

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

С.Н. Силина
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой БГАРФ

В.В. Тимофеева
кандидат технических наук,
доцент БГАРФ
tina3268@yandex.ru

Акмеологический подход в активном проектировании

Рассматривается степень акмеологичности активного проектирования, как базового метода профессионального обучения

Ключевые слова: инновации; креативность; акмеология; активное проектирование

Современные образовательные системы развиваясь, в соответствии с тенденциями социума, переживающего переход от постиндустриального к инновационному креативному обществу, в полной мере должны акцентировать внимание на высоком уровне степени акмеологичности образовательных технологий.

Суть инновационного образования можно выразить фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [3].

Образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса. Это подготовка компетентных профессионалов имеющих фундаментальные и прикладные знания, способных успешно осваивать новые, профессиональные и управленческие области, а также гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия; обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности, приводят к необходимости изменения технологий обучения. На наш взгляд сегодня продуктивными являются технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента его интересы, склонности, способности и его конкурентоспособность в практической деятельности.

Одной из важнейших проблем в профессиональной педагогике на наш взгляд является содержание методов обучения, как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный

процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения.

Мы считаем, чтобы добиться качества обучения, необходимо последовательно пройти через все ступени познавательной деятельности с использованием разнообразных форм и методов процесса обучения, способствующих повышению его эффективности.

Основные формы и методы обучения, направленные на повышение качества обучения это: ролевые игры, деловые игры, семинары, повторительно–обобщающие уроки, конференции, диспуты, диалоги, проблемное обучение, самостоятельная работа, защита рефератов, индивидуальная работа, творческие сочинения, доклады, сообщения, тестирование, программированный контроль, исследовательская работа и др. Все перечисленные технологии обучения способствуют решению проблемы качества обучения.

Так как термин инновация подразумевает нововведение - создание того, чего не было до сих пор он тесно связан с термином креативность.

— (созидательный, творческий) — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления.

Инновационность образовательных технологий может выражаться в использовании новых методов и средств в процессе образовательной деятельности, или в инновационности полученных результатов. Главным для нас является развивающий образовательный процесс, поэтому нас интересует такая категория, как *акмеология* (учение о природе высшей степени чего-либо, вершине развития).

Ведущие специалисты в области профессионального образования А.М. Князев и И.В. Одинцова в своих работах вводят следующие 12 критериев, характеризующих степень акмеологичности образовательных технологий [6]:

1. Задействует спектр ресурсов личности (предельно возможное их количество);
2. Предполагает реализацию деятельностного подхода;
3. Возможен учет индивидуальных особенностей личности в ходе реализации;
4. Оптимизирует развитие не одной, а нескольких сфер психического в личности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой);
5. Востребует развитие личности в контексте жизненного, профессионального и духовного пути;
6. Соотнесен с особенностями системы отношений «преподаватель–обучающийся», где отношения субъект-субъектны;
7. Предполагает контекстное соотнесение условий обучения в образовательном учреждении с условиями реальной социальной и/или профессиональной самоактуализации;

8. Может предполагать номенклатуру реализуемых в ней (включенных в нее) социальных ролевых позиций человека;

9. Соотнесен с методологическими принципами акмеологии (личностным, субъекта деятельности, жизнедеятельности, активности, потенциальности, психосоциальным, оптимизации, гражданственности);

10. Ориентирован на прослеживание в действиях, деятельности, поступках и поведении людей факторов, определяющих качественно-количественные характеристики ступени развития и акме;

11. Предполагает формирование способности становиться субъектом принятия самостоятельных решений, обуславливающих путь к созидательной деятельности;

12. В технологии могут быть востребованы из различных наук технологические цепочки для самосозидания, воспитания и обучения, совершенствования и коррекции деятельности созидателей – людей, ориентированных и приводящих к созданию социально-значимого продукта.

На взгляд авторов (А.М. Князева и И.В. Одинцовой) с учетом этих критериев все образовательные технологии разделяются по уровням акмеологичности (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни акмеологичности образовательных технологий

Группа акмеологичности	Название технологии	Коэффициент акмеологичности
3	Лекция	0,17
	Лекция вдвоем	0, 24
	Лекция-визуализация	0, 21
	Лекция с заранее запланированными ошибками	0, 26
	Лекция – беседа	0, 31
	Групповая консультация	0, 28
	Лекция-консультация	0, 24
	Пресс-конференция	0,28
	Лекция-прессконференция	0,31
	Аудиторно-практическая работа	0, 37
	Выездное тематическое занятие	0,24
	Проблемная лекция	0, 48
	Лекция-дискуссия	0, 43
	Лекция с разбором конкретных ситуаций	0, 41
	Лекция с применением техники обратной связи	0, 45
	Семинарское занятие	0.41

2	«Круглый стол»	0,46
	«Мозговая атака»	0,46
	Индивидуальный практикум	0,43
	Метод решения практических задач	0,4
	Анализ конкретных ситуаций	0,41
	Метод управленческих задач	0,38
	Самостоятельная работа	0,43
	Кейз-стади	0,39
	Акмеологические задания и задачи	0,45
1	Выступление слушателя в роли преподавателя	0,54
	Деловая игра	0,63
	Блиц-игра	0,52
	Организационно-деятельностная игра	0,58
	Организационно-коммуникативная игра	0,51
	Организационно-мыслительная игра	0,49
	Рефлексивная игра	0,47
	Социально-психологический тренинг	0,55
	Тренинг аутопсихологической компетентности	0,53
	Профессионально-ситуативный тренинг	0,65
	Акмеологический тренинг	0,67
	Акмеологический тренинг программно-целевой направленности	0,69

Таким образом, чем выше значение коэффициента акмеологичности (чем больше указанных критериев учтено), тем больше инновационная значимость образовательной технологии по полученному результату - степени развития для участников образовательного процесса.

В рамках акмеологического подхода мы используем активное проектирование – как метод, являющийся базовым для профессионального обучения. Проектная деятельность – это умение создавать новые проекты с учетом социально-экономических требований общества, направленных на развитие у студентов логического анализа, синтеза, творческого мышления, личностных качеств, готовности к ее осуществлению.

Проект – является стратегическим механизмом осуществления основных нововведений благодаря прогностичности, направленности на будущее, на реализацию не только актуальных, но и перспективных образовательных потребностей, социального заказа на компетентность.

