавателя	5	4,85	5	4,32	5,42	5	4,96	5	4,81	4,33
Управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	6	5,38	4,44	5,28	4,76	5,7	5,58	5,75	5,54	5,56

Определяя приоритеты своей деятельности, доктора наук, в отличие от кандидатов наук и преподавателей без ученой степени, почти на одну сту-

пень ставят методическую и научную работу (табл. 2.4), объясняя это тем, что чаще всего проводимые научные исследования заканчиваются не только публикацией их результатов в статьях, монографиях, материалах конференций, но и написанием учебников и учебных пособий.

Т а б л и ц а 2.4

Ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза

Сферы деятельности преподавателя	Всего		Ученая степень		
	Ранг (среднее значение)	Удельный вес	нет степени	кандидат наук	доктор наук
Ведение учебного процесса	1	1,33	1 (1,24)	1 (1,27)	1 (1,65)
Методическая работа и повышение личной квалификации	2	2,31	2 (2,1)	2 (2,31)	2 (2,53)
Научная работа	3	3,11	3 (2,89)	3 (3,26)	3 (2,68)
Воспитательная работа	4	4,01	4 (4,46)	4 (4,06)	4 (3,37)
Личная жизнедеятельность преподавателя	5	4,85	5 (5)	5 (4,85)	5 (4,71)
Управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	6	5,38	6 (5,1)	6 (5,44)	6 (5,37)

Интересно сравнить результаты нашего исследования, проведенного в вузах г. Пензы, с подобным изучением деятельности преподавателей московских вузов. Результаты последнего позволяют прорисовать портрет практической профессиональной деятельности преподавателей вузов Москвы (табл. 2.5).

Т а б л и ц а 2.5

Виды повседневной деятельности преподавателя в последние 2–3 года¹⁰

Что из ниже перечисленного достаточно характерно для Вашей повседневной деятельности в последние 2–3 года?	Это характерно для меня, %	Занимаюсь этим достаточно редко, в особых случаях, %	Это не характерно для меня, %
1	2	3	4
Знакомство с текущей экономической, политической информацией по TV, газетам, Интернету	70	23	7
Знакомство с аналитическими, научно-популярными изданиями по Вашей специальности (журналы, газеты)	65	30	5
Работа по научным договорам, грантам, заказам	26	28	46
Чтение научных журналов, монографий	57	34	9

¹⁰ Эфендиев А. Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1.

Окончание табл. 2.5

1	2	3	4
Чтение общественно-политических, познавательных журналов	32	47	21
Подготовка к занятиям, дополнение своих лекций, семинаров новыми материалами	84	14	2
Чтение классической, современной художественной литературы	41	45	14
Знакомство с новыми учебными, учебно-методическими изданиями	65	30	5
Чтение фантастики, детективов, любовных романов	14	33	53
Чтение методической литературы по педагогике, методам преподавания	26	43	31
Работа над диссертацией	32	18	50
Занятия физической культурой, спортом	32	37	40
Работа над собственной монографией, своими научными статьями	40	34	26
Посещение театров, выставок	24	55	21
Занятия с детьми, внуками, уход за престарелыми родственниками	45	29	26

Как показано в таблице, в реальной профессиональной деятельности преподавателей доминирует учебная и методическая работа. Как отмечают авторы исследования по вузам Москвы (А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова), информационно-познавательные типы деятельности широко распространены у гуманитариев, специалистов социально-экономических и педагогических вузов, но в меньшей степени – у специалистов естественно-научных, технических факультетов и кафедр. Работой над монографией, научными статьями охвачено 41,8 % респондентов. Систематически работают по договорам, грантам, заказам лишь 26,2 % опрошенных, 45,9 % признались, что это вообще для них не характерно. По этому показателю, являющемуся ярким свидетельством систематической вовлеченности преподавателя вуза в востребованную обществом заказчиком научно-исследовательскую работу, далеко опережает всех МГУ, в особенности естественно-научные факультеты, где этот показатель достиг 93 %. Ощущаются диспропорции между научно-исследовательским и педагогически-методическим вектором профессиональной деятельности работников высшей школы. Обращает на себя внимание тот факт, что сугубо научно-исследовательские виды работ затронули лишь каждого третьего-четвертого респондента. При этом зримо прослеживается тенденция создания видимости науки, роста суррогатных публикаций и т.д.: занимались исследованиями, в том числе теоретическими, от 20 до 30 %, а выступили

со статьей во внутривузовском сборнике – 46,4 % (а по педагогическим вузам – 60,8 % опрошенных). Идет своеобразный вал публикаций ради их числа, за ними не стоит ни серьезных научных исследований, ни систематических теоретических изысканий. Этот вал маскирует реальное состояние вузовской науки.

Исходя из изучения особенностей деятельности преподавателей в современном вузе, можно говорить о следующих приоритетах:

- овладение педагогическим мастерством;
- ориентация на инновационные подходы к обучению студентов;
- постоянное повышение результатов своей научной деятельности;
- соотнесение учебного процесса с интересами работодателей, потребностями рынка труда.

Преподаватель современного вуза – это человек, осуществляющий обучение, воспитание и развитие потенциала студентов, ведущий активную научно-исследовательскую и методическую деятельность, участвующий в управлении кафедрой и других видах активной деятельности в вузе.

2.4. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы

Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы – это целостная совокупность компетенций, необходимых для реализации основных направлений его деятельности: учебной, методической, научной, воспитательной, участия в управлении кафедрой, факультетом, вузом. Будучи сложным, многофакторным явлением, профессиональная компетентность преподавателя технического вуза является единой целостной структурой, которая не может существовать без каждого из входящих в нее компонентов, а результативность деятельности преподавателя обеспечивается их взаимодействием.

Что же такое компетентность? Компетентность – это совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, направленную на разрешение проблем (задач) в какой-либо отрасли. Кроме понятия «компетентность» различают близкое ему понятие «компетенция» (в научной литературе они часто употребляются как синонимы). Компетенция – это то, на что претендует человек, это круг вопросов в которых он хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – это характеристика места, а не лица, т.е. параметр социальной роли человека. Если человек соответствует этому месту (социальной роли), то считается, что он обладает компетентностью по данному кругу вопросов. Компетентность – это то, чего достиг конкретный специалист; она характеризует меру освоения компетенции и определяется способностью решать предписанные «местом» задачи. Профес-

сиональная компетентность преподавателя – это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого.¹¹

Классифицировать качества современного преподавателя вуза можно, исходя из конкретных критериев. Например, критерии можно определить обозначенными в предыдущем параграфе сферами деятельности преподавателя вуза.

Общая интегрированная модель качеств педагога вуза может быть представлена как система качеств личности, каждое из которых предназначено для реализации вышеназванных сфер его деятельности.

Рассматривая блоки качеств, входящих в общую модель личностных качеств преподавателя, приведем ключевые элементы их структуры (рис. 2.7).

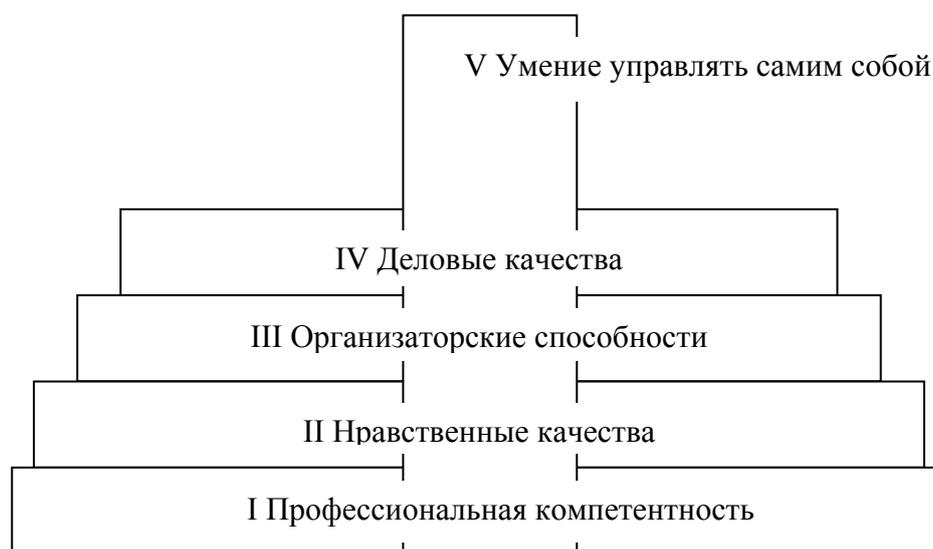


Рис. 2.7. Структура качеств преподавателя вуза

В предлагаемой обобщенной модели (табл. 2.6) совокупность необходимых преподавателю качеств представлена в виде пяти крупных блоков:

- I. Профессиональная компетентность преподавателя.
- II. Нравственные качества преподавателя.
- III. Организаторские способности преподавателя.
- IV. Деловые качества преподавателя.
- V. Умение управлять самим собой.

Нами разработана модель качеств современного преподавателя (табл. 2.6), а главное, сделана попытка определить нужные ему профессиональные компетенции. В нашем видении это, в первую очередь, глубокое знание им предмета обучения, педагогическое мастерство, широкий научный круго-

¹¹ Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 1.

зор, тяга к инновациям и научному творчеству, владение технологиями научного поиска и инновационная мобильность, под которой мы понимаем, в частности, владение иностранными языками и компьютерными технологиями.

Т а б л и ц а 2.6

Модель качеств преподавателя современного вуза

Название группы качеств	Ранги	Критерии первого уровня
Профессиональная компетентность преподавателя	I	Наличие профессиональных педагогических знаний и умений, понимание задач преподавателя
Нравственные качества	II	Отношение к нравственности, культура поведения
Организаторские способности	III	Умение строить отношения с людьми, быть воспитателем, вести за собой людей
Деловые качества	IV	Отношение к делу
Умение управлять самим собой	V	Умение управлять своей жизнью, временем, знание правил и приемов личной работы и умение ими пользоваться

Ведущую роль в структуре качеств преподавателя играет его профессионализм – **профессиональная компетентность** (табл. 2.7). Она включает в себя шесть групп качеств – глубокие знания предмета обучения; педагогическое мастерство; широкий научный кругозор; тяга к инновациям и научному творчеству; наличие ученой степени, владение методами научного поиска; инновационная мобильность. Каждая из этих групп опирается на вполне конкретные по содержанию первичные качества.

Т а б л и ц а 2.7

Профессиональные компетенции преподавателя вуза

Группы компетенций преподавателя	Ранги	Содержание компетенций
Глубокое знание предмета обучения	I	Знание передовых рубежей науки и практики в сфере читаемых дисциплин
Педагогическое мастерство	II	Умение передавать знания слушателям, прививать потребность в их постоянном обновлении
Широкий научный кругозор	III	Эрудированность, умение быть интересным, готовность к постоянному профессиональному и культурному саморазвитию
Тяга к инновациям и научному творчеству	IV	Постоянное стремление к прогрессивным изменениям, творческий подход к проблемам
Владение методиками научного поиска	V	Способность вести научный поиск
Инновационная мобильность	VI	Владение иностранными языками и компьютерными технологиями

Несмотря на то, что в результате опроса преподавателей пензенских вузов были присвоены ранги основным группам профессионально-педагогических компетенций, отметим, что мнение докторов наук отличается: на первое место по важности они ставят широкий научный кругозор, затем педагогическое мастерство и только после этого глубокое знание преподаваемого предмета (табл. 2.8).

Т а б л и ц а 2.8

Ранжирование групп профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза

Группа компетенций	Всего		Ученая степень		
	Ранг (среднее значение)	Удельный вес	нет степени	кандидат наук	доктор наук
Глубокое знание предмета обучения	1	1,7	1 (1,76)	1 (1,61)	3 (2,47)
Педагогическое мастерство	2	2,14	2 (1,95)	2 (2,16)	2 (2,26)
Широкий научный кругозор	3	2,7	3 (2,84)	3 (2,84)	1 (1,95)
Тяга к инновациям и научному творчеству	4	3,92	4 (3,62)	4 (3,98)	4 (3,92)
Владение методиками научного поиска	5	4,89	5 (4,62)	5 (4,98)	5 (4,71)
Инновационная мобильность	6	5,59	6 (5,65)	6 (5,67)	6 (5,13)

Каждая из этих групп опирается на вполне конкретные по содержанию компетенции (табл. 2.9).

Т а б л и ц а 2.9

Профессиональная компетентность преподавателя

№ п/п	Группы качеств	Первичные качества
1	2	3
1	Глубокое знание предмета обучения	Высокий уровень знаний по преподаваемым дисциплинам; понимание концептуальных основ предмета, его места в общей системе знаний и в учебном плане подготовки специалиста (бакалавра, магистра); обладание знаниями, достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации образовательных программ, умение творчески использовать накопленные знания; высокие мыслительные способности; эрудированность; опыт преподавательской деятельности в вузе; широкий кругозор, любознательность, постоянное стремление к повышению личной квалификации.

Продолжение табл. 2.9

1	2	3
2	Педагогическое мастерство	<p>Знание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – психологии и педагогики, – истории и методологии преподаваемых дисциплин; – методик обучения; – методов организации самостоятельной работы студентов и диагностики их знаний; – способов организации учебной деятельности, принципов разработки планов и конспектов учебных занятий; – педагогических технологий, методов, форм, приемов обучения и воспитательного воздействия; <p>умения определять конкретные педагогические задачи, предвидеть результаты обучения, оценивать педагогические результаты; планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии; отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;</p> <p>умение разрабатывать рабочую программу дисциплины на основе ГОС и учебных планов;</p> <p>навыки разработки учебно-методических комплексов дисциплин и процессов;</p> <p>навыки руководства курсовым и дипломным проектированием, учебными и производственными практиками;</p> <p>навыки планирования и проведения учебных занятий разных видов (лекционных, семинарских, лабораторных), управления учебной деятельностью студентов;</p> <p>опыт воспитательной работы со студенческим активом;</p> <p>умение выявлять лидеров, использовать их потенциал в воспитательной работе со студентами;</p> <p>умение объективно воспринимать человека в процессе общения с ним;</p> <p>последовательность в словах и действиях;</p> <p>умение воспитывать личным примером;</p> <p>умение учитывать состояние, настроение, мотивы воспитанников;</p> <p>знание приемов совершенствования мастерства педагога.</p>
3	Широкий научный кругозор	<p>широкий интеллектуальный горизонт;</p> <p>обладание знанием, охватывающим множество различных областей;</p> <p>начитанность;</p> <p>умение осмыслить прочитанное;</p> <p>стремление преодолевать собственную необразованность;</p> <p>интерес к новому в науке;</p> <p>умение отвечать на вопросы аудитории, приводить новые интересные, не известные слушателям факты.</p>

1	2	3
4	Тяга к инновациям и научному творчеству	ориентированность на научный поиск и инновации, логическое мышление; стремление к позитивным изменениям; умение формулировать научную проблему и искать ее творческое решение.
5	Владение методиками научного поиска	владение методами и приемами получения и обработки информации; владение методами научного исследования; опыт научно-исследовательской деятельности; умение представить научные результаты (статьи, монографии, патенты и др.); умение составлять заявки на конкурсы и гранты; умение использовать результаты научных исследований в учебном процессе; навыки применения и реализации информационных технологий в научной деятельности.
6	Инновационная мобильность	знание иностранного языка; владение компьютерными технологиями; готовность делиться опытом и перенимать его; умение конструировать и использовать информационные технологии и их средства в профессиональной деятельности; активная жизненная позиция; умение и желание учиться новому; умение строить правильные отношения с органами управления.

Глубокое знание предмета обучения предполагает понимание концептуальных основ предмета, его места в общей системе знаний и в учебном плане подготовки специалиста. Обладание такими знаниями способствует формированию преподавателя как творческой, активной личности и проявляется в его непосредственной деятельности по обучению студентов.

Преподаватель должен быть специалистом в области преподаваемого предмета. Он должен владеть материалом, различать существенное от несущественного, устанавливать взаимосвязи, проводить аналогии и приводить примеры. Преподаватель должен быть всегда готов держать себя в курсе последних событий в своей профессиональной области, знать передовые рубежи науки и практики в сфере читаемых дисциплин.

Недостаток знаний преподавателя тогда вызывает проблемы, когда ощущаются настоящие пробелы. Ведь, во-первых, участники заметят это раньше, чем того бы хотелось преподавателю, а во-вторых, он будет сам чувствовать неуверенность, что также негативно влияет на атмосферу занятия, и, в-третьих, такие пробелы оказывают свое воздействие и на восприятие студентами учебного материала.

Педагогическое мастерство преподавателя основывается на знании психологии и педагогики, способов организации учебной деятельности,

принципов разработки планов и конспектов учебных занятий. Методическая культура преподавателя формируется на основе его знаний педагогических технологий, методов, форм, приемов обучения, умений определять конкретные педагогические задачи, разрабатывать рабочую программу дисциплины на основе ГОС и учебных планов, планировать и проводить учебные занятия разных видов (лекционные, семинарские, лабораторные), управлять учебной деятельностью студентов.

Представим себе в студенческой аудитории за кафедрой оказывается человек, обладающий глубокими знаниями, но его лекция не увлекает обучающихся: он удивляется, почему студенты не понимают, из чего следуют сделанные им научные выводы, не воспринимают излагаемый им материал. В чем причина подобной неудачи? В неумении объяснять, в незнании методики преподавания, приемов обучения.

Знания можно передать обучающимся и сделать их интеллектуальным достоянием, а не балластом лишь в том случае, когда изучаемый материал вызывает живой интерес, доступен, понятен, заставляет задуматься, искать собственные решения.

Важнейшее качество преподавателя – его умение быть воспитателем, которое невозможно без знания форм и методов воспитательного воздействия, умения определять цели и задачи воспитания, создавать необходимые условия для реализации целей воспитания.

Деятельность преподавателя в вузе предполагает также работу со студенческим активом. Для этого надо уметь выявлять лидеров, использовать их потенциал в воспитательной работе со студентами.

Педагогическое мастерство преподавателя, кроме того, умение владеть словом. Речь должна быть эмоциональна, хорошо восприниматься, педагог должен обладать хорошей дикцией, уметь правильно говорить, увлечь своим рассказом слушателей, быть веселым, остроумным, уметь владеть ситуацией и мгновенно перестраиваться, если это нужно. Речь несвязная, невыразительная, заштампованная не способствует высокой эффективности общения, не убеждает и не оставляет впечатление в душах людей.

Для того чтобы научиться хорошо говорить, необходимо научиться ясно мыслить, а для этого необходимо быть эрудированным, образованным человеком, уметь убеждать, размышлять, анализировать.

Широкий научный кругозор. Преподавателя современного вуза должны отличать высокая эрудиция и широкий научный кругозор. Снижение общекультурного уровня прежде всего отражается на молодых. Педагог, приходящий в аудиторию к студентам, должен быть не только знатоком преподаваемого предмета и соответствующей области науки, но и высоко эрудированным человеком, с богатым интеллектуальным запасом. Основное отличие высшей школы – высокий уровень теоретического мышления, широкий кругозор выпускников, что может обеспечить преподаватель, об-

ладающий знаниями, охватывающими множество различных областей. Отсутствие страха и умение отвечать на вопросы аудитории, приводить новые интересные, не известные слушателям факты позволят удовлетворить познавательную потребность молодого человека. Эта потребность проявляется в желании студента получить от преподавателя больше, чем конкретные факты преподаваемого предмета.

Естественным для преподавателя является признание факта, что он знает не все, его стремление преодолеть собственную необразованность. Научная работа даже в узкой области заставляет преподавателя много читать, осмысливать прочитанное, что существенно расширяет его кругозор.

Эффективно обучать и воспитывать студентов может тот педагог, который обладает широким кругозором, владеет методологией, опирается в преподавании на современные научные данные. Кроме того, широкий научный кругозор преподавателей служит основой для постоянного роста потенциала кафедры.

Под профессиональным саморазвитием понимается постоянное совершенствование своей компетенции в области современной педагогики (изучение новых тенденций в развитии образования вообще и высшей школы, в частности), а также изучение новых научных и технических достижений в конкретной предметной области.

Культурное саморазвитие должно включать, в частности, ознакомление с новыми явлениями культурной жизни, которыми интересуется студенческая молодежь (в спорте, музыке, кино, литературе, изобразительном искусстве).