Исследования ученых экономистов (В.П. Безкорвайный, В. Н.Бурков, В. И. Воропаев, В.Н. Михеев, В.С. Палагин, Г.И. Секлетова, Б.П. Титаренко

и др.) и психологов (П.Е. Горинов, Л.Ю. Григорьев, О.С. Кужель, Ю.А. Лунёв, Д. Майерс, А.С. Чернышев и др.) показывают, что наибольшего эффекта добиваются те организации, которые максимально используют проектную деятельность, являющуюся источником и гарантом перемен. Важнейшими признаками новых моделей бизнеса становятся переход к управлению проектами, возрастание тенденции проектно-командного характера работ в любом виде деятельности. Проектные технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям общества, по выражению А.М. Новикова – «проектно-технологического» типа [7].

Часто проектирование рассматривается как логически-линейный процесс:

- в рамках существующего предприятия решить одиночную инновационную, ограниченную во времени и комплексную задачу для быстрого вывода инноваций на рынок (Х. Берр, Д. Кендалл, С.К. Роллинз, Т. Каппелс, В.Н. Михеев, Р. Ньютон и др.);

- создания конкретного проектного продукта целенаправленной и проектно-ориентированной деятельности, а также эффективное управление проектами - сроками, проектным взаимодействием, рисками, поставками, качеством (Н.М. Абдикль, В.И. Воропаев, Д. Дипроуз, Ю.Н. Лапыгин).

В рамках образовательной деятельности школ (М.И. Гуревич, Н.Н. Курова, Л.М. Ларионова, Л.И. Лебедева, М.Б. Павлова, Д. Питт, М.Б. Романовская, Г.Н. Сабитова и др.) авторы часто упрощают саму идею управления проектами и не всегда обоснованно подменяют ею активные образовательные технологии.

Вся рассматриваемая литература по управлению проектами работает в Ньютонском – линейно–логическом мышлении, главной задачей которого является анализ причинно-следственных связей и планирование, а также создание пошаговых технологий и инструкций. Этот стиль связан с чрезмерным развитием формальной логики в ущерб спонтанности мышления, однако именно он обеспечивает способность принимать ответственные решения и осуществлять их безотносительно к проявлениям внешнего мира, создавая в нем изменения.

Используемый в нашем исследовании – нелинейный – Эйнштейновский стиль мышления - более архаичный, основан на периферийном, расфокусированном внимании, обеспечивающем эмоциональное и чувственное восприятие мира. Этому стилю свойственны спонтанность, непредсказуемость, отсутствие внешней логики. По мнению М.И. Беляева, образование в нелинейной логике невозможно без тесного единства Учителя и Ученика, ибо цель процесса образования заключается в том, чтобы Ученик в результате образования становился Учителем. Такой

результат может возникнуть только когда Ученик начинает работать над собственным образованием самостоятельно, когда он перестает быть простым "потребителем" преподаваемых ему истин, а начинает быть "производителем" собственных знаний [2].

Понятие «Активное проектирование» предложили С. Цымбал и А. Кабицын в 2002 г. для социальных экономических систем. Его суть заключается в создании комплексного проекта на основе объединительной идеи, обеспечивающей согласование интересов независимо функционирующих субъектов экономики в условиях нестабильной среды и рассматриваемых с точки зрения теории активных систем, разрабатываемой в Институте проблем управления РАН [12].

Мы считаем целесообразным применение идеи активного проектирования в образовательном процессе.

Фундаментальный принцип теории *активных систем* и теории фрактальности, по мнению И. Ансоффа, обуславливается проявлением активности участников системы, где управляемые субъекты обладают свойством активности, в том числе свободой выбора своего состояния, собственными интересами и предпочтениями, то есть осуществляют выбор своего состояния целенаправленно. Считается, что управляемые субъекты стремятся к выбору своих состояний (стратегий), которые являются наилучшими с точки зрения их предпочтений при заданных или прогнозируемых значениях управляющих воздействий, а управляющие воздействия в свою очередь зависят от состояний управляемых субъектов. При разработке социальных (образовательных или экономических) проектов – это означает, что каждый участник проекта за счет участия в нем решает какую-то актуальную для себя задачу [1].

Таким образом, под *активным проектированием* (АП) *в образовании* мы понимаем – результат активной организованной коллективной образовательной мыследеятельности, заключающийся в создании комплексного проекта на основе объединительной идеи, обеспечивающей согласование интересов всех участников образовательного процесса (обучающихся и Учителя) как независимо функционирующих субъектов в условиях нестабильной среды, где управляемые субъекты (обучающиеся) обладают свойством активности, в том числе свободой выбора своего состояния, собственными интересами и предпочтениями, а управляющие воздействия (Учителя) в свою очередь зависят от состояний управляемых субъектов (обучающихся). Все участники данного образовательного процесса осуществляют выбор своего состояния целенаправленно (с учетом личных целей) и действуют в условиях квантового мышления и в режиме Flow-менеджмента [9].

АП - это полипроцесс, включающий совокупность процессов, управляющих изменениями. Основная идея – управление развитием. В

данном случае основная задача - управление процессом развития (топ уровень современного управления).

Одним из основных отличий методики АП является не совершенствование привычных методов работы, а оценка того, что необходимо сделать, и переход к деятельности. Это означает переход от теоретически поставленных целей – знание и понимание – к результатам - деятельности. Так как мы применяем представленную методологию активного проектирования на всех уровнях системы непрерывного профессионального образования РОМОК, то логично сравнить ее с традиционными разделами теории обучения, такими как андрагогика и педагогика, представленным в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение педагогики, андрагогики и активного проектирования

Критерии сравнения	Педагогика	Андрагогика	Активное проектирование
Что должен знать обучающийся	Знания, предлагаемые учителем	Востребованные знания (осознанная необходимость)	Дисквалификация – осознанная некомпетентность (запрос на новые знания)
Я концепция обучающийся	Зависимая роль	Самостоятельная позиция в обучении	Сотрудничество учителя с учениками
Роль собственного опыта обучающегося	Метод передачи знаний	Метод обмена опытом	Распредмечивание (избавление от имеющихся стереотипов) содействие постановке целей
Готовность к обучению	Создается учителем	Осознание востребованности	Создание ситуации интереса (запроса)
Ориентация процесса обучения	Содержание знаний конкретной дисциплины	Получение полезного жизненного опыта	Деятельностный подход (что я завтра буду делать)
Мотивация	Внешние мотивирующие факторы (оценки, одобрение, порицание)	Внутренние источники мотивации (стремление к росту и развитию)	Видение стратегии развития и создание позитивного настроения по ее достижению

Применение активного проектирования в образовательном процессе разворачивает нас от традиционного образования к управленческому. Разница между традиционным и управленческим образованием приведена в таблице 3.

Традиционное и управленческое образование

<i>Тема</i>	Традиционное образование	Управленческое образование
Ориентировано	Изучение «чего-то» (того, что преподают)	Научение «чему-то» (что получают)
Упор	Анализ причинно-следственных связей	Развитие способности воображения и развития результата
Взгляд	В прошлое	В будущее
Содержание	Обучение «правильным» знаниям и действиям	Процесс выявления и устранения проблем
Установка	Ошибка – наказуема Жесткое расписание	На ошибках учатся Гибкий подход
Готовит	Знающего человека	Мудрого (думающего) человека

Управленческое образование применимо на всех этапах системы непрерывного профессионального образования (школьники, студенты, специалисты). И если на предприятии для решения одной конкретной проблемы возможно применение чистого процесса активного проектирования, то там, где имеются цели профессионального образования - проектирование модифицируется в инновационный образовательный маршрут (ИОМ), интегрируемый к процессу обучения [10].

Этапы активного проектирования, реализующие целостный педагогический процесс, представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Этапы активного проектирования

<i>Этапы</i>	Содержательное наполнение
Постановка целей (целеполагание)	- цель образовательного процесса; - цель развития; - цель проекта; - овладение целями (обучающиеся рассматривают цели группы или организации как свои собственные); - рефлексия.
Проблемный анализ (проблематизация)	- осознание логической модели дерева проблем «Корни-Крона»; - фокусирование на первостепенных проблемах; - детальное описание ситуации; - рефлексия.
Самоопределение, уточнение целей	в вопросах: - «Кто Я?»; - «Где Я?»; - «Куда Я иду?»
Разработка стратегии	- осознание «изменения картины мира»; - решение проблем (структурирование); - выбор стратегии; - принятие решений.

Разработка проекта	<ul style="list-style-type: none"> - категории проектирования; - матрицы планирования проекта: инструмент для управления и оценки проекта; - управление рисками; - рефлексия.
--------------------	---

Анализируя процесс активного проектирования по методике А.М. Князева и И.В. Одинцовой [6], авторы пришли к выводу, что представляемая в данной статье авторская технология активного проектирования с полной уверенностью может быть отнесена в первую (наивысшую) группу акмеологичности, так как она реализует все указанные критерии.

Опыт использования АП в образовательном процессе на всех уровнях СНПО позволил убедиться в его эффективности для развития такого качества как креативность.

Креативность по методике диагностики личностной креативности (Е.Е.Туник) содержит следующие шкалы: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску. Основные критериальные проявления исследуемых факторов:

- **Любознательность.** Субъект с выраженной любознательностью чаще всего спрашивает всех и обо всем, ему нравится изучать устройство механических вещей, он постоянно ищет новые пути (способы) мышления, любит изучать новые вещи и идеи, ищет разные возможности решения задач, изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.

- **Воображение.** Субъект с развитым воображением придумывает рассказы о местах, которые он никогда не видел; представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам; мечтает о различных местах и вещах; любит думать о явлениях, с которыми не сталкивался; видит то, что изображено на картинах и рисунках, необычно, не так, как другие; часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

- **Сложность.** Субъект, ориентированный на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи; любит изучать что-то без посторонней помощи; проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели; предлагает слишком сложные пути решения проблемы, чем это кажется необходимым; ему нравятся сложные задания.

- **Склонность к риску.** Проявляется в том, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставит перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Констатирующий этап педагогического эксперимента проводился в сентябре 2011 г. и имел цель выявить исходный уровень креативности у студентов III курсов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации (ЗУ)» в БГАРФ (76 чел.). В таблице 5 эти данные отразились в графах «до». В качестве экспериментальной группы выступала группа студентов У-31, контрольной группой выступала группа У-32.

Таблица 5

критерии	риск		любопытность		сложность		воображение		интегральный		Динамика
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	
Экспериментальная группа	15	20	13,3	19	13,3	16	12	18	52,3	73	20,7
Контрольная группа	19	19	15	15	14	15	12	12	58	59	1
Итог	-4		-1,5		-0,7		0		-5,7	15	20,7

На этапе констатирующего эксперимента мы констатировали, что в контрольной группе показатели по всем критериям, составляющих креативность были выше, чем в экспериментальной.

Формирующий педагогический эксперимент проходил в течение всего учебного года (2011/2012) и в результате экспериментальная группа по всем показателям превзошла контрольную и достигла изменения показателя интегрального критерия – 20,7 баллов. В то время, как контрольная группа показала динамику изменения интегрального показателя – 1.

Таким образом, мы убедились в эффективности применения активного проектирования для развития креативности будущих менеджеров.

Литература

1. Ансофф И. Стратегическое управление.- М.: Экономика, 1989. — 519 с.
2. Беляев М.И. Основы милологии.-Краснознаменск:«Зита-1», 1999.- 416 с.
3. Васильева Е. Н. Инновационность в обучении будущего специалиста [Текст] / Е. Н. Васильева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - № 2. - С. 35-36.
4. Вербицкий А.А., Юрисов В.А., Нечаев Н.И. Концептуальные основы непрерывного образования. В сб.: Непрерывное образование как педагогическая система. - М., 1989.- с.37-40
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-Р (п.2) / М-во образования Рос. Федерации. – М., 2002. – 28 с.
6. Князев А.М., Одинцова, И.В. Системные деловые игры в образовании. – М: Изд-во РАГС, 2006. – 154 с.
7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

9. Тимофеева В.В. Роль преподавателя в инновационном образовательном процессе – активном проектировании // «Преподаватель XXI век» №3 2009 (ч. 1).- с. 116-124
10. Тимофеева В.В. Инновационный образовательный маршрут // «Высшее образование в России» №3/08.- М: Изд. «Московский государственный университет печати».- 2008 (в соавторстве).- с.155-158
11. Трифонова С.Д. Исследование процесса современного предпринимательства в единстве его основных компонентов: личностного, экономического, организационно-экономического: Монография.- Калининград: Изд-во КГТУ, 2003. - 306 с.
12. <http://www.e-xecutive.ru/knowledge/smb/338535/> - Цымбал С., Кабицын А. Активное проектирование

И.В. Гладкая
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена
г. Сакт-Петербург
12ivg@mail.ru

Методики оценки поведенческой компетентности бакалавров педагогического вуза

Представлены различные методики оценки поведенческой компетентности бакалавра, выявляющие индивидуальные особенности современных студентов. Рассмотренные методики способствуют ориентации преподавателя на построение персонализированного образовательного процесса

Ключевые слова: поведенческая компетентность, методики оценки, бакалавр, персонализация образовательного процесса

В стандартах высшего профессионального образования нового поколения отмечается, что система подготовки в высших учебных заведениях ориентирована на формирование определенных компетентностей, которые позволят выпускнику вуза быть конкурентоспособным на рынке труда. Однако, в педагогической науке и практике подготовки будущих учителей вопрос оценивания компетентностей остается одним из наименее разработанных.