Тяга к инновациям и научному творчеству.

Условия профессиональной деятельности оказывают большое влияние на личностные интересы представителя любой профессии. Работа преподавателя высшей школы предполагает не только и даже не столько функцию «передачи знаний», сколько функцию «добывания знаний», что предполагает умение формулировать научную проблему и искать ее творческое решение. Особенность труда преподавателя вуза состоит и в том, что он должен постоянно заниматься научной работой, успешность которой состоит в получении ученой степени, звания. В этом творческом процессе преподаватель должен руководствоваться не только личными интересами, но и интересами кафедры, а также привлекать к научной работе студентов.

Ориентированность на научный поиск и инновации – одна из ключевых составляющих модели качества современного преподавателя высшей школы. Преподаватель, не занимающийся наукой, не способен пробудить творческую активность в студентах, научить его думать.

Владение методиками научного поиска

Научная сфера деятельности преподавателя предполагает навыки исследовательского труда: знание методов исследования, сбора и обработки информации, видение результата исследования, определение актуальности

и необходимости исследования. Научно-исследовательская деятельность включает также необходимость использования результатов научных исследований в учебном процессе, а именно включение результатов исследования в содержание обучения, привлечение студентов к научным исследованиям, организация работы студенческих научных кружков.

Преподаватель как исследователь должен быть ориентирован на поиск и выявление истины. Этот поиск приходится осуществлять чаще всего не в собственных исследованиях, а в сопоставлении содержания противоречивых литературных источников, отражающих концепции разных авторов. Для этого преподаватель должен обладать развитым логическим мышлением, умением выделить главное в разных источниках и логические связи между рассматриваемыми объектами.

Инновационная мобильность

В современных условиях динамично развивающейся образовательной среды преподаватель высшей школы становится активным организатором образовательного процесса, способным гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности и проектировать образовательные ситуации нового типа.

Современного преподавателя характеризует высокая степень креативности, что проявляется в таких качествах, как гибкость профессионального мышления, мобильность и адаптивность к инновационным ситуациям.

Для преподавателя важны еще и стремление в своей профессиональной деятельности соответствовать современным требованиям информационного общества, умения в области новых информационных технологий, осмысление их сущности, навыки их применения и реализации в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Нравственные качества преподавателя. Поскольку высшее образование предполагает становление у студентов одобряемых обществом нравственных ценностей, преподаватель должен быть носителем и выразителем социально одобряемых ценностей, иметь активную социальную позицию.

Напомним известную истину: «Лечить, судить и учить можно только с чистыми руками».

Этика предписывает преподавателю быть справедливым в оценке способностей и поведения студентов и коллег, ровным в обращении, принципиальным в деле, внимательным, тактичным и благожелательным.

Преподавателя должна отличать социальная, национальная и конфессиональная толерантность.

Вред взаимоотношениям наносят самоуверенность и зазнайство, неумеренная категоричность, нетерпимость к критике, неуважение к личному достоинству студентов, их профессиональному авторитету, грубость.

Но только знать нормы морали и поведения мало: важны желание действовать в соответствии с ними и системная тренировка навыков этического поведения.

В нравственности преподавателя можно выделить две группы первичных качеств: духовные качества и культура поведения (табл. 2.10). Духовные должны опираться на такие качества, как порядочность, честность, добросовестность, мужество, благородство, скромность, независимость, достоинство, милосердие.

Т а б л и ц а 2.10

Нравственные качества преподавателя

№ п/п	Группы качеств	Первичные качества
1	Духовные качества	Порядочность, честность, добросовестность, мужество, благородство, скромность, независимость, достоинство, милосердие
2	Культура поведения	Вежливость, терпимость, уравновешенность и выдержанность, внимательность к окружающим, справедливость, благожелательность, доброта, тактичность, приветливость, располагающий к себе внешний вид, опрятность и элегантность

В поведении преподавателя должны отличать вежливость, терпимость, уравновешенность, чуткость, внимательность, благожелательность, доброта, тактичность, приветливость, располагающий к себе внешний вид.

Коммуникативных способностей и методической подготовки недостаточно для успешной педагогической деятельности. Часто случается так, что хорошо подготовленный на бумаге конспект учебного занятия с учетом всех методических требований на деле не удается реализовать: студенты отвлекаются, разговаривают, занимаются своими делами. Почему? Причина в том, что преподаватель не смог организовать их. Развитие в будущем педагоге организаторских способностей – обязательное условие подготовки к профессиональной деятельности.

Организаторские качества. Это сфера взаимодействия с людьми. Включают три подсистемы качеств: умение контактировать с людьми, умение организовать коллективную деятельность и личную привлекательность (авторитет) (табл. 2.11).

Т а б л и ц а 2.11

Организаторские способности преподавателя

№ п/п	Группы качеств	Первичные качества
1	2	3
1	Умение контактировать с людьми (коммуникабельность)	Умение: строить отношения со студентами, коллегами, руководителями, другими людьми в различных ситуациях; увлечь студента, действовать не приказом, заучиванием, а убеждением; создавать атмосферу доверия, общительность

Окончание табл. 2.11

1	2	3
2	Умение организовать коллективную учебную и научную деятельность	умение: подбирать и формировать коллективы для различных вузовских программ, способность распределять задания, проверять исполнение, стимулировать участие в коллективной деятельности
3	Личная привлекательность	умение завоевывать авторитет и доверие, открытость, уверенность в себе, наличие чувства юмора, личное обаяние

Деловые качества. Это сфера отношения к делу. Включает две основные группы качеств: умение стратегически мыслить и динамизм повседневной деятельности (табл. 2.12).

Таблица 2.12

Деловые качества преподавателя

№ п/п	Группы качеств	Первичные качества
1	Умение стратегически мыслить (стратегия деятельности)	общий интеллект жизненная мудрость любопытность рассудительность умение генерировать идеи умение видеть и учитывать перспективу умение ставить и формулировать задачи, выделять главное умение находить кратчайшие пути решения проблемы инновационный подход (нестандартность мышления), наличие чувства нового способность принимать решения предвидение последствий принимаемых решений
2	Тактика повседневной деятельности	стремление к самовыражению, самореализации деловая активность оперативность целеустремленность способность доводить начатое дело до конца умение не падать духом от неудач самообладание неудовлетворенность собой, постоянное стремление к самосовершенствованию стремление выполнять свою работу наилучшим образом инициативность решительность умение постоянно учитывать изменяющиеся условия жизни ориентирование на результат наличие здравого смысла умение увязывать планы с реальными условиями

Умение мыслить стратегически предполагает: наличие высокого интеллекта, жизненной мудрости, широкого кругозора, любознательности, рассудительности; умение генерировать идеи, видеть и учитывать перспективу, ставить и формулировать задачи, выделять главное, предвидеть последствия принимаемых решений.

Модель тактики деятельности включает такие первичные качества, как: стремление к самовыражению, деловая активность, оперативность, деловая хватка, напористость, целеустремленность, способность доводить начатое дело до конца, самообладание, неудовлетворенность собой, инициативность, гибкость, ориентированность на результат, наличие здравого смысла, умение увязывать планы с реальными условиями.

Умение управлять самим собой. Такое умение опирается на личную организованность преподавателя, самодисциплину, знание техники личной работы способность формулировать и реализовывать жизненные цели, самоконтроль (табл. 2.13).

Т а б л и ц а 2.13

Личная организованность, умение преподавателя управлять самим собой

№ п/п	Группы качеств	Первичные качества
1	2	3
1	Способность формулировать и реализовывать жизненные цели	способность познать самого себя; умение формулировать свои жизненные цели; умение принимать решения; умение планировать карьеру; умение адаптироваться в коллективе;
2	Личная организованность	знание правил и приемов организации личной работы и умение пользоваться ими, умение проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность, стремление жить и работать по системе, навыки планирования собственной деятельности, умение мотивировать свои действия.
3	Самодисциплина	обязательность, способность держать слово; пунктуальность; собранность, умение не разбрасываться; наличие чувства ответственности.
4	Знание техники личной работы	организация рабочего места; умение работать с информацией; умение говорить по телефону; умение слушать; умение планировать свои дела; знание методов рационализации личного труда; умение пользоваться современной организационной техникой; знание технологии коммуникаций.

1	2	3
5	Физиологический потенциал	хорошее здоровье тренированность нервной системы отсутствие вредных привычек (алкоголь, наркотики, курение и пр.)
6	Эмоционально-волевой потенциал	воля, трудолюбие, упорство в работе увлеченность работой (призвание) удовлетворенность работой жизнерадостность, оптимизм семейное благополучие
7	Личный самоконтроль	способность контролировать процессы своей деятельности; контроль результатов; контроль дня; умение формировать и контролировать свой имидж, поддерживать высокую репутацию.

Способность формулировать и реализовывать свои жизненные цели предполагает: способность познавать самого себя, определять жизненные цели, принимать решения, планировать свою карьеру и пр.

Личная организованность – это, прежде всего, умение проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность, умение ценить время, обязательность, самодисциплина, способность жить и работать по системе.

Самодисциплина – умение держать себя в руках, управлять своим поведением. Это умение опирается на такие качества, как обязательность, способность держать слово, собранность, чувство ответственности.

Знание техники личной работы предполагает знание правил и приемов организации личной работы и умение пользоваться ими, а именно: организация рабочего места, умение работать с информацией, говорить по телефону, эффективно слушать.

Работоспособность можно рассматривать как способность к продолжительной и напряженной творческой деятельности преподавателя.

С одной стороны, работоспособность опирается на физиологический потенциал: здоровье, тренированную нервную систему, отсутствие вредных привычек.

С другой стороны, не менее важен и эмоционально-волевой комплекс качеств: воля, трудолюбие, упорство в работе, удовлетворенность ее результатами, увлеченность трудом, семейное благополучие, жизнерадостность, оптимизм.

И, наконец, личный самоконтроль. Это способность контролировать процессы своей жизнедеятельности и их результаты.

Выработка, сохранение и (или) поддержка вышеперечисленных качеств невозможна без соблюдения определенных правил, рекомендаций, представляющих собой систему так называемого персонального менеджмента, понятия, включающего в себя уникально ценные для любого преподавателя

давателя советы, практически применяемые и организующие его работу с максимально плодотворным результатом в итоге.

Основная цель персонального менеджмента состоит в том, чтобы наилучшим образом использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (уметь самоопределяться), легче преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни. Речь идет о том, как ситуацию, для которой типичны неупорядоченная работа и обусловленное внешними обстоятельствами выполнение заданий, преобразовать в ситуацию целесообразных и выполнимых задач.

Преподаватель вуза должен владеть техникой системы самоорганизации, самоконтроля, самоуправления.

Чтобы эффективно осуществлять свои функции, современному преподавателю необходимо овладеть определенными компонентами менеджерского мастерства: уметь взаимодействовать с людьми разного уровня (студенты, коллеги, вспомогательный персонал, научные круги, начальство и др.), устанавливать деловые и творческие отношения с коллегами, уметь использовать устную и письменную речь, для воздействия на студентов и достижения взаимопонимания, быть способным воспринимать, усваивать и использовать информацию и др.

Успех в любой профессиональной деятельности зависит от степени владения профессиональными знаниями, от способностей, от стремления работать и достигать высоких результатов, от готовности к выбору оптимальных способов выполнения трудовых задач. Однако 64 % опрошенных преподавателей считают, что успех профессиональной деятельности незначительно зависит от уровня профессиональной компетентности, а около 6 % респондентов вообще не видят в этом никакой зависимости. Подобная позиция не обеспечивает использования всех возможностей для развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя, однако не освобождает руководство вузов от создания необходимых условий для формирования и развития профессиональных навыков преподавателей.

Т а б л и ц а 2.14

Зависимость успеха профессиональной деятельности от уровня профессиональной компетентности

Зависимость успеха профессиональной деятельности от уровня профессиональной компетентности	Количество респондентов, %
Да, напрямую зависит	30,4
Зависит незначительно	64
Никак не зависит	5,6
Итого	100

Формирование профессиональной компетентности зависит, в первую очередь, от нацеленности самого преподавателя на развитие своих педагогических способностей и от желания развиваться. В то же время план раз-

вития научно-педагогической карьеры имеют только 41 % преподавателей, 37 % считают, что такой план иметь невозможно, так как жизнь изменчива. 22 % респондентов отметили, что если и есть такой план, то нет возможностей его реализовать или нет желания делать карьеру в вузе.

Т а б л и ц а 2.15

Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры

Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры	Количество респондентов, %
Да, у меня есть такой план	41.7
Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива	37.2
Свой вариант (план есть, но реализовать невозможно; план есть – ресурсов нет; в соответствии с требованиями вуза; нет стремления сделать карьеру в вузе; приблизительный; нет)	21.1
Итого	100

При этом прослеживается следующая тенденция: имеют четкий план своей педагогической карьеры молодые преподаватели со стажем до 15 лет, не видят смысла в планировании научно-педагогической карьеры те, кто проработал в вузе 16-30 лет.

Т а б л и ц а 2.16

Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры
(в зависимости от стажа преподавательской работы)

Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры	Научно-педагогический стаж работы								Итого
	до 3-х лет	3-5 лет	6-10 лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31 год и более	
да, у меня есть такой план	55,6 %	89,3 %	94,7 %	84,8 %	12,9 %	3,6 %	2,7 %	7,0 %	41,7 %
разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива	33,3 %	7,1 %	5,3 %	12,1 %	80,6 %	92,9 %	75,7 %	4,7 %	37,2 %
свой вариант	11,1 %	3,6 %	0,0 %	3,0 %	6,4 %	3,6 %	21,6 %	88,3 %	21,1 %
Итого	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Уровень своей профессиональной (предметной) подготовки преподаватели оценивают как высокий, в то время как уровень методической подготовки и владения педагогическими технологиями оценивают как средний.

Т а б л и ц а 2.17

Уровень профессиональной (предметной) подготовки преподавателей

Уровень предметной подготовки	Количество респондентов, %
Очень высокий	10,1
Высокий	39,3
Выше среднего	22,7
Средний	24,7
Ниже среднего	0,8
Низкий	2,4
Итого	100

Т а б л и ц а 2.18

Оценка уровня методической подготовки, владения педагогическими технологиями и частными методиками

Уровень методической подготовки	Количество респондентов, %
Высокий	30
Средний	61,5
Низкий	8,5
Итого	100

Отметим, чем больше опыта преподавательской работы, тем респонденты более критичны в оценке своей методической подготовки: свыше 90 % тех, чей стаж превышает 15 лет, оценивают уровень владения педагогическими технологиями как средний.

Свое педагогическое мастерство сами преподаватели пока оценивают недостаточно высоко. По результатам мониторинга выше всего оценивают себя преподаватели в умении проводить аудиторные занятия (табл. 2.19), но только этим деятельность преподавателя не ограничивается.

Т а б л и ц а 2.19

Оценка преподавателями сформированности своих педагогических умений
(5 – высокий, 1 – низкий)

Умение	Итоговая оценка
умение провести практическое занятие	4,0
умение провести лекцию	3,8
умение провести консультацию для студентов	3,6
умение организовать научную работу студентов	3,53
умение моделировать образовательный процесс	3,51
умение анализировать результаты собственной педагогической деятельности	3,37
умение организовать внеучебную деятельность	3,25

Для опытных преподавателей характерны такие социально-психологические характеристики общения, как равноправие общающихся в обмене мнениями, умение слушать партнера по общению, наблюдение и оценка реакций партнера в процессе общения, признание права каждого на свое мнение, требование обоснованности и доказательности мнений, тактичность, контактность, адекватность реакций на поведение партнера, умение думать не только о том, что сказать, но как сказать.

Характер взаимоотношений молодых преподавателей со студентами носит поучающий, наставляющий характер, что является барьером в общении.

Полученные эмпирические данные по результатам исследования позволяют сделать следующие выводы:

- большинство преподавателей отмечают низкий уровень психологических знаний студенческого возраста, однако не связывают с этим успех или неуспех своей профессиональной деятельности.

- отмечаются трудности в определении перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса и в выборе эффективных средств обучения (более 50 % опрошенных).

К сожалению, анализ практики и психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод, что значительная часть преподавателей не имеет ясного представления о том, что такое профессионально-педагогическое мастерство и каковы пути его достижения. К решению многих вопросов образовательной деятельности большинство преподавателей, и не только начинающие, слабо подготовлены. Многие из них отдают предпочтение шаблонным, однообразным приемам обучающих воздействий, зачастую ограничиваются весьма скудным набором практических навыков, позволяющих проводить учебные занятия, и уверены, что этого вполне достаточно для преподавательской работы.

Среди данной категории преподавателей широко распространено мнение, что достаточно хорошо знать преподаваемый предмет. Этому способствует еще и то обстоятельство, что становление преподавателей происходит в основном в процессе работы над содержанием учебной дисциплины, но не над приобретением знаний о самом процессе преподавания. Как показывает опыт, становление преподавателя происходит на основе собственного, личного опыта 10-15-летней, а то и 20-летней давности по принципу: «учу так, как учили меня».

Большинству вузовских преподавателей приходится осваивать новую для себя профессию эмпирическим способом, непосредственно на практике, чаще всего – вразрез с первоначальным профессиональным выбором, не имея системных представлений из области профессиональной педагогики и психологии, а только лишь специально-предметные знания и умения. Даже окончание аспирантуры, одной из задач которой является психолого-

педагогическая подготовка преподавателей, не гарантирует прочного теоретического базиса по педагогике и психологии, а только лишь начальный уровень соответствующих представлений. В результате, преподаватели, как правило, хорошо зная свой предмет и постоянно пополняя специальные знания (например, из области техники и производственных технологий, которые стремительно устаревают) не имеют ни времени, ни возможности самостоятельно освоить психолого-педагогические дисциплины. Поэтому в своей деятельности они обычно воспроизводят способы преподавания, известные им по опыту собственного ученичества, а также педагогические приемы, подмеченные ими в работе коллег.

2.5. Развитие профессионально-педагогического мастерства преподавателя

Неотъемлемая характеристика человека культуры, высокого профессионализма – потребность в профессиональном самосовершенствовании. Преподаватель вуза должен успевать за быстротекущим временем, соизмерять свою деятельность с развитием науки, культуры, обязан расти быстрее своих учеников. Высший показатель профессиональной культуры преподавателя – сочетание его преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Эффективно обучать и воспитывать студентов может тот педагог, который обладает широким кругозором, владеет методологией, опирается в преподавании на современные научные данные. Кроме того, широкий научный кругозор преподавателей служит основой для постоянного роста потенциала кафедры и научной школы.

Незадействованные возможности педагогической или научно-исследовательской деятельности ведут к снижению ее эффективности.

Научно-исследовательская деятельность, опираясь на личностное отношение к проводимым исследованиям, собственную исследовательскую активность, действительную проблемность и эвристический потенциал выполняемой работы, обладает значительными возможностями, способными оказывать действенное влияние на профессионально-личностное развитие преподавателя.

По результатам мониторинга деятельности преподавателей пензенских вузов, 65 % из них постоянно занимаются научной работой, 31 % не характеризуют этот процесс как постоянный для себя, ведут исследования время от времени. 4 % респондентов, не занимающихся научными исследованиями, – из группы молодых преподавателей, со стажем до 5 лет.

Т а б л и ц а 2.20

Занятие научными исследованиями

Занятие научными исследованиями	Научно-педагогический стаж работы								Итого
	до 3-х лет	3-5 лет	6-10 лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31 год и более	
да	44,4 %	25,0 %	7,9 %	45,5 %	96,8 %	96,4 %	97,3 %	92,7 %	65,3 %
нет	44,4 %	21,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,1 %
иногда	11,1 %	53,6 %	92,1 %	54,5 %	3,2 %	3,6 %	2,7 %	7,3 %	30,6 %
Итого	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Высокий уровень сформированности исследовательской компетентности как особой формы существования знаний, умений, образованности в целом позволяет преподавателю переносить принципы исследовательского подхода на другие сферы своей деятельности, применять их в различных педагогических ситуациях. В частности, в практике руководства научной работой студентов большинство преподавателей отмечают достаточно хороший уровень владения методикой.

Т а б л и ц а 2.21

Владение методикой руководства научной работой студентов

Владение методикой руководства научной работой студентов	Количество респондентов, %
Владею на высоком уровне	13,8
Владею на достаточно хорошем уровне	64
Владею недостаточно	18,2
Не владею совсем	4
Итого	100

Часто определяющее значение в развитии профессионализма преподавателя играют субъективные факторы: потребность в самореализации творческого потенциала, устойчивость научных интересов, методологическая культура педагога и ученого и потребность в коллективном творчестве. В качестве основных мотивов повышения собственной квалификации преподаватели называют потребность в новых знаниях (56 %), потребность расширить кругозор, повысить образовательный и культурный уровень (51 %), внутреннюю потребность развиваться (22 %), желание лучше выполнять свою работу (22 %).

При этом потребность в новых знаниях является преобладающей для преподавателей со стажем до 20 лет, постоянная потребность повышать свой культурный и образовательный уровень отличает более опытных преподавателей, проработавших свыше 15 лет.

Т а б л и ц а 2.22

Мотивы повышения квалификации

Мотивы повышения квалификации	Количество респондентов, %
Потребность в новых знаниях	55,9
Наличие пробелов в знаниях	7,7
Внутренняя потребность	22,3
Желание не отставать от коллег	7,7
Желание лучше выполнять свою работу	22,3
Потребность расширить кругозор, повысить образовательный и культурный уровень	51,4
Повышение в должности	7,7
Перспектива поиска новой работы	7,7

Компетентность преподавателя не есть статичное, застывшее в своем развитии профессионально-личностное образование, это динамическая составляющая в структуре его личности. В идеале компетентность совершенствуется по мере профессионального становления преподавателя, когда идет наращивание знаний, умений, глубже осознаются смыслы педагогического труда. Однако может наблюдаться и обратный процесс, когда преподаватель «застревает» на уровне уже освоенного и, не учитывая изменившихся требований образовательной ситуации, продолжает действовать в соответствии с усвоенными ранее шаблонами и стереотипами. К сожалению, не все преподаватели выходят на высшие уровни овладения педагогической деятельностью, некоторые остаются в позиции «среднячков», а с возрастом, приобретая привычки и стереотипы, даже теряют накопленное.

В первые три года своей деятельности преподаватели, не имеющие базового педагогического образования, обычно испытывают больше трудностей, чем те, кто прошел психолого-педагогическую подготовку. Тем не менее, молодой преподаватель начинает либо осторожно, либо с избыточной смелостью активно осваивать новую для себя сферу труда. Развитие молодого специалиста на этой ступени во многом стимулируется необходимостью доказывать свою профессиональную состоятельность, поэтому начинается активное наработка необходимых знаний и умений, тренировка профессионально важных качеств. Именно на этом этапе молодой преподаватель сталкивается с наибольшим количеством трудностей. Проблемы возникают практически по всем направлениям профессиональной деятельности, но особенно явно проявляются в освоении педагогических технологий.

Анализ трудностей профессионального становления молодых преподавателей показал, что их специальные знания носят, в основном, общетеоретический характер, оторваны от практики, нет практических навыков педагогической работы со студентами, в том числе, навыков построения занятий, выбора оптимальных форм и методов обучения, имеются трудности отбора содержания учебного материала и его структурирования.

Отметим, что в первые годы работы молодой преподаватель первостепенное внимание уделяет предметной, а не психолого-педагогической подготовке, именно поэтому 60 % опрошенных преподавателей характеризуют уровень своей предметной подготовки как высокий.

Т а б л и ц а 2.23

Трудности в определении перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса

Трудности в определении перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса	Научно-педагогический стаж работы								Итого
	до 3-х лет	3-5 лет	6-10 лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31 год и более	
нет, никогда не затрудняюсь	0,0 %	10,7 %	94,7 %	93,9 %	45,2 %	3,6 %	0,0 %	0,0 %	45,9 %
иногда затрудняюсь	66,7 %	78,6 %	5,3 %	6,1 %	29,0 %	96,4 %	100,0 %	100,0 %	50,8 %
испытываю большие затруднения	33,3 %	10,7 %	0,0 %	0,0 %	25,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,3 %
Итого	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Если в первые годы работы преподаватель обращал внимание только на внешнюю сторону педагогического процесса, то с опытом он лучше осознает педагогические цели, старается учитывать «обратную связь» во взаимодействии со студентами. Это подтверждают результаты исследования: более 90 % преподавателей со стажем от 6 до 15 лет не испытывают трудности определения перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса.

Успешность развития профессиональной компетентности на этой стадии во многом зависит от дальнейшего обучения преподавателя (например, в рамках аспирантуры), а также от его педагогического самообразования. Предпочтения преподавателей в выборе форм развития профессионально-педагогического мастерства распределились следующим образом: большую эффективность преподаватели видят в стажировках в других вузах (61 %), что обеспечивает продуктивный обмен опытом и знакомство с педагогическими технологиями, стажировка преподавателей на предприятии (32 %) обогащает профессиональную подготовку студентов, значимость самообразования как формы повышения квалификации растет для преподавателей с каждым годом – ему отдают предпочтение 32 % всех респондентов и более 40 % опрошенных со стажем свыше 20 лет.

Т а б л и ц а 2.24

Наиболее эффективные формы повышения квалификации

Эффективные формы повышения квалификации	Количество респондентов, %
Научно-практические конференции и семинары	22,3
Занятия на факультетах и в институтах повышения квалификации	17
Стажировка в других вузах	61,1
Стажировка на предприятии	32
Семинары по отдельным психолого-педагогическим проблемам	10,1
Самообразование	32
Аспирантура, соискательство	17,4

Чем дольше преподаватель работает в вузе, тем более стремится освоить современные методы и приемы преподавания, натренировать недостающие качества, для чего занимается постоянным профессиональным самообразованием.

Необходимость в специальной педагогической подготовке испытывают практически все преподаватели. Можно проследить, как с накапливаемым опытом педагогической работы меняются потребности преподавателей в профессионально-педагогических знаниях (табл. 2.25). В первые три года молодому преподавателю нужны знания теории педагогики, в следующие 5-7 лет около 60 % преподавателей испытывают недостаток знаний по дидактике, после 10 лет работы приходит осознание необходимости в изучении психологии обучения и воспитания, преподаватели с более чем 20-летним стажем хотели бы знакомиться и овладевать новыми педагогическими технологиями в высшем профессиональном образовании.

Т а б л и ц а 2.25

Приоритетность вопросов повышения квалификации преподавателей вузов

Приоритетные вопросы	Научно-педагогический стаж работы								Итого
	до 3-х лет	3-5 лет	6-10 лет	11-15 лет	16-20 лет	21-25 лет	26-30 лет	31 год и более	
проблемам истории и теории педагогики	55,6 %	25,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,3 %	5,3 %
проблемам дидактики	0,0 %	57,1 %	63,2 %	0,0 %	6,5 %	0,0 %	2,7 %	2,3 %	17,8 %
проблемам психологии обучения и воспитания	11,1 %	10,7 %	28,9 %	75,8 %	25,8 %	0,0 %	0,0 %	2,3 %	19,8 %
передовому педагогическому опыту	11,1 %	10,7 %	26,3 %	42,4 %	61,3 %	32,1 %	21,6 %	23,3 %	30,0 %
новым пед. технологиям в профессиональном образовании	22,2 %	64,3 %	42,1 %	42,4 %	38,7 %	92,9 %	97,3 %	90,7 %	66,0 %

В развитии любого специалиста многое зависит от его профессиональной направленности, от постоянного расширения сфер деятельности, усложнения содержания труда, от регулярного повышения квалификации. Поэтому если преподаватель продвигается вперед, например, продолжает заниматься научной работой, осваивает новую должность, ищет способы оптимизации педагогического процесса, то это обеспечивает его развитие его педагогического мастерства.

В последние годы в системе высшего образования, к сожалению, практически отказались от требования обязательного периодического повышения квалификации всех преподавателей, этим, на наш взгляд, обусловлен тот факт, что 22 % респондентов проходили повышение квалификации в организованной форме более 10 лет назад.

При анкетировании выяснилось, что большинство преподавателей вынуждены совмещать 2 – 3 места работы, чтобы иметь прожиточный минимум. Не остается времени и средств для изучения новых педагогических технологий, поездок в другие города. Слабо используются институты повышения квалификации, прикрепление в другие вузы на стажировку.

Т а б л и ц а 2.26

Факторы, мешающие заниматься повышением квалификации

Факторы, мешающие заниматься повышением квалификации	Количество респондентов, %
Состояние здоровья	5,3
Перегруженность работой	44,1
Руководство не разделяет мнение о необходимости повышения квалификации	22,2
Материальные обстоятельства	30
Неудовлетворенность существующими формами повышения квалификации и организации учебного процесса	15
Свой вариант (ничего не мешает)	13

Гибкое использование имеющихся знаний и умений для решения сложных педагогических проблем, инновационная активность, использование новых педагогических технологий, изучение смежных наук и новаторского опыта способствует постоянному профессиональному обогащению преподавателя, его профессионально-личностной самореализации. И наоборот, когда преподаватель перестает осваивать новое, активно защищает привычное, начинает сопротивляться инновациям. В его деятельности все больше накапливается педагогических шаблонов и стереотипов.

3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

3.1. Формирование и опыт реализации внутривузовской системы отбора и обучения молодых преподавателей

В условиях реформирования системы высшего профессионального образования наиболее остро стоит кадровый вопрос: кто готовит будущих специалистов для разных отраслей экономики? Важной в этой связи является и проблема «омоложения» преподавательского корпуса. Очевидно, что в настоящее время подготовка кадров для преподавания в вузе, предусматривающая лишь изучение предметного содержания дисциплин и усвоение готовых методических разработок, неэффективна, такая система не готовит преподавателя к решению практических задач, возникающих в реальной деятельности. Все это подчеркивает необходимость разработки технологии подготовки преподавателей для высших учебных заведений непедагогического профиля.

Профессиональная компетентность преподавателя основана на таких группах качеств, как: глубокое знание предмета обучения; педагогическое мастерство; широкий научный кругозор; тяга к инновациям и научному творчеству; владение методами научного поиска; инновационная мобильность. И если техника научно-исследовательской деятельности формируется и находит свое развитие в процессе обучения в аспирантуре (через которую проходят практически все будущие преподаватели вузов), в ходе подготовки и защиты диссертации, то психолого-педагогическая подготовка преподавателей, как правило, отсутствует. Формирование педагогического мастерства является важным этапом становления личности преподавателя и направлено оно на преодоление несоответствия между требованиями, предъявляемыми обществом к образовательному процессу, и уровнем профессиональной компетентности преподавателя.

Критериями развития профессиональной компетентности преподавателя в процессе адаптации к педагогической деятельности становятся объем теоретико-методологических знаний, способность действовать в условиях свободы выбора содержания и способов деятельности, способность к саморазвитию, навыки решения педагогических задач различного уровня сложности, способность к целеполаганию.

Адаптация к преподавательской деятельности у большинства выпускников вузов, аспирантов происходит за счет фундаментальной подготовки по базовой специальности, которая предполагает дальнейшее самообразование. Сократит период адаптации и обеспечит формирование и развитие профессиональной компетентности непрерывность подготовки преподава-

телей вуза: магистратура – аспирантура – повышение квалификации и переподготовка преподавателей с различным опытом работы.

Для преподавательской работы нужны выпускники вузов, способные стать носителями инноваций, обладающие профессионально-значимыми качествами. Важнейшее значение в решении учебно-воспитательных задач имеет личностный интеллектуальный потенциал будущего преподавателя. Осознанию студентами способностей к педагогической деятельности и их развитию помогает научная деятельность, совмещение теоретического и исследовательского обучения. Сформированность исследовательских способностей как особой формы существования знаний, умений, образованности в целом обеспечивает выпускнику вуза владение общенаучными методами познания, обладание высокой культурой мышления, что позволит переносить принципы исследовательского подхода на различные сферы профессиональной деятельности, применять их в различных ситуациях преподавательской деятельности.

Профессиональная компетентность и овладение педагогическим мастерством зависит в полной мере от того, как при решении возникающих учебно-воспитательных задач будущий преподаватель умеет делать обобщение и перенос, анализировать характер и качество собственных решений.

В период обучения в вузе студент является не пассивным наблюдателем процесса образования, а его действенным участником. Студенты в диалоге с преподавателями осмысливают не только опыт профессиональной (инженерной, экономической, юридической) деятельности, но и процесс освоения ее закономерностей. Успешность развития у студентов исследовательских способностей определяется такими условиями, как: подготовленность преподавателей к организации творческой деятельности обучающихся, планирование научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов, выбор методов взаимодействия со студентами, востребованность личного и творческого потенциалов студентов и др.

Осознание собственной принадлежности к определенной профессиональной группе (профессиональная идентичность) складывается только в процессе профессиональной деятельности. Для становления профессиональной идентичности начинающего преподавателя необходимо создание в вузе определенных условий. Это обеспечение высокой информационной насыщенности (библиотечный фонд, Интернет), возможность непрерывного образования, развития профессиональной компетентности (проведение научно-практических конференций, семинаров), социально-психологический климат коллектива, поддержка преподавателей в их профессиональной деятельности (научная школа, преподавательский состав кафедр), организационная культура вуза, возможность вступать в административное

взаимодействие и участвовать в жизни вуза. Начинающий преподаватель, преподаватель с небольшим опытом вступает в определенное профессиональное поле, где уже действуют сложившиеся нормы, отношения, ценности.

Для молодого преподавателя особую важность представляет коммуникативный опыт. Общение преподавателя складывается из постоянно развивающихся взаимоотношений со студентами, коллегами, заведующим кафедрой, администрацией факультета и вуза; совместного определения целей, задач и путей их решения, включения их в совместную деятельность по планированию и организации учебно-воспитательного процесса.

Не меньшую значимость имеет информационная составляющая деятельности: молодые преподаватели испытывают дефицит в материалах при подготовке к учебным занятиям.

Профессиональной адаптации преподавателя способствует его личный потенциал – реальные профессиональные возможности, готовность к педагогической деятельности и его внутренние резервы, не задействованные пока профессиональные свойства.

Как показывает практика, специализированная педагогическая подготовка к педагогической деятельности начинается уже после того, как потенциальный преподаватель закончил высшее учебное заведение по специальности той кафедры, которая приглашает его для преподавания. Таким образом, преподавательскую деятельность осваивает человек, который сформировался как специалист совсем не педагогического профиля.

Вузу нужен не просто ученый, а прежде всего, преподаватель-исследователь. Главная проблема не в том, во время или после аспирантуры готовить преподавателей. Важно готовить их из тех, кто хочет, мечтает преподавать и имеет соответствующие способности. Это могут быть «продвинутые» студенты старших курсов, аспиранты, настроенные на работу в вузе, а также те, кто недавно защитил диссертацию и избрал для себя вузовский путь профессиональной деятельности.

Как обучать молодого преподавателя? Кто это будет делать в вузе, если на уровне страны проблема пока не решается? Возможности внутривузовской системы подготовки молодых преподавателей надо активнее использовать в практике работы. Это, на наш взгляд, может быть:

- наставничество опытных преподавателей;
- посещение аудиторных занятий по дисциплине, проводимых профессором или доцентом;
- участие в обсуждении открытых занятий;
- методические семинары кафедры;
- участие в подготовке учебно-методических комплексов.

Большое значение для эффективной организации работы с будущими преподавателями высшего учебного заведения играет определение оптимального набора критериев, в соответствии с которым происходит отбор

кандидатов в преподавательский резерв. В таком резерве могут быть несколько групп:

- сегодняшние студенты (магистры, аспиранты) будущие преподаватели;
- начинающие преподаватели (работающие на кафедрах 1-2 года);
- молодые ученые (соискатели ученой степени или недавно защитившие кандидатские диссертации).

Учитывая специфику каждой из обозначенных групп, система критериев для каждой из них могла бы выглядеть следующим образом.

Для подгруппы «Будущие преподаватели»:

- перспективность кандидата для занятия преподавательской или иной должности в университете и готовность соответствующей кафедры взять студента, магистранта или аспиранта на работу в качестве преподавателя после завершения обучения;
- высокая успеваемость в ходе обучения, а также внушительное портфолио, успешное выполнение индивидуального учебного плана (для магистрантов, аспирантов);
- участие в научно-исследовательской работе, оцениваемое по таким показателям как: наличие публикаций, участие в конференциях, победа в конкурсах научных работ, подготовка к поступлению в магистратуру, аспирантуру (для студентов), наличие заделов по кандидатской диссертации (для магистрантов, аспирантов);
- участие в научных исследованиях по заказам предприятий или разработке проектов при грантовой поддержке;
- участие в студенческом самоуправлении;
- активная общественная деятельность;
- готовность кандидата к преподавательской и иной деятельности после завершения обучения.

Для подгруппы «Начинающие преподаватели»:

- успешное выполнение учебно-методической работы, а именно качественное осуществление преподавания порученных дисциплин, разработка учебно-методических материалов, внедрение инновационных подходов к обучению в высшей школе;
- осуществление научно-исследовательской деятельности, в первую очередь, активная работа над кандидатской диссертацией, публикация научных статей и материалов, участие в научных конференциях и конкурсах научных работ и т.д.;
- активное участие в научных исследованиях по заказам предприятий или разработке проектов при грантовой поддержке;
- активное и полезное участие в общественной деятельности;

– готовность к продолжению преподавательской работы в долгосрочной перспективе.

Для подгруппы «Молодые ученые»:

– наличие ученой степени кандидата наук или рекомендация к защите кандидатской диссертации;

– демонстрация высокого качества преподавания;

– наличие учебно-методических разработок, внедрение инновационных способов и методов обучения;

– участие в научно-исследовательской работе (публикация научных статей и материалов, участие в научных конференциях и конкурсах научных работ, наличие заделов по подготовке диссертации на соискание ученой степени доктора наук, стремление и готовность защитить докторскую диссертацию в возрасте до 40 лет);

– участие в научных исследованиях по заказам предприятий или разработке проектов при грантовой поддержке;

– осуществление активной и полезной общественной работы.

Формирование резерва преподавательских кадров высшего учебного заведения – это сложный и трудоемкий процесс, в котором может быть выделено, по крайней мере, три этапа:

– выдвижение кандидатов на зачисление в резерв;

– аттестация и отбор кандидатов;

– утверждение списка резерва преподавательских кадров.

На первом этапе заведующие кафедрами готовят списки кандидатов на зачисление в преподавательский резерв. На втором этапе аттестационная комиссия проводит комплексную оценку профессиональных и личностных качеств кандидатов и принимает решение о возможности включения в резерв преподавателей. Утверждение списка возможно провести научно-методическим или ученым советом вуза.

Значительное место в отборе и обучении кадров занимает подготовка к преподавательской работе. Для сегодняшних студентов это может быть:

– подготовка и выступление с докладами на заседаниях кафедры;

– присутствие и участие в заседаниях кафедры, методических семинарах;

– разработка и совместное проведение занятий с преподавателями кафедры;

– поиск новой информации по темам занятий и участие в ее адаптации и использовании на занятиях;

– подготовка совместных с преподавателями кафедры научных и научно-методических публикаций;

– составление учебных текстов к занятию, разработка кейсов;

– разработка мультимедийных презентаций для занятий;

- составление совместно с преподавателями кафедры методических рекомендаций;

- участие в работе проектных групп, предполагающее осуществление преподавательской деятельности;

- участие в общественной деятельности.

Подготовка группы «начинающие преподаватели» может состоять из:

- обучения на курсах подготовки и повышения квалификации как внутри вуза, так и в других образовательных учреждениях;

- обучения в процессе труда при постоянном контроле и содействии со стороны личного наставника, более опытного преподавателя кафедры (коучинг);

- участия в работе проектных групп под руководством более опытных преподавателей кафедры;

- участия в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах;

- участия в работе методического семинара кафедры;

- участия в общественной деятельности;

- самостоятельного изучения новой профессиональной литературы,

- передовых методов работы.

Таким образом, в практике образовательной деятельности высшего учебного заведения должны быть созданы условия, которые способствуют совершенствованию педагогической подготовки будущих преподавателей, обеспечивают высокий уровень педагогических знаний и умений, их взаимосвязь с инженерными (экономическими, юридическими) знаниями.