Несмотря на различные трактовки понятия «профессиональная компетентность» исследователи связывают её с решением профессиональных задач. Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4].

К настоящему времени сложилась определенная совокупность задач, отражающих различные аспекты будущей профессиональной деятельности бакалавра образования, к решению которых должен быть подготовлен выпускник педагогического вуза:

- «видеть» ученика в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;
- создавать и использовать образовательную среду;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [3].

В современных исследованиях (Балюковой И.В., Воронковой Н.Ю., Казаковой М.А., Якунина В.А. и др.) выявлена совокупность методов диагностики компетентности будущих педагогов, которая позволяет более объективно определить реальную готовность студентов к профессиональной деятельности:

- решение академических задач – позволяет выявить знание теории;
- психологическая диагностика личностных качеств – направлена на определение профессионально-значимых качеств личности;
- решение практических задач (тестов) – дает возможность проанализировать умения применять знания в неопределенной обстановке (имитация реального процесса);
- анализ эссе – позволяет выявить профессиональные ценности и рефлексивные умения,
- анализ продуктов деятельности – фиксирует индивидуальный прогресс (достижения) студентов на основе анализа различных видов портфолио (портфолио прогресса, показательное портфолио, портфолио трудоустройства, портфолио документов или рабочее портфолио).

Однако, следует признать, что эти методики не позволяют судить о готовности студентов к профессиональному поведению. *Поведенческая компетентность* является одной из составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста. Поведенческая компетентность – это интегральная характеристика личности, проявляющаяся в определенном уровне мотивированности к профессиональной деятельности и готовности выполнять должностные обязанности присущие той или иной профессии. Поведенческая компетентность основывается на поведенческих характеристиках личности, таких как ответственность, самостоятельность, внимательность, целеустремленность, аккуратность, инициативность и др. Данная составляющая профессиональной компетентности оценивается только через реальные личностные проявления в практической деятельности или посредством решения профессиональных задач. Теоретический анализ научной литературы по проблеме состава профессиональной компетентности позволил сделать вывод о том, что поведенческая компетентность включает в себя следующие личностные качества будущего

специалиста:

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| – ответственность; | – творчество; |
| – самостоятельность; | – открытость; |
| – нацеленность на результат; | – самоконтроль; |
| – уверенность в себе; | – понимание ценностей; |
| – требовательность; | – инициативность. |

Поведенческую компетентность можно оценить, используя разработанные в психологии «проактивные» тесты [6]. Данные тесты предлагают испытуемому практическую ситуацию, требующую принятия решения, позволяют выявить типы поведения, характеризуют мотивационный компонент профессиональной деятельности. Такие тесты позволяют охарактеризовать особенности понимания реальной ситуации каждым студентом, выявляют проявление таких его личностных качеств как уверенность в себе, нацеленность на результат, открытость к окружающему миру и т.д., другими словами способствуют оценке на занятиях сформированности поведенческой компетентности.

В данной статье предпринята попытка проиллюстрировать возможности некоторых методик оценки поведенческой компетентности студентов – будущих учителей, использование которых способствуют ориентации преподавателя на построение персонифицированного образовательного процесса.

I. Тест поведенческой компетентности.

Тест поведенческой компетентности. Авторы теста поведенческой компетентности (И.В. Басинская, О.М. Радюк, Д.В. Лукьянов [8]), разработанного в соответствии со стандартами Международной ассоциации управления проектами (IPMA), основываются на компетенциях, которые характеризуются термином «мягкие навыки» (soft skills), таких как лидерство (leadership), участие и мотивация (engagement & motivation), самоконтроль (self-control), уверенность в себе (assertiveness), разрядка/релаксация (relaxation), открытость (openness), творчество (creativity, креативность), ориентация на результат (results orientation), продуктивность (efficiency), согласование (consultation), переговоры (negotiation), конфликты и кризисы (conflict & crisis), надёжность (reliability), понимание ценностей (values appreciation), этика (ethics).

Опираясь на тест поведенческой компетентности указанных авторов, для студентов - будущих учителей, были разработаны вопросы (примеры вопросов представлены в таб. № 1) по анализу определенной ситуации, ответы на каждый из которых оценивается по 5-ти балльной шкале:

Опросник для оценки поведенческой компетентности
студентов бакалавриата педагогического вуза

	Вопросы	Нет			Да	
		1	2	3	4	5
	Ситуация вынуждает Вас принимать ответственные решения, не сообщая о них коллегам					
	Вам необходимо принять решение, не совпадающее с точкой зрения большинства					
	Вам необходимо организовать процесс поиска творческого решения					
	При принятии решений Вы должны объяснить коллегам их обоснованность					
	Вы оказались в ситуации, когда не можете предложить вариантов решения проблемы					
	Ситуация требует от Вас нарушить конфиденциальность информации					
	Вам необходимо сделать выбор между собственными интересами и интересами других сторон					
	Вы выполняете работу самостоятельно, так как не можете это никому доверить					
	...					

Данная методика позволяет выявить индивидуальные особенности реагирования студентов на решение той или другой ситуации. Здесь нет верных и неверных ответов. Необходимо выбрать ответ, пространственное расположение которого точнее отражает решение в конкретной ситуации.

Предложенную методику можно использовать в процессе самооценки поведенческой компетентности.

II. Методика тематического апперцептивного теста (ТАТ).

Для разработки методики оценки поведенческой компетенции на занятиях по педагогике была выбрана методика тематического апперцептивного теста (ТАТ) (К.Морган и Г.Мюррей, 1935), и ее интерпретация, предложенная С. Томкинсом (Tomkins, 1947) [6].

Тест предполагает демонстрацию студентам цветных или черно-белых карточек, на которых изображена определенная ситуация. Задача студента заключается в составлении сюжетного рассказа на основе изображения, представленного на карточке. Студентам предлагается инструкция, которая ориентирует их на составление рассказа по карточке. При этом обращается внимание на то, что в рассказе студентам необходимо остановиться на следующих моментах: 1) настоящее, что Вы запомнили по карточке, 2) представить прошлое, 3) спрогнозировать будущее, 4) определить чувства, 5) описать мысли.