3.2. Технологии формирования профессионально-педагогической компетентности будущих преподавателей вузов

Многие российские преподаватели не обделены талантами, но одного таланта недостаточно. Выпускник аспирантуры, даже если он самый хороший ученый, – еще не преподаватель. И даже если у него есть способности к преподаванию (а их важно заметить еще во время обучения молодого человека в вузе и взять такого студента на заметку!), преподавателем еще нужно стать, подготовиться к этому непростому виду деятельности.

Выпускник вуза должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определенными навыками творческого решения практических вопросов, умением использовать в своей работе все то новое, что появляется в науке и практике, постоянно совершенствовать свою квалификацию. Включение студента и преподавателя в научно-исследовательскую работу является стимулом и их познава-

тельной деятельности, и личностно-профессионального развития, и подготовки их к творческой профессиональной деятельности.

Среди окончивших аспирантуру (и даже среди «успешно защитившихся») имеется значительная группа тех, кто, будучи несомненно грамотным специалистом, оказывается не в состоянии самостоятельно продолжать глубокие научные исследования, активно генерировать новые идеи, публиковать новаторские работы. Это не их вина, каждый человек занимает своё собственное место в науке.

Но многие из таких молодых людей, имея весьма высокий уровень профессиональной квалификации, проявляют серьезный интерес к преподаванию и с энтузиазмом готовы были бы им заниматься. Создание продуманной системы педагогической подготовки аспирантов откроет для каждого из них реальную возможность действительно укрепиться в своём желании стать преподавателем, подготовиться к этой специфической деятельности и затем прийти на важную для общества работу. Или послужит своеобразным фильтром, который позволит вовремя осознать, что это дело – «не его».

Педагогическая подготовка аспирантов позволит вузам пополнять свой преподавательский корпус молодыми кадрами, что особенно важно для его омоложения и преодоления печальных последствий имевшей место «внешней и внутренней утечки мозгов». Для этого потребуются серьёзно пересмотреть и модифицировать программу обучения в аспирантуре.

Между тем, сегодня этот вопрос приобретает особую актуальность. И для закрепления системы подготовки аспирантов к полноценной педагогической работе имело бы смысл установить, что молодой человек, претендующий на преподавательскую должность, не может участвовать в конкурсных выборах без представления документа о педагогическом образовании.

Важной задачей аспиранта вуза является получение опыта педагогической работы в вузе. В Положении о подготовке научно-педагогических и научных кадров в Российской Федерации отмечено: «Аспирант, обучающийся по очной форме в высшем учебном заведении, вправе освоить обязательный минимум содержания профессиональной программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», если этот минимум не был освоен в процессе магистерской подготовки».

Целью программы является подготовка будущего преподавателя высшей школы к учебной и научно-исследовательской деятельности, включающих:

– реализацию основных образовательных программ и учебных планов высшего профессионального образования (ВПО) на уровне, отвечающем государственным образовательным стандартам ВПО;

– разработку и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания и обучения, создание творческой атмосферы образовательного процесса;

– выявление взаимосвязей научно-исследовательского и учебного процессов в высшей школе, использование результатов научных исследований для совершенствования образовательного процесса;

– формирование профессионального мышления,

– проведение исследований частных и общих проблем ВПО.

Содержание подготовки преподавателей высшей школы направлено на проектирование слушателями собственной педагогической деятельности на основе уместности какого-либо педагогического действия.

Вуз может обеспечить получение преподавателями, аспирантами этой дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Научными основами профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля должны стать сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования. Однако на сегодняшний день далеко не каждый вуз имеет лицензию на реализацию указанной программы дополнительной квалификации.

Будущий преподаватель должен научиться нацеливать студентов на использование в практической деятельности не только полученных на аудиторных занятиях знаний, но и добытой самостоятельно новой информации, на творческий поиск оптимальных решений проблем, что будет способствовать развитию у студентов профессионально важных качеств.

В психолого-педагогической подготовке преподавателей, в развитии их профессионализма большое значение имеет психологический анализ предстоящего и проведенного занятия, который предполагает:

– во-первых, анализ деятельности преподавателя, ее содержания, структуры, познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых методов и приемов организации работы студентов;

– во-вторых, анализ учебной деятельности студентов, ее целей, мотивов, способов, проявляемых психических процессов, психических состояний, их изменение;

– в-третьих, анализ совместной деятельности преподавателя и студентов, согласованность их действий, психических состояний преподавателя и студентов, контакта и взаимопонимания, взаимоотношений.

Практика убеждает: в процессе обучения в магистратуре и аспирантуре нужна не только научная, но и основательная системная подготовка в области педагогики. Для сокращения срока адаптации выпускника вуза к условиям педагогической деятельности заведующий кафедрой может прикрепить к начинающему педагогу наставника или сам стать таковым. Подобное наставничество, несомненно, дает определенные результаты. Но,

кроме опыта, которым может поделиться старший коллега, молодому преподавателю требуются определенные базовые знания – фундамент для формирования индивидуального стиля деятельности, перспективы для совершенствования педагогических технологий.

Как правило, аспирант, он же начинающий преподаватель, обычно привлекается к проведению занятий сначала в роли ассистента на лабораторных и практических занятиях, в то время как лекции читают опытные профессора и доценты. Аспирант посещает аудиторные занятия по дисциплине, проводимые профессором или доцентом, но не участвует в их подготовке и проведении. Но такая преподавательская деятельность оказывается нерациональной. Начинающий преподаватель остается практически неподготовленным ни к проведению лекций, ни к проведению семинаров.

Наиболее перспективным для педагогической практики аспиранта представляется поручение ему подготовить и лекции, и практические, и семинарские, и лабораторные занятия по определенной теме (дидактической единице) учебной дисциплины. При этом проработать не только содержание учебного материала, но и методы и приемы организации и активизации деятельности студентов.

Подготавливая весь комплекс этих занятий, начинающий преподаватель будет вынужден осмыслить и место этой темы в учебной дисциплине, и взаимосвязь занятий в теме. Он сможет подготовить необходимую для этих занятий методическую документацию и осмыслить сложившуюся на кафедре методику преподавания этой темы и имеющиеся средства обучения. Обсуждение сделанных им разработок с ведущим преподавателем, заведующим кафедрой поможет овладению навыками педагогического труда.

Проведение всего комплекса занятий обязательно в присутствии ведущего преподавателя с последующим детальным обсуждением использованной методики. Такая организация педагогической практики позволит начинающему преподавателю обрести уверенность в себе, а кафедре убедиться в качестве подготавливаемых и проводимых им занятий, а также организовать ему при необходимости конкретную помощь.

При такой организации педагогической практики магистранта оценить ее результативность можно, не только анализируя 2-3 проведенных им занятия. В качестве подобных критериев могут выступать:

- знание нормативных документов по организации учебно-воспитательного процесса профессиональной школы;
- подготовка раздела учебного пособия или конспекта лекций по преподаваемой дисциплине;
- формирование сборников упражнений и задач, лабораторных практикумов;
- разработка методических рекомендаций для осуществления различных видов деятельности студентов;

- разработка рабочих программ учебных дисциплин, программ различных видов практик;
- создание новых учебных курсов;
- освоение и внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий;
- разработка мультимедийных комплексов по техническим дисциплинам;
- разработка сценариев проведения деловых игр, телеконференций и других инновационных форм;
- разработка фонда оценочных средств освоения компетенций, формируемых в рамках учебной дисциплины.

Показателями успешности научно-исследовательской практики могут служить:

- участие в конкурсах программ и грантов;
- подготовка и реализация заявок на гранты;
- участие в финансируемых научно-исследовательских работах;
- подготовка монографий, научных статей;
- доклады на научных конференциях и семинарах;
- подготовка и оформление заявок на патент;
- рецензирование научных статей других магистрантов;
- руководство научно-исследовательской работой студентов бакалавриата;
- разработка упражнений и задач по учебной дисциплине на основе проведенного исследования.

Педагогическое мастерство преподавателя основывается на знании психологии и педагогики, способов организации учебной деятельности, принципов разработки планов и конспектов учебных занятий. Методическая культура преподавателя формируется на основе его знаний педагогических технологий, методов, форм, приемов обучения, умений определять конкретные педагогические задачи, разрабатывать рабочую программу дисциплины на основе ФГОС и учебных планов, планировать и проводить учебные занятия разных видов (лекционные, семинарские, лабораторные), управлять учебной деятельностью студентов. В образовательном процессе необходимо использовать активные, интерактивные и другие инновационные образовательные технологии, проблемно-ориентированную самостоятельную работу студентов.

Ключевую роль в формировании педагога высшей школы играет кафедра, задача которой – не только обеспечить высокий научный и методический уровень преподавания закрепленных за ней дисциплин, вести науч-

но-исследовательскую работу, но и готовить высококвалифицированных ученых, преподавателей.

Особенность деятельности преподавателя заключается в сочетании научно-исследовательской работы с педагогической. Как правило, вчерашний студент совмещает учебу в аспирантуре с преподаванием на кафедре. Что для него в первый период педагогической деятельности выступит на первый план: научное творчество или приобретение определенного методического опыта? Обе задачи архиважные, особенно, если нынешний аспирант предполагает остаться преподавателем и после защиты диссертации.

Опасность утраты интереса к педагогическому труду сохраняется не только в отношении начинающих преподавателей, но и со стажем. Это происходит в тех случаях, когда преподаватель перестает пополнять свои знания по специальности, при подготовке к занятиям не считает нужным знакомиться с последними достижениями науки, читает лекции по старым конспектам. Тогда пропадает эмоциональный настрой, общение со студентами становится сухим, несодержательным.

Основными направлениями профессиональной подготовки преподавателей сегодня становятся передовые информационные технологии и их использование в учебном процессе, инновационные методы педагогической деятельности и технологии обучения, современные методы диагностики качества образования.

Формирование профессиональной компетентности у начинающих преподавателей осуществляется поэтапно: он осваивает знания и умения передачи учебной информации студентам, овладевает своей учебной дисциплиной, чтобы свободно ориентироваться в материале, приобретает навыки поддержания всех форм контактов с аудиторией, с учетом ее особенностей, применения различных методических приемов для активизации учебной и научной деятельности студентов.

Свои методические способности преподаватель может реализовать в разработке рабочих программ учебных дисциплин, программ различных видов практик, новых для вуза основных образовательных программ высшего профессионального образования. Подготовка преподавателем учебных пособий, конспектов лекций, сборников упражнений и задач, лабораторных практикумов, методических рекомендаций для осуществления различных видов деятельности студентов, создание новых учебных курсов, освоение и внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий – далеко не полный перечень возможностей развития методической компетентности преподавателя.

Преподаватель вуза развивает свой личностный профессиональный потенциал в процессе обмена опытом с коллегами по проблемам внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных образовательных технологий; использования в работе со студенческой аудиторией методических

приемов, в ходе посещения и обсуждения открытых занятий коллег; при подготовке к научно-практическим семинарам, конференциям; в организации работы методических семинаров кафедры.

В условиях перехода высшего образования к реализации компетентного подхода к обучению преподавателю необходимо ставить перед студентами такие задачи, которые включают целостные функции профессиональной деятельности будущего специалиста (или бакалавра), тем самым позволяют активизировать познавательную деятельность в достижении образовательно-ценностных результатов.

Конструирование подобных комплексных задач не только требует от преподавателя свободного владения учебным материалом многих дисциплин, знания психолого-педагогических закономерностей усвоения знаний и развития мышления, но и дает возможность преподавателю развивать собственную компетентность, так как предполагает выполнение им ряда профессионально значимых действий: определение содержания задачи на основе профессиональных компетенций выпускника, указанных в федеральном государственном образовательном стандарте; отбор учебного материала различных учебных дисциплин, необходимого для постановки и решения задачи; конструирование задачи, основу которого составляют возможные проблемы, возникающие в реальном производстве; постановка вопроса задачи; наполнение содержания задачи технологической информацией, соответствующей условиям реального производства.

Педагогическая практика аспиранта и начинающего преподавателя может быть реализована в нескольких вариантах:

- стажировки на учебном курсе у опытного педагога, которая предполагает проведение отдельных занятий, подготовку учебных материалов, текстовых заданий и т. п.;
- проведение семинарских или практических занятий под руководством преподавателя, разработавшего этот курс и читающего лекции;
- самостоятельное преподавание учебного курса: подготовка методических материалов, чтение лекций и проведение семинарских или практических занятий.

В практике образовательной деятельности высшего учебного заведения должны быть созданы условия, которые способствуют совершенствованию педагогического мастерства преподавателей, обеспечивают высокий уровень педагогических знаний и умений, их взаимосвязь с инженерными (экономическими, юридическими) знаниями. Это обеспечение высокой информационной насыщенности (библиотечный фонд, интернет), возможность непрерывного образования, развития профессиональной компетентности (проведение научно-практических конференций, семинаров), социально-психологический климат коллектива, поддержка преподавателей в их профессиональной деятельности (научная школа, преподавательский

состав кафедр), организационная культура вуза, возможность вступать в административное взаимодействие и участвовать в жизни вуза.

Практический курс подготовки магистрантов и аспирантов к преподавательской деятельности может включать такие модули:

– система высшего образования в России. Изучение тенденций развития высшего образования в мире, основных направлений его реформирования, документов в области управления высшим образованием позволяет магистрантам и аспирантам выработать собственную позицию по наиболее актуальным профессионально-педагогическим проблемам.

– методы обучения. Овладение проблемными, эвристическими, активными методами обучения, приемами критического анализа информации и ее графического оформления помогает будущим преподавателям наработать комплекс психолого-педагогических средств, необходимых в профессиональной деятельности.¹²

Готовя молодого преподавателя к педагогической деятельности, важно дать ему нужные ориентиры для его очень непростой работы, помочь ему найти ответы на волнующие его вопросы: как развивать качества, необходимые преподавателю современного вуза; как подготовить и провести учебное занятие; как заниматься научной работой; как готовить студента к реальной жизни и профессиональной деятельности, как возвращать его инновационный потенциал; как принимать участие в управлении кафедрой; как организовать самого себя.

Значительную роль в формировании и развитии педагогического мастерства могут играть методические семинары, проводимые регулярно (каждый месяц) на кафедре. Обсуждение вопросов, выносимых на семинар, дает возможность обогащать опыт преподавателя новыми технологиями и конкретными приемами организации и ведения учебного процесса.

3.3. Система и механизмы управления развитием профессиональных компетенций преподавателя вуза

Подходы, направленные на поддержание знаний, умений и навыков специалистов в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новые условия требуют новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, эффективной коммуникации, самостоятельному и ответственному принятию решений¹³.

¹² Красинская Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: учеб. пособие. Самара: СамГУПС, 2010.

¹³ Гурье Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: моногр. Казань: РИЦ «Школа», 2010.

Разработка системы управления развитием педагогической компетентности преподавателей вуза предусматривает рассмотрение следующих вопросов¹⁴:

Как следует изменить организационно-педагогические условия (материально-технические информационные, учебно-методические, организационные, мотивационные, финансовые и др.) для повышения педагогической компетентности преподавателей вуза для того, чтобы обеспечить ее соответствие потребностям вуза?

Как следует изменить условия для каждой категории преподавателей, кафедр, групп и т.д.?

Какие новые меры поддержки в рамках выделенных категорий, групп и подсистем необходимо внедрить, а какие исключить из употребления?

Какие изменения необходимы в организации развития педагогической компетентности преподавателей вуза? Какие действия и в какой последовательности нужно реализовать, чтобы произошли желаемые изменения?

Кто, когда и как должен будет выполнить эти действия?

Какие для этого потребуются финансы и из каких источников они будут браться?

Как будут контролироваться ход выполнения работ и приниматься решения в случае необходимости?

Как будут оцениваться результаты изменения педагогической компетентности?

Анализ современного состояния высшего профессионального образования показывает, что необходимы изменения в целях, условиях, содержании, средствах, формах, методах развития профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Эффективное управление развитием профессиональных компетенций преподавателей – это целенаправленная деятельность руководства высшего учебного заведения по поддержке развития педагогической компетентности каждого преподавателя вуза. Ключевую роль в этом процессе должны играть не столько кафедры, сколько учебно-методические отделы, организующие семинары и тренинги по психологии, практикумы по инновационным методам обучения и организации научно-исследовательской работы студентов, стажировки в других образовательных учреждениях.

Но поскольку ресурсы вуза, которые могут быть направлены на поддержку педагогов, всегда ограничены, то невозможно полностью решить все выявленные пробелы, обнаруженные в деятельности преподавателей. Воздействие на уровень компетентности преподавателей может иметь только опосредованный характер, и это условие следует учитывать в разработке программ развития профессионализма преподавателей. Руково-

¹⁴ Домалевская Ю.Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателей вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005.

дство вуза (кафедры) может создать или изменить условия, при которых возможно повышение компетентности педагогов.

Главный методологический принцип, лежащий в основе данного подхода, – соответствие системы развития профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения тем изменениям, которые происходят в образовании, науке, технике, технологиях.

Перед преподавателями необходимо ставить цели индивидуального роста, однако они и сами могут ставить перед собой такие цели. При надлежащих условиях предрасположенность преподавателей к обучению и развитию, подкрепленная созданными для этого условиями, будет способствовать поддержанию высокого уровня профессиональной компетентности каждого преподавателя высшей школы.

Способом формирования профессиональной компетентности у начинающего преподавателя и развития ее у опытного преподавателя может стать создание педагогических команд. Основания для их создания различны:

- установление внешних связей: с работодателями выпускников вуза, с другими учебными заведениями, с учеными, практиками,

- научно-методическая работа: подготовка монографий, учебников, учебных пособий, выполнение НИР в рамках хоздоговора или гранта,

- обеспечение качества обучения: разработка или внедрение инновационных образовательных технологий, развитие у студентов мотивации к самостоятельной работе,

- улучшение психологического микроклимата в коллективе: профилактика конфликтов, организация совместного досуга, проведение тренингов.

Создание подобных команд служит средством развития кадрового потенциала вуза, качества научно-исследовательской, научно-методической деятельности, повышения уровня профессиональной культуры преподавателей, обеспечивает сплоченность педагогического коллектива.

В профессиональной компетентности преподавателя ведущей является педагогическая деятельность, но без подкрепления научной деятельностью уровень компетентности значительно снижается. Научно-исследовательская деятельность развивает творческий потенциал преподавателя, повышает научный уровень занятий, обогащает содержание образования за счет новых научных идей.

Формирование профессиональной компетентности преподавателя требует разработки и внедрения системы разноуровневой научно-методической работы, предполагающей включение преподавателя в разнообразные формы и методы педагогической, исследовательской деятельности на основе учета его научных интересов, ценностных и морально-нравственных установок. Эффективность этого процесса поддерживает диффе-

ренцированная оценка деятельности начинающих преподавателей, определение основных направлений их самосовершенствования на основе оценки результатов работы, положительное подкрепление деятельности начинающих преподавателей; поощрение самостоятельной научной деятельности преподавателя по проведению исследований, обобщению полученных результатов и внедрению их в практику образовательного процесса.

Преподавателей «от Бога» в университет никто «со стороны» не пришлёт, выращивать, готовить их для себя должен он сам. Ещё С.И.Гессен в качестве одного из трёх самых главных, узловых принципов высшей школы выделил «способность университета к самовосполнению путём подготовки преподавателей и учёных». Поэтому формирование молодой профессионально компетентной и педагогически обученной преподавательской смены является важнейшей, системообразующей функцией всех вузов, единственно могущей обеспечить надёжную базу для дальнейшего поступательного развития всей системы подготовки специалистов с высшим образованием для страны¹⁵.

Подготовка кадров для преподавания в вузе, как правило, предусматривает лишь изучение предметного содержания дисциплин и усвоение готовых методических разработок. Несомненно, такая система не может быть эффективной, она не готовит преподавателя к решению практических задач, возникающих в реальной деятельности, не отвечает современным требованиям к преподавателю, не способствует формированию и развитию его профессиональной компетентности.

В связи с этим возникает объективная потребность в определении и внедрении в вузах таких подходов к организации педагогической подготовки и совершенствованию профессионализма преподавателя, которые позволяют эффективно реагировать на постоянно изменяющиеся требования к содержанию его деятельности.

Особое значение имеет механизм управления учебно-педагогическим процессом на уровне коллектива кафедры, где больше возможностей оценить деятельность каждого преподавателя, отследить эффективность использования выбранных им технологий и методов обучения. Педагогическая деятельность – процесс творческий, и любое вмешательство в него может привести к нежелательным последствиям. Следовательно, задача руководителя – подвести преподавателя к осознанию и оценке собственной педагогической технологии и спроектировать деятельность кафедры в целом и каждого преподавателя в частности.

Основным инструментом управления деятельностью преподавателя высшего учебного заведения является его индивидуальный план, позво-

¹⁵ Розов Н.Х. Преподаватель высшей школы: подготовка и повышение квалификации: монография // Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы / под общ. ред. Р.М. Нижегородцева и С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2014.

ляющий выстроить систему взаимосвязанных действий по организации учебной, научной и воспитательной работы. Планирование позволяет педагогу расставить приоритеты, распределить собственные силы и время, а руководителю – контролировать учебно-воспитательный процесс, координировать деятельность как каждого педагога, так и всего профессорско-преподавательского состава.

Востребованность выпускников вуза определяется качеством образования, способностью выпускника эффективно применять полученные знания. А это напрямую зависит от качества преподавания, а следовательно, от правильно выстроенного менеджмента среди профессорско-преподавательского состава.

Эффективность исследовательской деятельности обеспечивается, с одной стороны, методологической культурой преподавателя, его индивидуальными научными интересами, опытом, с другой – материально-технической оснащенностью вуза и его научным потенциалом. И качество научных исследований в вузе зависит от организации научно-исследовательской работы, эффективность которой может быть обусловлена стимулированием исследовательской деятельности в вузе, созданием условий для самореализации научного потенциала преподавателя, для развития методологической культуры преподавателя-ученого, для повышения социальной мотивации его научно-исследовательской работы, формированием микроклимата, вызывающего потребность в совместном исследовательском труде, содействием внедрению научных результатов в практику.

Эффективное управление научно-исследовательской работой в вузе предполагает реализацию основных направлений: определение направлений научных исследований с учетом внешних запросов, внутренних потребностей и реальных возможностей и научных интересов профессорско-преподавательского состава; поддержка и приоритетное развитие фундаментальных исследований в рамках деятельности ведущих научных школ; широкое информационное обеспечение научных исследований; стимулирование притока молодежи в науку посредством обучения в магистратуре, аспирантуре, участия в конференциях, конкурсах олимпиадах; внедрение в систему научной работы организационно-финансовых механизмов развития исследовательской деятельности преподавателей.

В целях формирования компетентности преподавателей представляется необходимым стимулирование исследовательской деятельности в вузе, повышение мотивации научно-исследовательской работы, создание условий для самореализации научного потенциала преподавателя; содействие внедрению научных результатов в практику и в образовательный процесс, использованию преподавателем своей интеллектуальной собственности при организации учебной и научной работы студентов, что непосредственно

способствует развитию личности и повышению статуса преподавателя в вузе.

Профессиональная компетентность и овладение педагогическим мастерством зависит в полной мере от того, как при решении возникающих учебно-воспитательных задач преподаватель умеет делать обобщение и перенос, анализировать характер и качество собственных решений.

Осознание собственной принадлежности к определенной профессиональной группе складывается только в процессе профессиональной деятельности. Для становления профессиональной идентичности преподавателя необходимо создание в вузе определенных условий. Это обеспечение высокой информационной насыщенности (библиотечный фонд, интернет), возможность непрерывного образования, развития профессиональной компетентности (проведение научно-практических конференций, семинаров), социально-психологический климат коллектива, поддержка преподавателей в их профессиональной деятельности (научная школа, преподавательский состав кафедр), организационная культура вуза, возможность вступать в административное взаимодействие и участвовать в жизни вуза. Начинающий преподаватель, преподаватель с небольшим опытом вступает в определенное профессиональное поле, где уже действуют сложившиеся нормы, отношения, ценности.

Профессиональное развитие преподавателя может осуществляться в двух вариантах. Первый предполагает поступательное движение к высотам мастерства, что связано с выраженным стремлением к творчеству и достижением профессиональной зрелости. Второй вариант характеризуется освоением деятельности на уровне нормативных предписаний, привычных алгоритмов, традиционных педагогических технологий. К сожалению, анализ практики позволяет сделать вывод, что значительная часть преподавателей не имеет ясного представления о том, что такое профессионально-педагогическое мастерство и каковы пути его достижения. К решению многих вопросов образовательной деятельности большинство преподавателей, и не только начинающие, слабо подготовлены. Многие из них отдают предпочтение шаблонным, однообразным приемам обучающих воздействий, зачастую ограничиваются весьма скудным набором практических навыков, позволяющих проводить учебные занятия, и уверены, что этого вполне достаточно для преподавательской работы. Основными причинами такого застоя являются снижение мотивации и удовлетворенности трудом, фактор психологической привычности. Долгая работа на одном месте, в привычном статусе притупляет желание что-то менять, достигнутый психологический комфорт перевешивает стремление перемен, так как любой профессиональный «прорыв» требует достаточно больших эмоциональных и интеллектуальных усилий. Если профессионально-личностного развития не происходит, то у преподавателя со временем появляется самоуспокоен-

ность, иллюзия трудовой успешности при неизменных или даже ухудшающихся результатах, а мотивация достижений заменяется мотивацией сохранения стабильности.

Немаловажную роль в повышении педагогической культуры преподавателя играет контрактная система и профессиональная конкуренция, существующая в вузах.

Непрерывное совершенствование профессиональной компетентности и педагогического мастерства преподавателей – важнейшая задача руководства вуза, деканата, кафедры (и самого педагога). Выбор форм работы для этого достаточно обширный:

- участие преподавателей в работе научно-методических конференций и семинаров;

- посещение открытых занятий с их последующим обсуждением;

- изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта;

- организация лекций и семинаров по психологии и педагогике высшей школы;

- стажировка преподавателей в ведущих вузах страны и за рубежом;

- учеба молодых преподавателей на курсах и факультетах повышения научно-педагогической квалификации.

Традиционные способы развития профессионально-педагогических компетенций должны сегодня обрести современное осмысление и не стать мероприятием ради мероприятия, а для этого руководство вузов должно придать им особенный статус. Так систематической самостоятельной работе с целью углубления знаний по психологии и педагогике, по методике преподавания можно задать вектор, предлагать и размещать во внутривузовской сети материалы и публикации по проблеме.

Научно-методическая работа, создание учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам сегодня требует участие не одного-двух преподавателей одной кафедры, а работы в команде, что обеспечит разработку материалов, способствующих формированию прописанных во ФГОС компетенций студентов с учетом межпредметных связей.

Система управления развитием педагогической компетентности преподавателей вуза призвана решать комплекс задач по созданию всех необходимых условий, обеспечивающих в конечном итоге получение желаемого результата – создание системы поддержки, позволяющей формировать и развивать у педагогов способность успешно решать педагогические задачи в любой конкретной ситуации.

3.4. Показатели оценки деятельности преподавателя высшей школы

Оценка трудовой деятельности преподавателей вузов предполагает понимание сущности и специфики этого труда, его экономической и социальной значимости. Проблема заключается в том, что до сих пор не разработаны трудовые характеристики и профессиональные качества преподавателей, система оценки их труда не обеспечивает ожидания заинтересованных сторон системы образования.

Поведение человека в организации существенно зависит от того, насколько объективно оценивается его работа, и как он относится к этой оценке. Если сотрудник воспринимает оценку как необъективную, то в зависимости от своих индивидуальных особенностей, он либо ведет себя пассивно, стремясь уменьшить прикладываемые усилия до уровня, соответствующего оценке, либо проявляет агрессивность, не принимая условий оценивания, сопротивляясь оценочным процедурам. Поэтому применяемая в вузе методика оценки работы преподавателя должна быть максимально направлена на полноту охвата всех видов деятельности, объективность их измерения, на позитивное принятие ее всеми участниками учебного процесса.

На текущий момент времени в России существует ряд действующих нормативных документов, характеризующих как экономические, так и содержательные параметры трудовой деятельности, основанные на должностном подходе, которые не в состоянии учесть выполнение требований к преподавателям в условиях изменения системы обучения в высшей школе. В связи с этим вузами предпринимаются попытки создания новой нормативной базы, основанной на компетентностном подходе. К ним относятся рейтинговые методики измерения и оценки качества деятельности ППС, имеющие свои преимущества и недостатки. По мнению большинства преподавателей и руководителей вузов, методики рейтинговой оценки пока не могут полно и объективно оценить работу преподавателя во всей ее многофункциональности. Основной проблемой в таких методиках является возможность учета и оценки учебной работы преподавателя. Если результаты научной деятельности и публикационной активности можно измерить, например, в количестве подготовленных и изданных монографий, статей, учебников, учебных пособий, то как измерить результаты деятельности по обучению студентов?

Критерии оценки в большинстве своем носят качественный характер и их сложно верно оценить количественно, к тому же общая оценка деятельности преподавателя не может определяться только количественными характеристиками, т.к. это приводит к излишней формализации методики оценки, и количественные показатели не могут охватывать всю многогранность деятельности преподавателя.

В условиях многочисленности требований к преподавателю требуется интегральная единая оценочная система, воспринимаемая в качестве справедливой как профессорско-преподавательским составом вузов, так и ключевыми группами интересов системы образования. Исследование методик и подходов, применяемых при разработке показателей оценки труда преподавателей вузов в России и за рубежом, позволило выделить следующие критерии и группы показателей¹⁶:

1. По критерию обеспечения интересов ключевых групп интересов и их ожиданий. Обучающиеся – вовлеченность студентов, аспирантов и ППС в научно-исследовательскую деятельность; родители и близкие обучающихся – кураторство; работодатели – отзывы по итогам ГАК; общество – участие в общественных организациях; государство – участие в международных программах.

2. По критерию достижения конечных целей вуза, которые могут быть разделены на конечноцелевые и обеспечивающие. К конечноцелевым правомерно отнести такие, как: отзывы выпускников, получение грантов на проведение научных или других исследований, опытно-конструкторских работ. К обеспечивающим следует, на наш взгляд, отнести такие, как: количество изданных монографий зарубежными издательствами, количество проведенных конференций различного уровня.

3. По категории относительно постоянных, не изменяющихся в течение ряда циклов оценки. К ним можно отнести такие показатели, как степень, научное звание, почетное звание.

4. По критерию динамичных, требующих рассмотрения и расчета в каждом цикле оценки, можно отнести следующие: свободное владение (на уровне способности читать лекции по преподаваемой дисциплине) одним и более иностранными языками, применение инновационных методов в учебном процессе и распространение опыта, взаимоотношения со студентами и в коллективе.

Однако и в данной классификации критериев отсутствуют объективные измерители результатов деятельности преподавателя по его ключевой функции – обучающей и воспитательной.

В зарубежных вузах набор критериев для оценки деятельности преподавателей различный. Например, при оценке деятельности американских преподавателей учитывается их участие в научных форумах различного ранга, оказании помощи студентам в учебе, консультировании, результаты их научно-технических разработок, публикации, руководство аспирантами или магистрантами. При оценке преподавателей университетов высших категорий используется так называемый «индекс цитирования», т. е. частота ссылок на их публикации в научных изданиях. В Германии основными

¹⁶ Буланова Т.И. Социально-экономическое регулирование и оценка трудовой деятельности преподавателей вузов: автореф. дис.... канд. экон. наук. СПб., 2012.

критериями оценки работы преподавателей вузов являются: уровень чтения лекций и консультирования; методические разработки; количество и объем научных и научно-методических публикаций. В системе высшего образования Чехии действуют следующие критерии оценки работы ППС: уровень авторства в образовательном процессе; наличие научных статей и монографий; участие в конференциях. В системе высшего образования Японии главными критериями оценки деятельности преподавателей являются: квалификационный уровень; методы обучения. В системе высшего образования Индии действуют три основные характеристики деятельности преподавателя: научная квалификация; уровень научных исследований; педагогический опыт.

Как видим, критерии оценки деятельности преподавателей, используемые в различных странах, различаются не столько по существу, сколько по степени детализации показателей.

В процессе управления кадровым потенциалом высшей школы большое значение имеют критерии кадрового обеспечения вузов и критерии оценки деятельности отдельных преподавателей. Так, на практике определенные виды профессиональной компетентности и их подробные характеристики могут быть рекомендованы для разработки методики оценки педагогической компетентности преподавателей вузов, опирающейся на критерии оценки.

Система оценки деятельности преподавателей основывается на результативности, гораздо сложнее определить критерии этой оценки. Качество знаний студентов, сформированность общекультурных и профессиональных компетенций зависит от качества и способов взаимодействия его с преподавателем. Это как раз тот случай, когда объективных, измеряемых критериев оценки этого показателя нет.

Приоритет исследовательской работы в вузе над учебной и методической прослеживается во всех методиках оценки эффективности работы вуза и преподавателя. Основным формальным признаком успешности научной деятельности считается количество научных статей, докладов, тезисов, аспирантов и докторантов. На самом деле, количество публикаций не всегда может служить показателем плодотворной и значимой научной работы, и число публикаций – не единственный критерий, адекватно оценивающий научную работу. Тем более в условиях погони за индексами цитирования.

Сегодня активно используются в оценке труда преподавателя библиометрические показатели как оценочные критерии. Библиометрия основана на количественном анализе библиографических данных публикаций, содержащихся в документальных потоках и массивах. К подобным критериям относят индексы цитирования в различных реферативных базах данных: Scopus, Web of Science, Российский индекс научного цитирования. Зная методику формирования индекса Хирша, многие преподаватели по-

вышают его искусственно – ссылаясь на свои же работы в своих же публикациях.

При оценке педагогической компетентности преподавателей можно опираться на следующие критерии:

- вклад преподавателя в постановку (обновление содержания) учебного курса, разработку учебников, учебных пособий и дидактических материалов;

- целостность и логическая стройность курса, четкость деления курса на разделы, темы, отдельные занятия;

- обеспеченность курса необходимыми учебными материалами, средствами наглядности;

- общий научный уровень курса, соответствие его современным требованиям и задачам подготовки специалистов; учет междисциплинарных связей.

При оценке лекторского мастерства могут быть использованы, например, следующие критерии:

- социальная направленность изложения;

- научность и информативность, т.е. содержание определенной научной информации;

- доказательность и аргументированность, достаточное число ярких и убедительных примеров из практики, фактов, обоснований, документов и научных доказательств.

Должным образом необходимо оценить работу преподавателя со студентами в рамках олимпиад, научных кружков, студенческих конференций, творческих студий, спортивных секций. Следует учитывать внедрение в учебный процесс инновационных образовательных идей и технологий, обеспечение мотивации к изучаемому предмету, создание эмоционального комфорта, объективного контроля и уважительного отношения к студентам при изучении преподаваемых дисциплин. Важно принимать во внимание количество преподаваемых одним педагогом дисциплин и количество специальностей (направлений), на которых ведется преподавание, т.к. подготовка к занятиям по каждой дисциплине – серьезный труд, и чем больше дисциплин в учебной нагрузке преподавателя, тем выше его загруженность, тем больше документов и учебно-методических материалов ему нужно подготовить.

В оценке труда преподавателя и уровня его компетентности следует помнить, что научная, учебно-воспитательная, учебно-методическая работа равноправны в структуре его деятельности.

Оценка качества работы преподавателя осуществляется с целью: выявить роль и место каждого преподавателя в составе кафедры; определить слабые стороны деятельности преподавателей, разработать соответствующие рекомендации по ее совершенствованию; стимулировать творческий рост и повышение ответственности преподавателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционные условия деятельности высших учебных заведений в СССР опирались на централизованное распределение выпускников, на приоритетную роль учебного процесса, высокий уровень мотивации труда преподавателей. Новые условия требуют новых приоритетов деятельности педагога высшей школы, который теперь должен ориентироваться на инновационные подходы к обучению студентов, педагогическое мастерство и профессионализм, постоянно повышать показатели своей научной деятельности, соотносить учебный процесс с интересами работодателей, потребностями рынка труда.

Анализ вопросов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы обнажает целый ряд проблем:

- отсутствие специальной психолого-педагогической подготовки у значительной части преподавательского корпуса;

- отсутствие возможностей преподавателей, а иногда и их желания для следования требованиям времени – быстрого обновления образовательной системы вузов, постоянного корректирования рабочих программ, технологий обучения в соответствии с частым изменением федеральных государственных образовательных стандартов;

- недостаточная готовность преподавателей к внедрению в свою практику образовательных нововведений, обеспечивающих вариативность образования и его личностно-ориентированный характер;

- стремление преподавателей работать по-старому, интеллектуально-психологическая неподготовленность преподавателей высших учебных заведений к деятельности в новых условиях, несмотря на необходимость решать сложные, нестандартные задачи.

Разрешение обозначенных проблем обуславливает необходимость разработки системы управления формированием и развитием профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, а также комплексной оценки их деятельности.

Проведенный в рамках исследования мониторинг деятельности преподавателя высшей школы показал, что целесообразно компетентность преподавателя представить в функционально-содержательном аспекте – как совокупность сфер его деятельности. Такими сферами являются ведение учебного процесса, методическая работа и повышение личной квалификации, научная работа, воспитательная работа, личная организация преподавателя, участие в управлении кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность. Было проведено ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза по степени их значимости.

Преподаватель современного вуза – это человек, осуществляющий обучение, воспитание и развитие потенциала студентов, ведущий актив-

ную научно-исследовательскую и методическую деятельность, участвующий в управлении кафедрой и других видах активной деятельности в вузе.

Нами разработана примерная модель качеств современного преподавателя и предпринята попытка определить нужные ему профессиональные компетенции, это глубокое знание им предмета обучения, педагогическое мастерство, широкий научный кругозор, тяга к инновациям и научному творчеству, владение технологиями научного поиска и инновационная мобильность, под которой мы понимаем, в частности, владение иностранными языками и компьютерными технологиями.

В работе определен набор критериев, в соответствии с которым происходит отбор кандидатов для преподавательской работы и формы обучения будущих и начинающих преподавателей вуза. Научными основами профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля должны стать сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования.

Эффективное управление развитием профессиональных компетенций преподавателей – это целенаправленная деятельность руководства высшего учебного заведения по поддержке развития педагогической компетентности каждого преподавателя вуза. Необходимо создание условий: организационно-педагогических, материально-технических, информационных, учебно-методических, мотивационных для повышения педагогической компетентности преподавателей вуза в целях обеспечения ее соответствия потребностям вуза. Ключевую роль в этом процессе должны играть не только кафедры, но и учебно-методические отделы, организующие семинары и тренинги по психологии, практикумы по инновационным методам обучения и организации научно-исследовательской работы студентов, стажировки в других образовательных учреждениях.