Особое внимание студентов обращается на то, что при работе с

карточками необходимо помнить:

- «правильных» или «неправильных» ответов не бывает, рассказ, в котором отражены все пункты инструкции, всегда верен;
- в рассказе возможна любая последовательность пунктов инструкции: лучше говорить первое, что придет в голову, а не продумывать заранее весь рассказ; по мере необходимости можно внести поправки;
- литературная характеристика рассказов не оценивается.

После того, как студент понял инструкцию, ему предлагается первая карточка. Если в процессе рассказа студентом не будет отмечен какой-либо из пунктов инструкции (прошлое, мысли), то инструкцию необходимо повторить еще раз. Если и во второй раз, в рассказе будут отсутствовать какие-то пункты, инструкцию можно повторить еще раз. Начиная с третьей карточки, инструкция больше не напоминает, а отсутствие в рассказе определенных пунктов рассматривается как диагностический показатель.

Для диагностики поведенческой компетентности при решении профессиональной задачи «видеть ребенка», в экспериментальной работе были предложены карточки, на которых изображены следующие сюжеты:

1. Подросток сидит за столом, его голова и плечи опущены, руки подпирают голову. Перед ним лежит раскрытый дневник, он смотрит на записи в нем и размышляет.
2. Две девочки – ученицы основной школы сидят за школьной партой. Одна что-то говорит другой. Вторая девочка смотрит в сторону и не реагирует на слова соседки.
3. Ученик 7 класса стоит у доски, на которой висит географическая карта. Пытается найти географический объект, который учитель попросил его показать. Указка в руках замерла и весь его облик застыл в надежде найти требуемое.
4. Подросток обернулся к соседу по парте. Пытается посмотреть его записи в тетради.

В тех случаях, когда студент испытывал трудности в составлении рассказа, ему предлагались следующие вспомогательные вопросы:

- Что за момент изображен на картине, что происходит с ребенком?
- Как Вы предполагаете, что было раньше, до этого момента с ним?
- Как Вы предполагаете, что будет после этой ситуации с ребенком?
- Как Вы считаете, что чувствует ребенок в данной ситуации, какие испытывает переживания, эмоции?
- Как Вы думаете, о чем думает ребенок, какие его беспокоят воспоминания, размышления?

Использование данной методики позволяет спрогнозировать возможные действия студентов в непосредственной профессиональной деятельности. Студенты базируются на своем опыте, на знаниях, полученных при изучении образовательных курсов, на профессиональной интуиции и предлагают свои варианты решения.

Для фиксации результатов данного тестирования, предлагался следующий протокол.

ПРОТОКОЛ
Дата и время ответа на тест _____
Фамилия Имя Отчество студента _____
Достижение в профессиональной сфере:
Описание ситуации на карточке _____

Что было раньше, до момента, изображенного на карточке? _____

Что будет после этой ситуации с ребёнком? _____

Что чувствует ребёнок в данной ситуации, какие испытывает переживания, эмоции? _____

О чём думает ребёнок, Какие его беспокоят воспоминания, размышления? _____

Критерии оценки (по 1 баллу)
1. Ответственность за свои слова и предполагаемые поступки.
2. Самостоятельность суждений.
3. Нацеленность на успешный результат.
4. Проявление личностной, уверенной в своей правоте позиции студента.
5. Требовательность к себе и к другим.
6. Демонстрация творчества в описанных действиях.
7. Открытое высказывание своей позиции.
8. Самоконтроль своих поступков.
9. Понимание ребенка как ценности.
10. Инициативность в действиях.

Приведем некоторые примеры результатов данной методики, которые были получены на занятиях по педагогике со студентами 2 курса на факультете математики РГПУ им. А.И. Герцена.

При описании ситуации на карточке 1, практически все студенты предположили, что ученик получил плохую оценку, очень расстроен сложившейся ситуацией и думает, что ему сделать и что сказать родителям. Одна студента предположила, что описанная ситуация вызвана количеством домашнего задания и боязнью не справиться с ним за вечер; другая предполагает, что он думает о своем и эти мысли «не читаемы».

Студенты по разному описывали прошедшее время, затрагивая или небольшой промежуток времени (урок, «спросили на уроке, а он не был

готов) или весь предшествующий день («был не очень удачный школьный день»).

Предположения студентов, о том, что будет с ребенком после этой ситуации довольно оптимистические. Большинство студентов считало, что ребенок захочет исправить сложившуюся ситуацию, дома подготовится лучше к уроку, на уроке ему будет интересно и он «вовлечется» в учебный процесс.

Однако некоторые студенты считали, что ребенок может поступить по-другому. Студенты предполагали, что если ученик и сядет за выполнение заданий, то вряд ли долго просидит, он также может попытаться «убрать» плохую оценку из дневника и размышляет над тем, как скрыть сложившуюся ситуацию от родителей.

Описывая чувства ребенка в данной ситуации студенты предполагали следующее: ребенок переживает страх наказания, досаду на «непонятные» учебники, разочарование, огорчение, усталость, стыд, чувство сожаления, винит себя, что не умеет рассчитывать время.

Отвечая на вопрос «Как вы думаете, о чем думает ребенок, какие его беспокоят воспоминания, размышления?» студенты считают, что ребенок думает о том, как он смог оказаться в такой ситуации, справедливо ли это, он прокручивает в голове тот урок, думает чего же он не сделал для того, чтобы получить хорошую оценку, как все успевать и делать вовремя, как заставить себя учиться и т.д.

Оценивая решение данной ситуации, можно отметить, что большинство студентов демонстрируют уважение к личности ребенка, проявляют требовательность к ученику в отношении его действий, открыто высказывают свою позицию и стремятся обосновать её.

Вывод. Анализ рассказов студентов по предложенной карточке позволяет утверждать, что студенты сумели увидеть внутренние переживания ученика негативного характера, требующие впоследствии повышения его самооценки – это очень важно. Но в приведенных ответах нет указания на то, что студенты предлагали в дальнейшем предпринять какие-то меры для повышения самооценки ученика, помощь в выполнении непонятого задания и т.д.