В условиях многочисленности требований к преподавателю требуется интегральная единая оценочная система, воспринимаемая в качестве справедливой как профессорско-преподавательским составом, так и руководством вуза. Оценка качества работы преподавателя осуществляется с целью: выявить роль и место каждого преподавателя в составе кафедры; определить слабые стороны деятельности преподавателей, разработать соответствующие рекомендации по ее совершенствованию; стимулировать творческий рост и повышение ответственности преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдалина, Л.В. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки [Текст] / Л. Абдалина, И. Бережная // Высшее образование в России. – 2008. – №10.
2. Айнштейн, В. Преподаватель и студент: искусство общения [Текст] / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 2000. – № 6.
3. Аксенова, О.А. Использование кадрового потенциала при решении слабоструктуризованных задач управления образовательными учреждениями: экспертные или целевые группы [Текст] / О.А. Аксенова// Университетское управление. – 2004. – № 5-6(33).
4. Алексеева, Д. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы[Текст] / Д. Алексеева, Н. Шалдыбина. – М.: Изд-во Высшая школа экономики, 2003. – С. 52.
5. Алексеева, Д.П. Анализ состояния подготовки к педагогической деятельности преподавателей технических вузов [Текст] / Д.П. Алексеева, Н.С.Шалдыбина, И.Г. Кухтина // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор, инф. – М.: Изд-во НИИВО, 1995. – Вып.1.
6. Амельченко, Н.П. Ярошевич, О.В. Профессионализм преподавателя ВУЗа как актуальная проблема системы высшего технического образования [Текст]/Н.П. Амельченко, О.В.Ярошевич // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы VI Международной научно-методической конференции (Минск, 28-29 ноября 2012 года) / ред.: Е.Н. Живицкая, Ц.С. Шикова. – Минск: Изд-во БГУИР, 2012. – С.93-94.
7. Андреев, А. Подготовка преподавателей высшей школы [Текст] /А.Андреев //Высшее образование в России. – 2006. – №5.
8. Андреева, И. Мотивационное управление в вузе: анализ теории и практики [Текст] /И. Андреева // Человек и труд. – 2008. – №10.
9. Багдасарян, Н. Кто встанет за кафедру завтра? [Текст] /Н. Багдасарян// Высшее образование в России. – 2006. – №5.
10. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко// Высшее образование в России. – 2004. – №11.
11. Батсуурь Оюунаа. Теоретические подходы к проблеме профессионального становления преподавателя высшей школы [Текст] /Оюуанаа Батсуурь // Преподаватель 21 век. – 2012. – №1.
12. Безбородова, Т.М. Проблемы согласования интересов высшей школы и регионального рынка труда в подготовке квалифицированных специалистов [Текст] /Т.М. Безбородова//Поволжский торгово-экономический журнал. – 2011. – №5(21).
13. Бобков, В. Развитие образования и оплата педагогического труда [Текст] /В. Бобков, Н. Маликов// Человек и труд. – 2008. – №6.

14. Богатырев, С.Ю. Системы оценки качества вузов и ППС [Текст] /С. Ю. Богатырев//Социальная политика и социология. – 2009. – №4.
15. Богдан, Н.Н. Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного Федерального округа) [Текст] /Н.Н. Богдан, Е.А. Могилёвкин// Университетское управление. – 2004. – № 3(31).
16. Большакова, О. Н. Готовность преподавателей вуза к организации работы по подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности [Текст] /О.Н. Большакова, Л.Ф. Алексеева// Высшее образование сегодня. – 2012. – №1.
17. Бондаревская, Е.В. и др. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] /Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич// Педагогика. – 2004. – №10
18. Буланова, Т.И. Социально-экономическое регулирование и оценка трудовой деятельности преподавателей вузов: автореф. дис. ... канд. экон. наук [Текст] /Т.И. Буланова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012.
19. Васильева, В. Секреты управления творческим коллективом [Текст] /В. Васильева// Кадровое дело. – 2007. – № 2.
20. Васильева, Е. Оценка и самооценка: мотивы улучшения качества деятельности преподавателей ВУЗа [Текст] /Е. Васильева // Alma–mater. – 2006. – №1.
21. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки [Текст] /Е.Ю. Васильева//Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4.
22. Введенский, О. А. Основы подготовки преподавателей к работе в системе дистанционного обучения [Текст] /О. А. Введенский// Совет ректоров. – 2012. – №6.
23. Вдовина, О.А. Подготовка аспирантов к преподавательской деятельности в вузе [Текст] /О.А. Вдовина// Аспиранты высшего учебного заведения: пути интенсификации научной и педагогической деятельности: материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: ПГУАС, 2012. – С.145 – 150.
24. Вдовина, О.А. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы [Текст] /О.А. Вдовина// Менеджмент: Управление изменениями в социальных и экономических системах: сборник статей II Международной научно – практической конференции. – Пенза, 2010.
25. Вдовина, О.А. Содействие формированию и развитию педагогического мастерства преподавателя вуза [Текст] /О.А. Вдовина// Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе. Материалы международной научно-методической конференции. – Пенза: ПГУАС, 2012.

26. Вербицкий, А.А. Преподаватель – главный субъект реформы образования [Текст] /А.А. Вербицкий// Высшее образование в России. – 2014. – №4.
27. Вильянов, С.В. Научно – исследовательская работа студентов и пути её совершенствования [Текст] /С.В. Вильянов. – Саратов, 1997.
28. Володарская, Е. Управление научной деятельностью [Текст] /Е.Володарская, С.Лебедев// Высшее образование в России. – 2001. – №1.
29. Воронов, М.В. Мультимедийные технологии и дистанционное обучение [Текст] /М.В. Воронов, В.И. Пименов// Университетское управление. – 2000. – № 1(12).
30. Востриков, А.С. Проблемы децентрализации функций при управлении вузом [Текст] /А.С. Востриков, Н.В. Пустовой//Университетское управление. – 2003. – № 4(27).
31. Вроейстийн, А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах [Текст] /А.И. Вроейстийн.– М: Изд-во МНЭПУ, 2009.
32. Высшее образование в Российской Федерации [Текст] / под ред. В.М. Филиппова. – М., 2000.
33. Газалиев, А.М. Эффективность рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей и подразделений вуза [Текст] /А.М. Газалиев, В.В. Егоров, И.В. Брейдо // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4.
34. Гамазкова, Л.С. Непрофильное образование как социокультурный феномен: тенденции развития в условиях современной России [Текст]: автореф. дис.... канд. социолог. наук / Л.С. Гамазкова. – М.: МГУ, 2010.
35. Ганчеренок, И.И. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы [Текст] /И.И. Ганчеренок, С.Н. Князев//Университетское управление. – 2004. – № 5 – 6(33).
36. Гапонова, Г.И. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы как средство реализации потенциального ресурса образовательной среды вуза [Текст] / Г.И. Гапонова// Теория и практика общественного развития. – 2012. – №7.
37. Гафурова, Н.В. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования [Текст] /Н.В. Гафурова, С.И. Осипова// Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6.
38. Геворкян, Е. Кадры высшей школы; актуальное состояние [Текст] / Е.Геворкян// Высшее образование в России. – 2006. – №9.
39. Гостинская, Т.А. Особенности общения преподавателя и студента во время экзамена [Текст] /Т.А. Гостинская// Совет ректоров. – 2009. – №7.
40. Громкова, М.О. педагогической подготовке преподавателя высшей школы [Текст] /М.О.Громкова//Высшее образование в России. – 1994. – №4.

41. Губина, Т.Н. Педагогические условия и конструкторские компетенции учителя в процессе разработки мультимедиа урока [Текст] /Т.Н. Губина// Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Изд-во Буки-Веди, 2012. – С. 329–334.
42. Гузаиров, В.Ш. Социально-демографический портрет профессорско-преподавательского состава в вузах России [Текст] /В.Ш. Гузаиров, И.В. Савенкова// Вестник БГТУ им. В.Г.Шухова. – 2009. – №1.
43. Гуриев, С. Америка и российское высшее образование [Текст] / С. Гуриев// Proet Contra. – март – апрель. – 2010. – № 2 (36).
44. Гурьев, Л.И. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально – педагогической деятельности [Текст] /Л.И. Гурьев, Л.Л. Маркина// Высшее образование в России. – 2009. – №2.
45. Гурье, Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза [Текст]: монография //Л.И.Гурье.– Казань: Изд-во РИЦ «Школа», 2010.
46. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова.– М.: Изд-во Логос, 2000.
47. Джапарова, Р. Маркетинг услуг профессионального образования [Текст] /Р. Джапарова// Маркетинг. – 2011. – №4(83).
48. Дмитриев, Н.М. Качество научно-педагогического потенциала. Научная деятельность [Текст] /Н.М. Дмитриев, А.Л. Арефьев, Ф.Э. Шереги. – М.: Изд-во Центр социального прогнозирования, 2002.
49. Домалевская, Ю.Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателей вуза: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 [Текст] / Ю.Г. Домалевская. – М., 2005.
50. Дрёмова, Н.Б. Формирование педагогического мастерства преподавателя вуза. [Текст] /Н.Б.Дрёмова, А.И. Конопля// Высшее образование в России. – 2015. – №1.
51. Дюжева, М.Б. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов вуза [Текст] /М.Б. Дюжева// Сибирский торгово-экономический журнал. – 2013. – № 1(17).
52. Евплова, Е.В. Формирование конкурентоспособности будущего педагога профессионального обучения [Текст] /Е.В. Евплова// Альмаматер. – 2011. – №10.
53. Еременко, Т.В. Университет как среда обучения в течение всей жизни [Текст] /Т.В. Еременко// Высшее образование в России. – 2009. – №1.
54. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы [Текст] /З.Ф. Есарева. – Ленинград: ЛГУ, 1984.
55. Жигилей, И.М. Формирование профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании [Текст] /И.М.Жигилей //Преподаватель 21 век. – 2012. – №1.

56. Жураковский, В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра [Текст] /В.Жураковский, В.Приходько, И. Федоров// Высшее образование в России. – 2000. – № 3.
57. Зиновкина, М. Вузовский педагог XXI в. [Текст] /М. Зиновкина// Высшее образование в России. – 1998. – №3.
58. Золотовская, Л.А. Психолого-педагогическая компетентность как условие профессионализма педагога высшей школы [Текст] /Л.А. Золотовская//Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6.
59. Иванов, В. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности [Текст] /В. Иванов, Л. Гурье, А. Зерминов// Высшее образование в России. – 1997. – №4.
60. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие /И. Ф. Исаев. – М.: Изд-во Academia, 2004.
61. Калинина, С.В. Оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала в системе менеджмента качества вуза [Текст] /С.В. Калинина// Менеджмент в России и за рубежом. – 2011. – №1.
62. Карамыш, И. Подготовка инженеров – преподавателей в технологическом вузе [Текст] /И. Карамыш, В. Иванов// Высшее образование в России. – 1997. – №2.
63. Ким, И.Н. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС [Текст] /И.Н. Ким, С. В. Лисиенко// Высшее образование в России. – 2012. – №1.
64. Кириллова, Е.А. Творческий подход как необходимая компетенция преподавателя современного вуза [Текст] /Е. А. Кириллова, А. М. Серегин, В. И. Алешин// Технология машиностроения. – 2010. – №6.
65. Кирсанов, В. Целостность психолого-педагогической подготовки преподавателей [Текст] /В. Кирсанов//Высшее образование в России. – 2004. – №5.
66. Киселев, В. Преподаватель современного вуза: инновации в содержании, форме и оценке труда [Текст] /В. Киселев, С. Журавлев, Р. Жуков// Человек и труд. – 2010. – №2.
67. Копытова, Н.Е. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации преподавателей [Текст] /Н. Е. Копытова, Л. Н. Макарова, И.А. Шаршов// Высшее образование сегодня. – 2011. – №1.
68. Котляров, И.Д. Оптимизация алгоритма замещения должностей профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений [Текст] /И. Д. Котляров// Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – №3.
69. Красинская, Л.Ф. Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода [Текст] /Л.Ф. Красинская// Высшее образование в России. – 2011. – №7.

70. Красинская, Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы [Текст]: учеб. пособие /Л.Ф. Красинская. – Самара: Изд-во СамГУПС, 2010.
71. Красинская, Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы [Текст]: учеб. пособие /Л.Ф. Красинская. – Самара: Изд-во СамГУПС, 2010.
72. Красинская, Л.Ф. Высшее техническое образование в России: современное состояние, проблемы, перспективы развития [Текст] /Л.Ф. Красинская. – Самара: Изд-во СамГУПС, 2008.
73. Красинская, Л.Ф. Особенности формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза [Текст] /Л.Ф. Красинская// Известия Южного федерального университета. – Ростов н/Д, 2011. – №4.
74. Красинская, Л.Ф. Учимся учить по новому, или о неиспользованных возможностях лекции [Текст] /Л.Ф. Красинская// Высшее образование в России. – 2011. – №2.
75. Красинская, Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе повышения квалификации: монография [Текст] /Л.Ф. Красинская.– Самара: Изд-во СамГУПС, 009.
76. Кудряшева, Л.Д. Каким быть преподавателю [Текст] /Л.Д. Кудряшева.– Ленинград: Изд-во Лениздат, 1986.
77. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] /Н.В. Кузьмина. – М.: Изд-во Высшая школа, 1990.
78. Лалетин, В.А. Актуализация информационно-коммуникационной компетентности преподавателей в среде Интернет-конференции [Текст] /В.А. Лалетин, И.Д. Столбова, О.В. Столбов// Almatater (Вестник высшей школы). – 2011. – №1.
79. Леонова, С.Г. Совершенствование мотивационной системы преподавателей государственных вузов (на примере БТИ АлтГТУ) [Текст] / С.Г. Леонова// Наука. Технологии. Инновации: материалы всероссийской научной конференции молодых ученых в 7-ми частях. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – С.224–226.
80. Лешина, М.А. К вопросу актуальности стимулирования преподавателей российской высшей школы [Текст] /М.А. Лешина// Управление персоналом. – 2008. – №21.
81. Ливандовская, А. Д. Перестройка мышления преподавателей экономических дисциплин в условиях перехода к рыночной экономике [Текст] /А.Д. Ливандовская// Высшее образование в России. – 2009. – № 6.

82. Ливни, Э. Проблема качества высшего образования: конкуренция, государственное регулирование и связь с рынком труда [Текст] /Э. Ливни, Л. Полищук// Экономические исследования и образование. – 2009. – Июль.
83. Лукьянчикова, Т. Оплата труда преподавателя вуза и ее влияние на формирование человеческого капитала [Текст] /Т. Лукьянчикова// Человек и труд. – 2010. – №4.
84. Мазниченко, М. Чего боится вузовский преподаватель? [Текст] / М. Мазниченко//Высшее образование в России. – 2005. – №4.
85. Максименко, А.А. Методика подготовки и проведения семинарских занятий [Текст]: методическое пособие /А.А. Максименко. – М.: Изд-во ИПК СК, 1997.
86. Максименко, А.А. Методика подготовки и чтения лекций [Текст]: методическое пособие /А.А. Максименко. – М.: Изд-во ИПК СК, 1996.
87. Малый, Ю.В. Модель формирования психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации [Текст] /Ю.В. Малый// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – №4 (2).
88. Манушин, Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования. [Текст] /Э.А. Манушин// Доклад действительного члена РАО Манушина Э.А. на Бюро отделения профессионального образования 27 февраля 2013. – №4.
89. Масалова, Ю. Повышение качества образовательного процесса как цель мотивации деятельности профессорско-преподавательского состава [Текст] /Ю. Масалова// Человек и труд. – 2010. – № 10.
90. Матвейчук, О. Повышение эффективности и качества научно-педагогического потенциала вуза: автореф. дис.... канд. экон. наук [Текст] / О. Матвейчук. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2009.
91. Матушанский, Г.У. Завада, Г.В. Романова, Л.М. Моделирование повышения квалификации преподавателя высшей школы на траектории ассистент – старший преподаватель – доцент [Текст] /Г.У. Матушанский// Альмаматер. – 2011. – №3.
92. Матушанский, Г.У. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей [Текст] /Г.У. Матушанский // Almamater. – 2000. – № 11.
93. Матушанский, Г.У. Проектирование системы непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы [Текст] / Г.У. Матушанский. – Казань: Изд-во Новое знание, 1999.
94. Махнева, С. Что определяет имидж вуза [Текст] /С. Махнева// Человек и труд. – 2009. – № 10.
95. Медведев, В.Е. О повышении квалификации преподавателей инженерных вузов [Текст] /В.Е. Медведев// Высшее образование в России. – 2010. – №2.

96. Егоршин, А.П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. [Текст] / под ред. А.П. Егоршина, Н.Д. Никандрова. – Н.Новгород: Изд-воНижегор. ин-та менеджмента и бизнеса, 2008.

97. Миляева, Л.Г. Качество преподавания и внутренние стимулы [Текст] / Л.Г. Миляева// Человек и труд. – 2011. – № 11.

98. Миляева, Л.Г. Маркетинговый инструментарий для оценки соответствия содержания и качества образовательных услуг потребностям обучающихся [Текст] /Л.Г. Миляева, Н.В. Волкова// Маркетинг в России и за рубежом. – 2011. – № 1.

99. Минин, М.Г. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза. [Текст] /М.Г. Минин, Э.Н. Беломестнова, Г.Ф. Бенсон, В.С. Паканова// Высшее образование в России. – 2014. – №4.

100. Митрофанова, И.В. Многоуровневый мониторинг как социальная технология управления качеством профессионального образования в современной России [Текст]: автореф. дис.... канд. социолог. наук /И.В. Митрофанова. – М., 2009.

101. Михалева, О.О. Мотивации и стимулировании труда профессорско-преподавательского состава вузов [Текст] /О.О Михалева// Человек и труд. – 2009. – №1.

102. Михальская, А.К. Педагогическая риторика [Текст] /А.К. Михальская. – М.: Изд-во Академия, 1998.

103. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /Н.А.Морева. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Академия, 2008.

104. Москаленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] /О.В. Москаленко// Мир психологии. – 2008. – № 4.

105. Нигматов, З.Г. Шакирова, Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе. [Текст] /З.Г.Нигматов, Л.Р. Шакирова. – Казань: Изд-во КФУ, 2012.

106. Ноговицына, И.Г. Содержание профессионально – педагогической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: знаниевый или компетентностный подход [Текст] /И.Г. Ноговицына //Альмаматер. – 2010. – № 11.

107. Овсянникова, А.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая категория [Текст] /А.В. Овсянникова// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – №121.

108. Огородникова, И.А. Как готовить специалистов в университете? [Текст] /И.А. Огородникова // Социологические исследования. – 2003. – № 8.

109. Оленев, С.А. Подготовка и проведение лекционного занятия [Текст] /С.А. Оленев, М.М. Зубович// Сибирский юридический вестник. – 2002. – № 1.

110. Осипов, М.Ю. Основные пути повышения качества высшего образования в России [Текст] /М.Ю. Осипов// Almamater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 3.

111. Основы педагогического мастерства [Текст] / под ред. И.А. Зязюна. – Киев: Изд-во Виша школа, 1987

112. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие /под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2008.

113. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст] /Под. Ред.М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2006.

114. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. Н – СН. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1996.

115. Пискова, Д.М. Закономерности формирования профессионального выгорания педагогов вуза [Текст] /Д.М. Пискова, И.В. Михалец// Альмама-тер. – 2012. – №6.

116. Полат, Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие /Е. Полат, М. Бухаркина. – М.: Изд-во Академия, 2002.

117. Полякова, В.С. Функциональные характеристики деятельности преподавателя дистанционного обучения [Текст] /В.С. Полякова// Совет ректоров. – 2011. – №10.

118. Пономарева, Е.Н. Инновационно-креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя [Текст] / Е.Н. Пономарева // Высшее образование сегодня. – 2010. – №2.

119. Попков, В.А. Дидактика высшей школы [Текст]: учеб. пособие /В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во Академия, 2001.

120. Приказ Министерства общего и профессионального образования от 31.01.1997 № 163 О присвоении дополнительной квалификации «Преподаватель» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования [Текст].

121. Приходько, В. Подготовка преподавателей технических дисциплин в соответствии с международными требованиями [Текст] / В. Приходько, А. Соловьев// Высшее образование в России. – 2008. – № 10.

122. Пугач, В.Ф. Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период [Текст] /В.Ф. Пугач// Almamater (Вестник высшей школы). – 2010. – №7.

123. Пучков, А.А. Идеальный образ преподавателя: социологический опрос [Текст] /А.А. Пучков// Высшее образование в России. – 2012. – №6.

124. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]: пер. с англ. /Дж. Равен.– М.: Изд-во Когито-Центр, 2002.

125. Резник, С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности [Текст]: учебное пособие /С.Д. Резник, О.А. Вдовина. – М.: Изд-во ИНФРА-М, 2013.

126. Резник, С.Д. Формирование компетенций преподавательского и управленческого корпуса вузов России: опыт, проблемы, методическое обеспечение [Текст] /С.Д. Резник// Almatater (Вестник высшей школы). – 2010. – № 6.

127. Резник, С.Д. Формирование компетенций преподавательского и управленческого корпуса вузов России: опыт, проблемы, методическое обеспечение [Текст] /С.Д. Резник// Альмаматер. – 2010. – №6.

128. Резник, С.Д. Бизнес-образование: методические и педагогические основы формирования преподавателя современного типа [Текст]: учеб. пособие /С.Д. Резник. – Пенза: ПГАСА, 1998.