Описывая вторую ситуацию, студенты предлагали различные варианты описания ситуации:

- две девочки поссорились, одна из них обиделась, а вторая пытается с ней поговорить, помириться;
- говорящая девочка пытается поделиться своими эмоциями, новостями, а другая, возможно, поймала на себе взгляд учителя и не хочет получить замечание;
- вторая девочка сидит в своих раздумьях, ей все равно, что происходит вокруг нее;

Отвечая на вопрос «Что было до момента, изображенного на

карточке?» большинство студентов считали, что произошла ссора, одна не помогла другой что-то сделать, или с одной из них произошло какое-либо событие, и девочка хочет поделиться с подругой.

Описывая развитие данной ситуации, студенты предлагали большое количество вариантов:

- *«первая попытается извиниться, объяснить, что не успела, а не захотела помочь на к/р. Через какое-то время они помирятся, но не сразу»;*
- *«ничего плохого не будет и одна девочка потом расскажет говорящей девочке причину произошедшего»;*
- *«вторая девочка попросит замолчать первую, не объясняя причин»;*
- *«возможно, первая девочка поинтересуется у второй, что случилось и почему она такая задумчивая, выслушает ее переживания»;*
- *«первая девочка поддержит вторую и тоже замолчит» и др.*

Студенты сумели увидеть проявление различных чувств двух девочек: анализируя изображение первой девочки, студенты предположили, что возможно она испытывает «неловкость, желание исправить ситуацию, все объяснить, помириться, испытывает обиду на вторую девочку, разочарование, непонимание, почему ей не отвечают, отторжение»; у второй девочки – «досада, обида, страх наказания за оценку, разочарование, стыд перед учителем, чувство безысходности, горечи; а возможно девочка может мечтать и предвкушать что хорошее в скором времени».

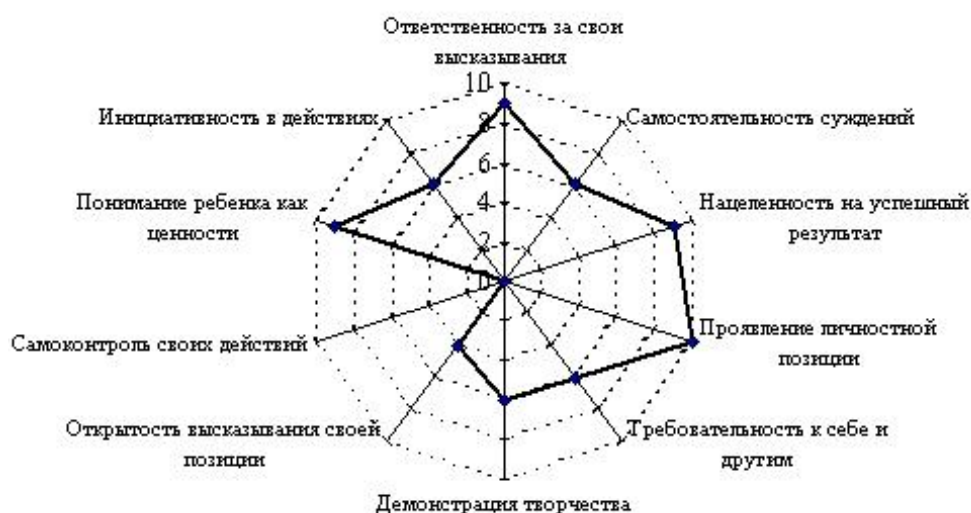
Вывод: Анализируя рассказы студентов можно сделать вывод о том, что студенты видят индивидуальность ребенка, ориентированы на оптимистическое развитие ситуации, прогнозируют реакцию учителя на состояние девочек.

На основе обобщения результатов использования описанной методики были составлены профили поведенческой компетентности студентов, по решению каждой ситуации. На диаграммах №№ 1 и 2 представлены профили студенток А и Б, анализ которых позволяет выявить индивидуальные особенности каждой и скорректировать в дальнейшем работу преподавателя.

Диаграмма № 1
Профиль оценки поведенческой компетентности. Студентка А.



Диаграмма № 2
Профиль оценки поведенческой компетентности. Студентка Б.



При анализе поведенческой компетентности по указанным выше критериям, было выявлено, что у студентов наиболее проявляются – понимание ребенка как ценности, проявление личностной позиции, самостоятельность суждений, инициативность в действиях. В меньшей степени данная методика позволяет выявить самоконтроль своих поступков, ответственность за свои слова и нацеленность на успешный результат.

III. Методика «Оценка 360 градусов».

Данная методика позволяет оценить поведение студента в четко обозначенной конкретной профессиональной ситуации, выявить эффективность выполнения ключевых функций учителя на рабочем месте. Ответ на каждый вопрос в данной методике представляет собой конкретный поведенческий индикатор.

Методика «Оценка 360 градусов» представляет собой систематический сбор информации о профессиональном становлении студента, в процессе его обучения в педагогическом вузе, получаемой от определенного числа лиц, связанных с его обучением:

- преподавателя;
- однокурсников/одногоруппников;
- учителя в школе (по результатам педагогической практики);
- учащихся в школе (по результатам педагогической практики);
- партнеров в сфере образования (представителями системы дополнительного образования, библиотечного сектора, родителями учащихся, экскурсоводами и др. по результатам педагогической практики);
- самого студента.

Данная методика представляет собой анкету, состоящую от 25 до 90 вопросов, выявляющую оценку поведенческой компетентности студента [7].

Стандартный опросник состоит из нескольких блоков, отражающий наиболее важные аспекты работы будущего учителя (например, выстраивание взаимодействия, построение образовательного процесса, работа с информацией и др.).

Каждый аспект раскрывается с помощью группы вопросов – 5-7 для каждого блока; каждый вопрос ориентирован на выяснение поведения студента в конкретной ситуации профессиональной деятельности.

4. Для уточнения результатов предложенных методик целесообразно использовать интервью, наблюдения студентов непосредственно на практике. Одной из интересных моделей интервью является ИПП (Интервью Поведенческих Примеров) [5].

Задача интервью по получению поведенческих примеров - получить подробные поведенческие описания того, как человек справлялся со своей работой. Задача интервьюера - требовать от интервьюируемого рассказа о завершенных случаях, которые бы описывали конкретное поведение, мысли и действия, выполненные интервьюируемым в реальных ситуациях. Для интервью следует организовать рабочее место, т.к. продолжительность его может быть до 2 часов, очень важно, чтобы никто не мешал. Проинформировать интервьюируемого, что разговор будет записан на пленку, т.к. в результате анализа можно понять нюансы мотивации и мыслительные процессы интервьюируемого, что не всегда можно быстро отразить на бумаге. Хорошо знать, что нужно говорить на каждом этапе как помочь, но не оказать влияние на интервьюируемого.

План интервью по получению поведенческих примеров.

Шаг 1. Введение и объяснение. Представьте и объясните цель и формат интервью. Спросите об образовании студента и возможном предшествующем педагогическом опыте работы.

Шаг 2. Должностные полномочия. Попросите студента описать его

наиболее важные рабочие задачи, которые стояли перед ним в школе, в период практики и меру его ответственности.

Шаг 3. Поведенческие примеры. Попросите студента подробно описать пять или шесть самых важных ситуаций, с которыми он столкнулся на практике в школе, главные успехи и значимые неудачи (2-3 примера). Чтобы получить целостный и полный рассказ, нужно ответить на 5 вопросов:

- В чем заключалась ситуация? Какие события привели к ней?
- Кто принял в ней участие?
- Что вы думали, чувствовали или хотели сделать в этой ситуации?
- Что вы сделали или сказали на самом деле?
- Каков был результат? Что случилось?

Необходимо уточнять, о чем размышлял студент при решении той или другой ситуации. Поэтому, можно задавать вопросы: «Как вы пришли к такому выводу?» «О чем вы думали в тот момент?»

Шаг 4. Характеристики, нужные для выполнения работы. Попросите студента описать, что, по его мнению, нужно для эффективного выполнения данной работы. Этот шаг очень важен, т.к. он позволяет оставить у студента ощущение силы и собственной ценности, спрашивая его мнение как профессионала.

Шаг 5. Вывод и краткое резюме. Поблагодарите студента за потраченное время и сделайте краткое резюме по данным, полученным в ходе интервью.

На основании проведенного интервью заполняется таблица (см. таб. № 2).

Таблица № 2

Матрица анализа интервью

Ситуация	участники	мысли	действия	результат

По результатам проведенной диагностики, которая вызвала наибольшее затруднение у студентов, были сделаны выводы о необходимости усиления в программе подготовки будущих учителей, аналитического момента по оценке действий и поступков участников образовательного процесса.

В качестве ситуаций, на которые студенты обратили внимание на практике, были следующие:

- на уроке ученики отказались выходить к доске, когда учитель вызывал их по фамилии и предпочли получить «2»;
- на уроке алгебры в 7 классе ученики баловались со спичками;
- на уроке ученик на последней парте разговаривал по телефону;
- во время контрольной работы девочка списывала с телефона выполненные задания;
- ученик во время разговора с одноклассником использовал нецензурные выражения, учитель находился рядом и др.

Как видно ситуации очень разного характера и это показывает, что студенты замечают разные моменты на уроке и вне его и пытаются найти решения, продумывая возможные его варианты.

В заключении отметим следующее. Рассмотренные методики, несмотря на большие временные затраты, способствуют оцениванию и дальнейшему развитию поведенческой компетентности у студентов педагогического вуза. Преподаватель, владея результатами диагностики, имеет возможность подкорректировать индивидуальный маршрут студента, предлагать ему индивидуальные задания способствующие развитию тех или других личностных компетенций, использовать разные технологии на занятии и формы работы (индивидуальные, групповые) и др.

Используя предложенные методики можно расширить возможности взаимодействия университета и школы, не только в период практики, но и в период процесса обучения, приглашая учителей и администрацию в качестве экспертов по оценке профессиональной компетентности.

Предложенные методики дополняют ранее известные по оценке поведенческой компетенции позволяют выявить поведенческие черты личности, выявить возможности переноса знаний непосредственно в практическую деятельность, выявить ценностные ориентации студента и проектировать возможности персонифицированного образовательного процесса.

Выявление поведенческих компетенций значимо и для самого студента. Адекватная самооценка поможет реально оценивать свои шансы при устройстве на работу и впоследствии обогатиться знаниями необходимыми для конкретной профессии.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев, 1986.
3. Богданова Р.У., Даутова О.Б., Даргевичене Л.И., Пискунова Е.В., Тряпицина А.П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы./ Под редакцией А.П.Тряпицыной. – СПб., 2008.
4. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в подготовке специалиста в области образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета) – СПб., 2009.
5. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРО, 2005. 384 с.
6. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. 2-е изд., стереотипное. М.: Смысл, 2000. - 254 с.
7. Методика «Оценка 360»
http://www.humantime.ru/uslugi/consulting/assessment/ocenka_360_gradusov/
8. Психологические тесты он-лайн. Тест поведенческих компетенций <http://psytest.info>
9. Соколова Е.Т. Психологическое исследование личности: проективные методики. - М., ТЕИС, 2002. – 150 с.

О.С. Бычкова
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры теории
и методики профессионального образования
БГАРФ
olga3065@mail.ru

Особенности психолого-педагогической подготовки к преподавательской деятельности в высшей школе

Представлены особенности психолого-педагогической подготовки к преподавательской деятельности в системе послевузовского образования

Ключевые слова: формы переподготовки преподавателей; психолого-педагогические знания; междисциплинарный курс

Формулируемые сегодня в различных отечественных учебных планах и программах цели подготовки к педагогической деятельности в вузе охватывают широкий спектр деятельности преподавателей и опираются на разные способы моделирования психолого-педагогического профессионализма. [6]

Основной формой подготовки преподавателей вузов в России являются аспирантура (или сходные формы) и система послевузовского образования. Аналитики опыта организации подготовки и переподготовки фиксируют аналогичные проблемы, встречающиеся и в большинстве зарубежных стран. [1,2,3]

Стратегические задачи программ подготовки к преподавательской деятельности в высшей школе меняются: на смену ориентированным на обучение мастерству, приходят программы, основывающиеся на целостных теориях учения, подчеркивающие потребности обучающихся, а не навыки преподавания, и строящиеся на технологиях интерактивного и проблемного обучения [5]. Активно практикуются тренинги по улучшению преподавания, которые реализуются в стратегии активного обучения.

Но, несмотря на большое многообразие форм переподготовки преподавателей, можно выявить тенденцию к упорядочению системы подготовки преподавателей вузов. Ведущей формой остается аспирантура. Конкуренцию ей составляют профессиональные курсы и профессиональные общества. Различные нетрадиционные учреждения (курсы, центры, слушания при фирмах и организациях) предлагают большое количество образовательных услуг, однако их рейтинг гораздо ниже, особенно тех, которые территориально и экономически не связаны с университетами или другими вузами.