129. Резник, С.Д. Дайте ориентиры! Вуз может и должен помочь молодому преподавателю найти путь к профессионализму [Текст] /С.Д. Резник// Поиск. – 2010. – № 43.

130. Резник, С.Д. Опыт подготовки тренеров-консультантов по рыночной экономике [Текст] /С.Д. Резник// Проблемы теории и практики управления. – 1993. – №3.

131. Резник, С.Д. Управление кафедрой [Текст]: учебник / С.Д. Резник. – М.: Изд-во Инфра-М, 2008.

132. Резник, С.Д. Управление факультетом [Текст]: учебник /С.Д. Резник. – М.: Изд-во Инфра-М, 2011.

133. Резник, С.Д. Формирование компетенций преподавательского и управленческого корпуса вузов России: опыт, проблемы, методическое обеспечение [Текст] /С.Д. Резник//Альмаматер. – 2010 – №6.

134. Резник, С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие /С.Д. Резник.– М.: Изд-во Инфра-М, 2011.

135. Резник, С.Д. Бизнес-образование: лектор, докладчик или тренер – консультант? [Текст] /С.Д. Резник// Менеджмент. – 1998. – №8.

136. Роботова, А.С. Невидимая лаборатория труда преподавателя высшей школы [Текст] /А.С. Роботова// Высшее образование в России. – 2013. – №10.

137. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда. Пособие для начинающего преподавателя технического вуза [Текст] /В.М. Рогинский.– М.: Изд-во Высшая школа, 1990.

138. Розов, Н.Х. Преподаватель – профессия на все времена [Текст] /Н.Х. Розов// Высшее образование в России. – 2014. – №12.
139. Рябов, В.Д. Психология общения преподавателя и студентов [Текст] /В.Д. Рябов, О.Б.Чернова// Альмаматер. – 2012. – № 2
140. Рябова, Н.С. Информационная компетенция преподавателя в решении задач модернизации высшей школы [Текст] /Н.С. Рябова// Совет ректоров. – 2012. – №7.
141. Рябова, Т.М. Профессорско-преподавательская деятельность и способы ее оценки [Текст] /Т.М. Рябова// Социальная политика и социология. – 2010. – №3.
142. Ряузова, О.Ю. Креативная компетентность в структуре основных компетенций преподавателя вуза [Текст] /О.Ю. Ряузова// Высшее образование сегодня. – 2010. – № 9.
143. Сабитов, Р.А. Основы научных исследований [Текст]: учеб. пособие /Р.А. Сабитов. – Челябинск: Изд-во Челябинский государственный университет, 2002.
144. Сеничева, Л.В. Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений: мотивация и стимулирование трудовой деятельности [Текст] /Л.В. Сеничева// Социальная политика и социология. – 2010. – №5.
145. Серякова, С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования [Текст] /С.Б. Серякова// Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журнал. – 2004. – №1.
146. Серякова, С.Б. Готовность преподавателей высшей школы к реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов [Текст] /С.Б. Серякова, Л.Ф. Красинская // Преподаватель 21 век. – 2012. – №2.
147. Сигов, А. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско – преподавательского состава ВУЗов [Текст] /А.Сигов// Высшее образование в России. – 2006. – №8.
148. Симонов, В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых [Текст]: учеб. пособие /В.П. Симонов.– М.: Изд-во МПА, 2005.
149. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие /В.П. Симонов. – М.: Изд-во МПА, 2006.
150. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для преподавателей /Г.Б. Скок. – М.: Изд-во Академия, 2000
151. Слостенин, В.А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Изд-во Академия, 2006.
152. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для слушателей факульте-

тов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов /С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Аспект-пресс,1995.

153. Соколова, Е. Д. Педагогическое содействие самореализации студентов в процессе их профессиональной подготовки [Текст] /Е.Д. Соколова// Преподаватель 21 век. – 2011. – №3.

154. Стегний, В.Н. Преподаватель высшей школы и дистанционные образовательные технологии [Текст] /В.Н. Стегний, Г.А. Черновалов// Высшее образование в России. – 2011. – №7.

155. Толстоухова, И.В. Современный образ преподавателя инженерного вуза [Текст] /И.В. Толстоухова// Совет ректоров. – 2011. – №2.

156. Трубилин, А.И. Система оценки качества деятельности преподавателей и кафедры вуза [Текст] /А.И. Трубилин, О.В. Григораш// Almamater (Вестник высшей школы). – 2011. – №2.

157. Тюников, Ю. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия [Текст] /Ю. Тюников, М. Мазниченко// Высшее образование в России. – 2004. – №12.

158. Уржа, О.А. Оценка труда профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт [Текст] /О.А. Уржа, Л.В. Сеничева// Социальная политика и социология. – 2009. – №5.

159. Уржа, О.А. Система оценки качества деятельности преподавателей высшей школы [Текст] /О.А. Уржа, Н. В. Медведева// Социальная политика и социология. – 2010. – №5.

160. Коротков, Э.М. Учебно-методический комплекс специальности «Менеджмент организации» [Текст]: сборник положений / под общ.ред. Э.М.Короткова и С.Д.Резника.– Пенза: ПГУАС, 2006.

161. Факторович, А. А. Управление качеством педагогической деятельности преподавателя вуза в современных условиях [Текст] /А.А. Факторович// Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – 2010. – №3.

162. Фалько, Г.В. О состоянии подготовки преподавателей технических вузов к педагогической деятельности [Текст] /Г. В. Фалько// Совет ректоров. – 2010. – №6.

163. Федоров, А.В. Как российские педагоги относятся к проблеме медиаобразования школьников и студентов [Текст] /А.В. Федоров // Альма-матер. – 2009. – № 11.

164. Федоров, В. Качество педагогической деятельности: проблемы измерения [Текст] /В. Федоров, Е. Колегова, Л. Мазаева// Высшее образование в России. – 2006. – №4.

165. Федоров, И.Б. Инженерное образование: проблемы и задачи [Текст] /И. Б. Федоров, В.Е. Медведев// Высшее образование в России. – 2011. – №12.

166. Фокин, Ю.Г. Разработка концепции содержания базовой дисциплины психолого-педагогической подготовки преподавателей технических университетов и инженерных вузов [Текст] /Ю.Г. Фокин, В.Е. Медведев, Т.В. Попова// Итоговый отчет по гранту 97-28-1.7-130, выделенному Министерством общего и профессионального образования РФ для исследований в области педагогики. – М., 2000.
167. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество [Текст]: учеб. пособие /Ю.Г. Фокин.– Москва: Изд-во Академия,2002
168. Фокин, Ю.Г. Психодидактика высшей школы: Психолого-дидактические основы преподавания [Текст] /Ю.Г. Фокин.– М.: Изд-во Академия, 2000.
169. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов [Текст] /Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин// Высш. образование сегодня. – 2008. – № 8.
170. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза [Текст] /Ф. В. Шарипов// Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1.
171. Шаховой, В.А. Мотивация трудовой деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие / В.А. Шаховой, С.А. Шапиро. – 2-е изд., доп. и перер. – М.: Изд-во «Альфа – Пресс», 2006.
172. Шестак, В.П. Этнос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателя вуза [Текст] / В.П. Шестак, Н.В. Шестак// Высшее образование в России. – 2012. – №3.
173. Шиняева, О. Особенности профессиональной идентичности преподавателей вузов в условиях реформирования высшей школы [Текст] / О. Шиняева, Е. Ахметшина// Ректор вуза. – 2012. – № 6.
174. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] /Н.Е. Щуркова. – М.: Изд-во«Педагогическое общество России», 2000.
175. Эверт, Н.А. Дроздова, И.А. Концептуально-диагностические возможности модернизации педагогической практики высшей школы [Текст] /Н.А. Эверт, И.А. Дроздова// Альмаматер. – 2012. – №5.
176. Эфендиев, А.Г. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции [Текст] /А.Г. Эфендиев, К. В. Решетникова// Вопросы образования. – 2008. – № 1.
177. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст] /В.А. Якунин.– СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
178. Яо, Л.М. Проблемы высшего образования в современном российском обществе. [Текст] /Л.М. Яо// Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6(ч. 2).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

АНКЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Просим Вас принять участие в проведении исследования по изучению процесса организации деятельности и формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза.

Пожалуйста, внимательно прочтите вопросы и возможные ответы на них. Выбранные ответы подчеркните или предложите свой вариант ответа.

I. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности.

1. Планировали ли Вы во время обучения в вузе, что будете заниматься педагогической деятельностью?

- а) да; б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

2. Ваше место работы до поступления в вуз на преподавательскую работу?

- а) это первое место работы;
- б) другой вуз;
- в) промышленное предприятие;
- г) свой вариант _____

3. Есть ли у Вас личный план развития своей научно-педагогической карьеры?

- а) да, у меня есть такой план;
- б) разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива;
- в) свой вариант _____

4. Какие мотивы заставили Вас выбрать научно-педагогическую деятельность?

- а) желание заниматься научной работой;
- б) возможность преподавать;
- в) забота о воспитании будущего поколения;
- г) свой вариант _____

5. Чувствуете ли Вы в себе способность к творческой педагогической деятельности?

- а) да; б) нет;
- в) не могу сказать определенно.

6. Чем Вас привлекает работа в вузе?

- а) больше возможности для творческой самореализации;
- б) выше интеллектуальный потенциал коллектива;
- в) доброжелательная, благоприятная морально-психологическая обстановка;
- г) работать в условиях учреждения профессионального образования интересно.

II. Моделирование компетенций преподавателя вуза.

7. Проранжируйте сферы деятельности преподавателя вуза по степени значимости (1 – наиболее значимая, 6 – менее значимая)

Сферы деятельности	Ранг (1-6)
Ведение учебного процесса	
Методическая работа и повышение личной квалификации	
Воспитательная работа	
Научная работа	
Управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	
Личная жизнедеятельность преподавателя.	

8. Проранжируйте следующие группы профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза по их значимости? (1 – наиболее значимая, 6 – менее значимая)

Группы компетенций	Ранг (1-6)
Глубокое знание предмета обучения	
Педагогическое мастерство	
Широкий научный кругозор	
Тяга к инновациям и научному творчеству	
Владение методиками научного поиска	
Инновационная мобильность	

III. Уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций

9. В Вашей профессиональной деятельности со студентами преобладает:

- а) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- б) общение на основе дружеского расположения;
- в) «общение-дистанция»;
- г) «общение-заигрывание»;
- д) «общение-устрашение».

10. Вы считаете себя свободным в выборе методов своей педагогической деятельности?

- а) всегда; б) часто;
- в) иногда; г) никогда.

11. Выбор эффективных средств обучения Вас:

- а) никогда не затрудняет;
- б) иногда затрудняет;
- в) всегда затрудняет.

12. Испытываете ли Вы трудности в определении перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса?

- а) нет, никогда не затрудняюсь;
- б) иногда затрудняюсь;
- в) испытываю большие затруднения.

13. Оцените уровень сформированности Ваших педагогических умений (1 – высокий; 2 – средний; 3 – низкий):

Умение	оценка
умение конструировать (моделировать) образовательный процесс	
умение организовать педагогический процесс	
умение провести лекцию	
умение провести практическое занятие	
умение организовать научную работу студентов	
умение провести консультацию для студентов	
умение организовать внеучебную деятельность	
умение анализировать результаты собственной педагогической деятельности	

14. Уровень своей профессиональной (предметной) подготовки Вы оцениваете как:

- а) очень высокий; б) высокий;
в) выше среднего; г) средний;
д) ниже среднего; е) низкий.

15. Уровень своей методической подготовки, владения педагогическими технологиями и частными методиками Вы оцениваете как:

- а) высокий; б) средний;
в) низкий.

16. Считаете ли Вы, что успех Вашей профессиональной деятельности зависит от уровня вашей профессиональной компетентности?

- а) да, напрямую зависит;
б) зависит незначительно;
в) никак не зависит.

IV. Развитие профессионально-педагогического мастерства

17. Какую реакцию вызывает у Вас новая научно-педагогическая информация?

- а) интерес;
б) практичность, необходимость в работе;
в) критическое отношение;
г) новое в научно-педагогической информации не воспринимаю;
д) к новому в современной педагогической науке отношусь резко негативно.

18. Ведёте ли Вы научные исследования?

- а) да; б) нет;
в) иногда (эпизодически).

19. На каком уровне Вы владеете методикой руководства научной работой студентов?

- а) владею на высоком уровне;
б) владею на достаточно хорошем уровне;
в) владею недостаточно;
г) не владею совсем.

20. Участвуете ли Вы в работе научно-практических конференций и семинаров, проводимых в Вашем образовательном учреждении?

- а) да, постоянно;
- б) иногда;
- в) не участвую.

21. Какие формы повышения квалификации Вы считаете для себя наиболее эффективными?

- а) научно-практические конференции и семинары;
- б) занятия на факультетах и в институтах повышения квалификации;
- в) стажировка в других вузах;
- г) стажировка на предприятии;
- д) семинары по отдельным психолого-педагогическим проблемам;
- е) самообразование;
- ж) аспирантура, соискательство.

22. Когда Вы последний раз повышали квалификацию в организованной форме (ФПК, ИПК)?

- а) полгода назад;
- б) 1 год назад;
- в) 2-3 года назад;
- г) 4-5 лет назад;
- д) более 5 лет назад;
- е) никогда.

23. Как Вы повысили свою квалификацию в последний раз?

- а) участие в научной работе вуза;
- б) курсы повышения квалификации;
- в) стажировка в других вузах России;
- г) стажировка в вузах зарубежья;
- д) стажировка на производстве;
- е) свой вариант _____

24. Чему, как Вы считаете, следует больше уделять внимания в системе повышения квалификации преподавателей вузов:

- а) проблемам истории и теории педагогики;
- б) проблемам дидактики (теории обучения);
- в) проблемам психологии обучения и воспитания;
- г) передовому педагогическому опыту;
- д) новым педагогическим технологиям в профессиональном образовании;

25. Продолжительность повышения Вашей квалификации?

- а) от 5 до 7 дней;
- б) 8-10 дней;
- в) 11-14 дней;
- г) 15-20 дней;
- д) 21-30 дней;
- е) свой вариант _____

26. Что, в основном, побуждает Вас заниматься повышением квалификации?

- а) потребность в новых знаниях;
- б) наличие пробелов в знаниях;
- в) внутренняя потребность;
- г) желание не отставать от коллег;
- д) желание лучше выполнять свою работу;
- е) потребность расширить кругозор, повысить образовательный и культурный уровень;

- ж) повышение в должности;
- з) перспектива поиска новой работы;
- и) свой вариант _____

27. Что мешает Вам заниматься повышением квалификации?

- а) состояние здоровья;
- б) перегруженность работой;
- в) руководство не разделяет мнение о необходимости повышения квалификации;
- г) материальные обстоятельства;
- д) неудовлетворенность существующими формами повышения квалификации и организации учебного процесса;
- е) свой вариант _____

V. Оценка деятельности преподавателя

28. Удовлетворены ли Вы своей преподавательской работой?

- а) да, моя работа меня полностью удовлетворяет;
- б) принимаю свою работу как должное;
- в) больше привлекает научная работа;
- г) работа на производстве привлекает больше.

29. Как Вы оцениваете морально-психологический климат в Вашем образовательном учреждении?

- а) как благоприятный, комфортный;
- б) как сложный, напряженный;
- в) как неблагоприятный, тяжелый.

30. Находит ли признание Ваша работа в данном образовательном учреждении?

- а) да, всегда;
- б) да, часто;
- в) иногда;
- г) почти никогда.

31. Как часто Вы испытываете стрессовые ситуации в профессиональной деятельности?

- а) очень часто;
- б) часто;
- в) иногда;
- г) редко.

32. С чем связаны стрессовые ситуации в Вашей работе?

- а) с неблагоприятным морально – психологическим климатом в коллективе;
- б) с низкой заработной платой;
- в) с неудовлетворенностью собственной педагогической деятельностью;
- г) с невозможностью реализовать себя в педагогической деятельности;
- д) с недостаточно ответственным отношением студентов к учебе.

33. Насколько полно можно оценить деятельность преподавателя при помощи рейтинга?

- а) я не считаю эту систему оптимальной;
- б) я не совсем понимаю, как работает рейтинговая система;
- г) при помощи рейтинга можно на 100 % оценить работу преподавателя.

**АНКЕТА ЭКСПЕРТА
ПО ИЗУЧЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Институт экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства просит Вас принять участие в исследовании на тему: «Система и механизмы формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения».

Просим Вас принять участие в работе в качестве эксперта и ответить на вопросы анкеты. Заранее благодарим Вас!

I. Моделирование компетенций преподавателя вуза

1. Проранжируйте сферы деятельности преподавателя вуза по степени значимости (1 – наиболее значимая, 6 – менее значимая)

Сферы деятельности	Ранг (1-6)
Ведение учебного процесса	
Методическая работа и повышение личной квалификации	
Воспитательная работа	
Научная работа	
Управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	
Личная жизнедеятельность преподавателя.	

2. Как Вы считаете, какие сферы деятельности преподавателя вуза не были учтены?

3. Проранжируйте основные блоки структуры качеств преподавателя вуза (1 – наиболее значимый, 5 – менее значимый)

Группы качеств	Ранг (1-5)
Профессиональная компетентность преподавателя	
Нравственные качества преподавателя	
Организаторские способности преподавателя	
Деловые качества преподавателя	
Умение управлять самим собой	

4. Без каких групп качеств, на Ваш взгляд, модель не является полной и объективной?

5. Проранжируйте следующие группы профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза по их значимости?

Группы компетенций	Ранг (1-6)
Глубокое знание предмета обучения	
Педагогическое мастерство	
Широкий научный кругозор	
Тяга к инновациям и научному творчеству	
Владение методиками научного поиска	
Инновационная мобильность	

6. Какие, на Ваш взгляд, группы компетенций не были включены в данную модель?

7. Оцените следующие компетенции преподавателя вуза по 5-ти бальной шкале (5 – наиболее значимая, 1 – менее значимая)

а) Глубокое знание предмета обучения	
Компетенции преподавателя	Оценка
высокий уровень знаний по преподаваемым дисциплинам	
умение творчески использовать накопленные знания	
высокие мыслительные способности	
Эрудированность	
опыт преподавательской деятельности в вузе	
широкий кругозор	
Любознательность	

б) Педагогическое мастерство	
Компетенции преподавателя	Оценка
знание психологии и педагогики	
знание истории и методологии преподаваемых дисциплин	
знание методик обучения	
знание методов организации самостоятельной работы студентов и диагностики их знаний	
знание способов организации учебной деятельности, принципов разработки планов учебных занятий	
знание педагогических технологий, методов, форм, приемов обучения и воспитательного воздействия	
умение разрабатывать рабочую программу дисциплины	
навыки разработки учебно-методических комплексов дисциплин и процессов	
навыки руководства курсовым и дипломным проектированием, учебными и производственными практиками	
навыки планирования и проведения учебных занятий разных видов	
опыт воспитательной работы со студенческим активом	
умение выявлять лидеров, использовать их потенциал в воспитательной работе	
умение объективно воспринимать человека в процессе общения с ним	
последовательность в словах и действиях	

умение воспитывать личным примером	
умение учитывать состояние, настроение, мотивы воспитанников	
знание приемов совершенствования мастерства педагога	

в) Широкий научный кругозор	
Компетенции преподавателя	Оценка
широкий интеллектуальный горизонт	
начитанность	
умение осмыслить прочитанное	
стремление преодолевать собственную необразованность	
интерес к новому в науке	
умение отвечать на вопросы аудитории, приводить новые интересные, не известные слушателям факты	
г) Тяга к инновациям и научному творчеству	
Компетенции преподавателя	Оценка
ориентированность на научный поиск и инновации	
логическое мышление	
стремление к позитивным изменениям	
умение формулировать научную проблему и искать ее творческое решение	

д) Владение методиками научного поиска	
Компетенции преподавателя	Оценка
владение методами и приемами получения и обработки информации	
владение методами научного исследования	
опыт научно-исследовательской деятельности	
умение представить научные результаты (статьи, монографии, патенты и др.)	
умение использовать результаты научных исследований в учебном процессе	
навыки применения и реализации информационных технологий в научной деятельности	

е) Инновационная мобильность	
Компетенции преподавателя	Оценка
знание иностранного языка	
владение компьютерными и информационными технологиями	
готовность делиться опытом и перенимать его	
активная жизненная позиция	
умение и желание учиться новому	
умение строить правильные отношения с органами управления	

8. На Ваш взгляд, какие ключевые профессионально-педагогические компетенции преподавателя вуза не были включены в данный перечень?