Практически во всех предлагаемых сегодня учебных программах подготовки к преподавательской деятельности студентов-магистрантов оговаривается, что они разрабатываются с учетом преемственности с базовыми программами учебных дисциплин (например, курс «Педагогика и психология высшей школы» должна сохранять преемственность с программой «Основы психологии и педагогики»). Однако, в данном направлении необходимо проводить дальнейшую разработческую деятельность, а именно — детализировать связи, переходы, уточнения содержания, поскольку в ситуации уровневой подготовки к преподавательской деятельности его спецификация становится приоритетной задачей.

На сегодняшний день отмечается факт дублирования учебного материала в разных курсах психолого-педагогического цикла. Поэтому очевидно предположение, что остается нерешенной проблема построения психолого-педагогической подготовки междисциплинарного курса, обеспечивающего развитие необходимых профессиональных умений и компетентностей преподавателя высшей школы.

Поиск оснований синтеза психолого-педагогического знания остается на настоящий момент открытой проблемой, требующей своего решения для оптимизации подготовки к преподавательской деятельности в вузе. До настоящего времени в педагогике и психологии высшей школы не разработана эффективная концепция интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования, представляющая собой единство его методологических, теоретических и технологических основ [3].

Зачастую объединение психологии и педагогики в курсах имеет эклектический характер. Под одну сторону программы или учебника «педагогика» и «психология» объединяются как отдельные части, так и смысловые парадигмы обучения.

Глубина проблемы фиксируется экспертами. Смирнов С.Д. отмечает, что цели и содержание образования, методы и средства обучения, организационные формы учебной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения, воспитание творческой личности, специфика преподавательского труда — какой бы педагогической проблемы мы ни коснулись, тут же всплывает ее психологический контекст, обнаруживается синкретическая слитность педагогического и психологического знаний. Поэтому, если педагогика хочет опираться на науку, а не ограничиваться самоочевидными истинами, подсказываемыми здравым смыслом, она почти неизбежно превращается в “психопедагогику”. Необходимо чувство меры, которое должно предотвратить растворение знания педагогического в знании психологическом, пусть даже и имеющем важное прикладное значение для теории и практики обучения и воспитания. [5. с.4].

Еще одна проблема, которую необходимо упомянуть в данном контексте, состоит в определении контингента специалистов, которые

должны читать психолого-педагогический цикл. С одной стороны, возникает вопрос о том, насколько эффективна передача преподавания психолого-педагогических дисциплин гуманитариями. С другой стороны, есть проблема замены одинакового для всех специальностей подхода к преподаванию этого цикла дисциплинами, учитывающими интересы потребителей.

Изложения психолого-педагогического цикла полностью профессиональными психологами и педагогами обычно приводит к меньшему пониманию этих предметов со стороны обучающихся, поскольку педагоги и психологи не владеют фундаментальными основами профессиональной подготовки в той области, для которой они пытаются готовить будущих преподавателей. В результате наблюдается девальвация в глазах обучающихся психологии и педагогики как научных дисциплин, не имеющих отношения к собственно профессиональной подготовке.

С другой стороны, подмена последовательного изложения основных положений, методологии и современных достижений этих наук комплектом «бытовых рецептов» в их наукообразном изложении может и выглядит интересным с точки зрения обучающихся, однако не дает фундаментальной подготовки в области психологии и педагогики, на базе которых только и может формироваться психологически грамотный творческий подход к преподавательской деятельности.

Таким образом, особенностью подготовки будущих преподавателей, технических вузов в особенности, является необходимость, чтобы учебный процесс для них проводили, например, математики и физики, грамотные в вопросах психологии и педагогики, и, напротив, привлеченные психологи и педагоги были бы достаточно хорошо знакомы с областью профессиональной занятости обучающихся.

В качестве компромиссного варианта решения данной проблеме можно рассматривать работу в курсе двух преподавателей, удерживающих разные предметные области и в тоже время обеспечивающие связи между ними.

Одной из технологий обучения, реализующей подготовку к педагогической деятельности является авторский курс «Психологические основы профессионального развития». Курс органично входит в учебный план программы «Преподаватель высшей школы» в раздел специальных дисциплин «Дополнительные психолого-педагогические дисциплины по психологии и педагогике высшей школы».

Прохождение курса представляется одним из принципиальных компонентов фундаментальной подготовки по основной образовательной программе послевузовского профессионального образования. Целью курса является получение психологических знаний, необходимых в профессиональной деятельности преподавателей, взаимодействующих с обучающимися.

Коммуникативные знания и навыки особенно важны в подготовке преподавателей, чья профессия относится к разряду социомических, т.е.

тех, само содержание работы которых заключается в общении и взаимодействии с другими людьми. Учебный курс призван создать мотивацию к овладению знаниями, способствовать процессу профессионального самоопределения, развития и личностной рефлексии, что является составляющей профессиональной компетентности любого преподавателя.

Содержание курса включает теоретическую часть, дающую общее представление о закономерностях психологических основ профессионального развития; цикл практических занятий (тренингов) направлен на повышение коммуникативной компетентности, умения работать с аудиторией, умения распознавать и преодолевать барьеры в массовой коммуникации, на повышение эффективности управления процессами коммуникации в различных аудиториях; на обретение новых практических навыков в профессиональном развитии и успешной социализации.

Проблема оснований синтеза психолого-педагогического остается в том случае, если подготовка к преподавательской деятельности осуществляется в дисциплинарном подходе. Представляется, что данный подход уместен только для базового уровня ознакомления с основами педагогики и психологии. В случае разработки системы подготовки на основе деятельностного подхода к моделированию педагогического профессионализма проблема синтеза психолого-педагогического знания трансформируется в проблему выбора необходимого практикоориентированного содержания, обеспечивающего разные этапы или задачи профессиональной деятельности.

Литература

1. Веблер В.-Д. Возможности институционализации дидактики высшей школы.// Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете: материалы третьей международной конференции «Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению.– БГУ ЦПРО. – Мн.: БГУ, 2002. - С. 96-111.
2. Ведущие тенденции и условия развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. [Электронный ресурс] <http://toleration.bsu.edu.ru>
3. Жук О.Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете. // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы международной научно-практической конференции, 15 апр. 2004г.] – Мн.: БГУ, 2004. – С.145-152.
4. Исаев Е.И. Теоретико-методологические основы разработки содержания психологического образования педагога // Психологический журнал. Российская академия наук, 2000. –№6 – С.57-65.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
5. Шумская Л.И. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы: Учебно-методическое пособие для слушателей системы последиplomного образования. / Л.И. Шумская, О.Б. Дормешкин. – Мн.: БГЭУ, 2000. – 74 с.