II. Формирование профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза

9. Как Вы считаете, зависит ли успех профессиональной деятельности преподавателя высшей школы от уровня его профессиональной компетентности?

- а) да, напрямую зависит;
- б) зависит незначительно;
- в) никак не зависит.

10. Если «Да», то почему?

11. Если «Нет», то почему?

12. Как Вы считаете, необходимо ли специально заниматься формированием и развитием компетенций преподавателя вуза?

- а) да, это необходимо;
- б) в этом нет необходимости.

13. Если «Да», то кто этим должен заниматься?

- а) сам преподаватель (саморазвитие)
- б) вуз;
- в) кафедра;
- г) другое _____

14. На каком этапе педагогической карьеры стоит начать формирование ключевых компетенций преподавателя вуза?

- а) «студент вуза»;
- б) «аспирант вуза»;
- в) «ассистент кафедры»;
- г) «преподаватель вуза».

15. Считаете ли Вы целесообразным получения преподавателем обязательной квалификации «Преподаватель вуза»?

- а) да, такая практика должна стать обязательной;
- б) по желанию самого преподавателя;
- в) нет, в этом нет необходимости.

16. Каким образом в Вашем вузе происходит формирование и развитие компетенций преподавателей вуза?

17. Какие формы повышения квалификации Вы считаете наиболее эффективными?

- а) научно-практические семинары
- б) занятия на факультетах и в институтах повышения квалификации;
- в) стажировка в вузах и средних специальных заведениях;
- г) семинары по отдельным психолого-педагогическим проблемам;
- д) самообразование;
- е) другое _____

18. Чему, как Вы считаете, следует больше уделять внимания в системе повышения квалификации преподавателей вузов (проранжируйте по степени важности: 1 – высокий ранг, 5 – низкий)

Система повышения квалификацией	Ранг (1-6)
проблемам истории и теории педагогики	
проблемам дидактики (теории обучения)	
проблемам психологии обучения и воспитания	
передовому педагогическому опыту	
новым педагогическим технологиям в профессиональном образовании	

19. Как Вы считаете, насколько полно можно оценить деятельность преподавателя при помощи рейтинга?

- а) я не считаю эту систему оптимальной;
- б) я не совсем понимаю, как вообще работает рейтинговая система;
- в) при помощи рейтинга можно на 100 % оценить работу преподавателя.

III. Немного о себе

20. Укажите Ваш пол

- а) женский;
- б) мужской.

21. Возраст

- а) 20-25 лет;
- б) 26-30 лет;
- в) 31-35 лет;
- г) 36-40 лет;
- д) 41-45 лет;
- е) 46-50 лет;
- ж) 50-55 лет;
- з) 56 и более.

22. Преподаваемая Вами дисциплина относится:

- а) к гуманитарным и социально-экономическим;
- б) к общепрофессиональным;
- в) к специальным дисциплинам.

23. Ваша должность в профессорско-преподавательском составе вуза:

- а) старший преподаватель кафедры;
- б) доцент кафедры;
- в) профессор кафедры.

24. Занимаете ли Вы управленческую должность в вузе?

- а) зам. заведующего кафедрой;

- б) заведующий кафедрой;
- в) зам. декана;
- г) декан;
- д) проректор;
- е) другое _____

25. Ваша ученая степень:

- а) кандидат наук;
- б) доктор наук.

26. Ваше ученое звание

- а) доцент;
- б) профессор.

27. Ваша специальность по образованию

- а) экономист;
- б) инженер;
- в) менеджер;
- г) юрист;
- д) педагог;
- е) другое _____

28. Ваш общий трудовой стаж

- а) до 3-х лет;
- б) 3-5 лет;
- в) 6-10 лет;
- г) 11-15 лет;
- д) 16-20 лет;
- е) 21-25 лет;
- ж) 26-30 лет;
- з) 31 год и более.

29. Ваш научно-педагогический стаж работы

- а) до 3-х лет;
- б) 3-5 лет;
- в) 6-10 лет;
- г) 11-15 лет;
- д) 16-20 лет;
- е) 21-25 лет;
- ж) 26-30 лет;
- з) 31 год и более.

**ВАШИ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕ-
ТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Приложение 3

СВОДНЫЕ ДАННЫЕ ПО АНКЕТИРОВАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

«Система и механизмы формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения».

I. Мотивы выбора научно-педагогической деятельности.

1. Подготовка во время обучения в вузе к будущей педагогической деятельности.

Планирование будущей преподавательской деятельности еще в студенчестве	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да	200	47.8
Нет	189	45
Затрудняюсь ответить	31	7.2
Итого	420	100

2. Место работы до поступления в ВУЗ на преподавательскую работу.

Место работы до поступления на преподавательскую работу	Количество респондентов	
	Чел.	%
Это первое место работы	180	42,9
Другой ВУЗ	48	11,3
Промышленное предприятие	87	20,6
Свой вариант (проектный институт, школа, школа-гимназия, торговое предприятие, техникум, ООО, УОР, НИИ)	105	25,1
Итого	420	100

3. Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры

Наличие личного плана развития научно-педагогической карьеры	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да, у меня есть такой план	175	41.7
Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива	156	37.2
Свой вариант (план есть, но реализовать невозможно; план есть – ресурсов нет; в соответствии с требованиями вуза; нет стремления сделать карьеру в вузе; приблизительный; нет)	89	21.1
Итого	420	100

4. Мотивы, повлиявшие на выбор научно-педагогической деятельности

Мотивы выбора научно-педагогической деятельности	Количество респондентов	
	Чел.	%
Желание заниматься научной работой	145	34.4
Возможность преподавать	167	39.7
Забота о воспитании будущего поколения	61	14.6
Свой вариант (психологическая совместимость с профессией, призвание, соответствие полученному образованию, считаю эту работу полезной обществу, поступление в аспирантуру, случайно)	107	25.5

5. Способность к творческой педагогической деятельности

Наличие способностей к педагогической деятельности	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да	326	77,7
Нет	10	2,4
Не могу сказать определенно	84	19,8
Итого	420	100

6. Привлекательность работы в вузе

Причины привлекательности работы в вузе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Больше возможности для творческой самореализации	189	45
Выше интеллектуальный потенциал коллектива	121	28,7
Доброжелательная, благоприятная морально-психологическая обстановка	44	10,5
Работать в условиях учреждения профессионального образования интересно	153	36,4

II. Моделирование компетенций преподавателя вуза.

7. Ранжирование сфер деятельности преподавателя вуза по степени значимости (1 – наиболее значимая, 6-менее значимая)

Сфера деятельности	Итоговый ранг
Ведение учебного процесса	1
Методическая работа и повышение личной квалификации	2
Научная работа	3
Воспитательная работа	4
Личная жизнедеятельность преподавателя.	5
Управление кафедрой, вузом и другая организаторская деятельность	6

8. Ранжирование групп профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза по их значимости? (1 – наиболее значимая, 6-менее значимая)

Группа компетенций	Итоговый ранг
Глубокое знание предмета обучения	1 (1,95)
Педагогическое мастерство	2 (2,8)
Широкий научный кругозор	3 (2,83)
Тяга к инновациям и научному творчеству	4 (3,6)
Владение методиками научного поиска	5 (3,9)
Инновационная мобильность	6 (4,2)

III. Уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций

9. В профессиональной деятельности со студентами преобладает:

Формы общения со студентами	Количество респондентов	
	Чел.	%
общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью	197	47
общение на основе дружеского расположения	107	25,5
«общение-дистанция»	83	19,8
«общение-заигрывание»	33	7,6
«общение-устрашение»	0	0
Итого	420	100

10. Свобода в выборе методов своей педагогической деятельности

Насколько свободны в выборе методов своей педагогической деятельности	Количество респондентов	
	Чел.	%
Всегда	105	25,1
Часто	219	52,2
Иногда	96	22,7
Никогда	0	0
Итого	420	100

11. Трудности в выборе эффективных средств обучения:

Выбор эффективных средств обучения	Количество респондентов	
	Чел.	%
Никогда не затрудняет	198	47
Иногда затрудняет	195	46,3
Всегда затрудняет	27	6,5
Итого	420	100

12. Трудности в определении перспективных и текущих целей и задач образовательного процесса

Трудности в определении целей и задач образовательного процесса	Количество респондентов	
	Чел.	%
Нет, никогда не затрудняюсь	194	45,7
Иногда затрудняюсь	212	51
Испытываю большие затруднения	14	3,3
Итого	420	100

13. Оценка уровня сформированности педагогических умений (1 – высокий; 2 – средний; 3 – низкий):

Умение	Итоговая оценка
умение организовать внеучебную деятельность	2,23
умение организовать научную работу студентов	2,1
умение моделировать образовательный процесс	1,8
умение анализировать результаты собственной педагогической деятельности	1,77
умение провести лекцию	1,71
умение организовать педагогический процесс	1,66
умение провести консультацию для студентов	1,51
умение провести практическое занятие	1,49

14. Уровень профессиональной (предметной) подготовки преподавателей

Уровень предметной подготовки	Количество респондентов	
	Чел.	%
Очень высокий	43	10,1
Высокий	165	39,3
Выше среднего	97	22,7
Средний	103	24,7
Ниже среднего	3	0,8
Низкий	9	2,4
Итого	420	100

15. Оценка уровня методической подготовки, владения педагогическими технологиями и частными методиками

Уровень методической подготовки	Количество респондентов	
	Чел.	%
Высокий	129	30
Средний	255	61,5
Низкий	36	8,5
Итого	420	100

16. Зависимость успеха профессиональной деятельности от уровня профессиональной компетентности

Зависимость успеха профессиональной деятельности от уровня профессиональной компетентности	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да, напрямую зависит	127	30,4
Зависит незначительно	269	64
Никак не зависит	24	5,6
Итого	420	100

IV. Развитие профессионально-педагогического мастерства

17. Реакция на новую научно-педагогическую информацию

Реакция на новую научно-педагогическую информацию	Количество респондентов	
	Чел.	%
Интерес	218	51,8
Практичность, необходимость в работе	209	50
Критическое отношение	85	19,4
Новое в научно-педагогической информации не воспринимаю	0	0
К новому в современной педагогической науке отношусь резко негативно.	0	0

18. Занятие научными исследованиями

Занятие научной работой	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да	275	66
Нет	17	4
Иногда	128	30
Итого	420	100

19. Владение методикой руководства научной работой студентов

Владение методикой руководства научной работой студентов	Количество респондентов	
	Чел.	%
Владею на высоком уровне	58	13,8
Владею на достаточно хорошем уровне	269	64
Владею недостаточно	76	18,2
Не владею совсем	17	4
Итого	420	100

20. Участие в работе научно-практических конференций и семинаров, проводимых образовательном учреждении

Участие в работе научно-практических конференций и семинаров	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да, постоянно	309	73,7
Иногда	85	20,2
Не участвую	26	6,1
Итого	420	100

21. Наиболее эффективные формы повышения квалификации

Эффективные формы повышения квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
Научно-практические конференции и семинары	94	22,3
Занятия на факультетах и в институтах повышения квалификации	71	17
Стажировка в других вузах	257	61,1
Стажировка на предприятии	134	32
Семинары по отдельным психолого-педагогическим проблемам	43	10,1
Самообразование	134	32
Аспирантура, соискательство	73	17,4

22. Последнее повышение квалификации в организованной форме (ФПК, ИПК)

Время последнего повышения квалификации в организованной форме	Количество респондентов	
	Чел.	%
Полгода назад	73	17,4
1 год назад	43	10,1
2-3 года назад	103	24,7
4-5 лет назад	73	17,4
Более 5 лет назад	34	8,1
Более 10 лет назад	94	22,3
Итого	420	100

23. Форма последнего повышения квалификации

Форма повышения квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
Курсы повышения квалификации	177	42,2
Стажировка в других вузах России	104	24,7
Стажировка в вузах зарубежья	10	2,4
Стажировка на производстве	85	20,2
Свой вариант (участие в семинаре, защита кандидатской диссертации)	44	10,5
Итого	420	100

24. Проблемы, которым следует больше уделять внимания в программе повышения квалификации преподавателей вузов

Вопросы, требующие внимания в программе повышения квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
Проблемам истории и теории педагогики	22	5,3
Проблемам дидактики(теории обучения)	75	17,8
Проблемам психологии обучения и воспитания	83	19,8
Передовому педагогическому опыту	126	30
Новым педагогическим технологиям в профессиональном образовании	277	66

25. Продолжительность повышения квалификации преподавателей

Продолжительность последнего повышения квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
От 5 до 7 дней	63	15
8-10 дней	43	10,1
11-14 дней	175	41,7
15-20 дней	32	7,7
21-30 дней	43	10,1
Свой вариант (постоянно, 6 месяцев)	64	15,4
Итого	420	100

26. Мотивы повышения квалификации

Мотивы повышения квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
Потребность в новых знаниях	235	55,9
Наличие пробелов в знаниях	32	7,7
Внутренняя потребность	94	22,3
Желание не отставать от коллег	32	7,7
Желание лучше выполнять свою работу	94	22,3
Потребность расширить кругозор, повысить образовательный и культурный уровень	216	51,4
Повышение в должности	32	7,7
Перспектива поиска новой работы	32	7,7

27. Факторы, мешающие заниматься повышением квалификации

Факторы, мешающие заниматься повышением квалификации	Количество респондентов	
	Чел.	%
Состояние здоровья	22	5,3
Перегруженность работой	185	44,1
Руководство не разделяет мнение о необходимости повышения квалификации	94	22,2
Материальные обстоятельства	124	30
Неудовлетворенность существующими формами повышения квалификации и организации учебного процесса	63	15
Свой вариант (ничего не мешает)	55	13

V. Оценка деятельности преподавателя

28. Удовлетворенность преподавательской работой

Степень удовлетворенности преподавательской работой	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да, моя работа меня полностью удовлетворяет	185	44,1
Принимаю свою работу как должное	175	41,7
Больше привлекает научная работа	38	8,9
Работа не производит больше привлекает больше	22	5,3
Итого	420	100

29. Оценка морально-психологического климата в образовательном учреждении

Оценка морально-психологического климата в вузе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Как благоприятный, комфортный	179	42,5
Как сложный, напряженный	207	49,4
Как неблагоприятный, тяжелый	34	8,1
Итого	420	100

30. Степень признания работы преподавателя в образовательном учреждении

Степень признания работы преподавателя в вузе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Да, всегда	41	9,7
Да, часто	195	46,6
Иногда	179	42,5
Почти никогда	5	1,2
Итого	420	100

31. Частота стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности

Частота стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности	Количество респондентов	
	Чел.	%
Очень часто	44	10,5
Часто	116	27,5
Иногда	165	39,3
Редко	95	22,7
Итого	420	100

32. Причины стрессовых ситуации в работе

Причины стрессовых ситуации в работе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Неблагоприятный морально-психологический климат в коллективе	94	22,3
Низкая заработная плата	236	56,3
Неудовлетворенность собственной педагогической деятельностью	54	13
Невозможность реализовать себя в педагогической деятельности	32	7,7
Недостаточно ответственное отношение студентов к учебе	124	29,6

33. Полнота оценивания деятельности преподавателя при помощи рейтинга

Полнота оценивания деятельности преподавателя при помощи рейтинга	Количество респондентов	
	Чел.	%
Я не считаю эту систему оптимальной	292	69,6
Я не совсем понимаю, как работает рейтинговая система	36	8,5
При помощи рейтинга можно на 100 % оценить работу преподавателя	92	21,9
Итого	420	100

Информация о респондентах

Вопрос 34. Пол

Пол	Количество респондентов	
	Чел.	%
Мужской	124	29,5
Женский	296	70,5
Итого	420	100

Вопрос 35. Возраст:

Возраст	Количество респондентов	
	Чел.	%
20-25 лет	31	7,3
26-30 лет	58	13,8
31-35 лет	65	15,8
36-40 лет	60	14,2
41-45 лет	41	9,7
46-50 лет	31	7,3
50-55 лет	51	12,1
56-60 лет	32	7,7
60-70 лет	41	9,7
Старше 70 лет	10	2,4
Итого	420	100
Средний возраст, лет	42,7	

36. Преподаваемая дисциплина

Преподаваемая дисциплина	Количество респондентов	
	Чел.	%
Гуманитарная и социально-экономическая	163	38,9
Общепрофессиональная	92	21,9
Специальная	165	39,2
Итого	420	100

37. Должность в профессорско-преподавательском составе вуза

Должность в профессорско-преподавательском составе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Ассистент	41	9,7
Старший преподаватель кафедры	73	17,4
Доцент кафедры	236	56,3
Профессор кафедры	70	16,6
Итого	420	100

38. Управленческая должность в вузе

Управленческая должность в вузе	Количество респондентов	
	Чел.	%
Заведующий кафедрой	29	6,9
Декан	14	3,6
Зам.декана	31	7,3
Зам.заведующего кафедрой	70	16,6
Проректор	7	1,6
Другое (нет)	269	64
Итого	420	100

39. Ученая степень:

Ученая степень	Количество респондентов	
	Чел.	%
Нет степени	63	15
Кандидат наук	292	69,6
Доктор наук	65	15,4
Итого	420	100

40. Ученое звание:

Ученое звание	Количество респондентов	
	Чел.	%
Нет звания	94	22,3
Доцент	268	64
Профессор	58	13,7
Итого	420	100

41. Специальность по образованию:

Специальность по образованию	Количество респондентов	
	Чел.	%
Инженер	136	32,4
Экономист	71	17
Менеджер	60	14,2
Юрист	48	11,3
Педагог	68	16,2
Другое	37	8,9
	420	100

42. Общий трудовой стаж:

Общий трудовой стаж	Количество респондентов	
	Чел.	%
До 3-х лет	24	5,7
3-5 лет	49	11,7
6-10 лет	60	14,2
11-15 лет	53	12,5
16-20 лет	52	12,5
21-25 лет	46	10,9
26-30 лет	53	12,5
31 год и более	83	20
Итого	420	100
Средний стаж, лет	18	

43. Ваш научно-педагогический стаж работы:

Научно-педагогический стаж работы	Количество респондентов	
	Чел.	%
До 3-х лет	15	3,6
3-5 лет	48	11,3
6-10 лет	65	15,4
11-15 лет	56	13,5
16-20 лет	53	12,5
21-25 лет	48	11,3
26-30 лет	63	15
31 год и более	72	17,4
Итого	420	100
Средний стаж, лет	18,2	

Рекомендации по формированию и развитию профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшего учебного заведения:

1. Обязательный контроль за качеством обучения со стороны зав. кафедрой
2. Дополнительные курсы педагогического мастерства для новичков
3. Больше уделять внимание учебным процессам, а не отчетам.
4. Нацеливать на науку.
5. Дать больше свободы для творческой деятельности.

6. Желательно иметь опыт работы по преподаваемым спец. дисциплинам.
7. Посещение отраслевых предприятий.
8. Обмен опытом с коллегами из других вузов.
9. Стажировка в ведущих вузах России по преподаваемой дисциплине.
10. Использование аутентичных учебников.
11. Техническая помощь преподавателю со стороны УВП в учебном и научном процессах.
12. Достойная заработная плата.
13. Техническая оснащенность аудиторий.
14. Самообразование.
15. Приглашать иностранных специалистов, для проведение семинаров.
16. Ноутбук для преподавателя с Wi-Fi с целью использования на занятии и оперативности получения информации.
17. Преодоление бюрократии в организации учебного процесса.

Научное издание

Резник Семен Давыдович
Вдовина Ольга Александровна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ:
СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ**
Монография

В авторской редакции
Верстка Н.А. Сазонова

Подписано в печать 12.05.14. Формат 60×84/16.
Бумага офисная «Снегурочка». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10,46. Уч.-изд. л.11,25. Тираж 1000 экз. 1-й завод 100 экз.
Заказ № 170.

Издательство ПГУАС.
440028, г.Пенза, ул. Германа Титова, 28.