

- понятие формальной логики – в них отражены отдельные стороны познания явлений, а также способы применения в научных исследованиях современных познавательных средств;
- частно-научные понятия -- обобщенное отражение явлений и процессов определенной области предмета.

1. Богин В.Г. Творческая деятельность и рефлексия. // Современная дидактическая теория практике – М.:ИТП и МИО РАО, 1993. – С.50-72

2. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения. М.: ВШ, 1986. – 280 с.

3.Рефлексия // БСЭ. – М.: Сов. Энциклопедия, 1975. – Т7. – С.55.

4. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема метода и предмета психического изучения рефлексии /Исследование проблем психологического творчества. - М.: Наука, 1983. – С. 147-168.

Цырикова Н.П.

г. Челябинск, Южно-Уральский
государственный университет

Профессиональная компетентность преподавателя, как основа профессиональной компетентности специалиста

Высшая школа - неотъемлемый институт общества, ориентированный, прежде всего, на становление духовного облика наиболее образованных его членов, способных развивать избранные сферы деятельности. Это одна из важнейших сфер социальной практики, обеспечивающая функционирование и развитие науки, искусства, экономики, техники, производства, государственных органов и определяющая будущее общества.

В вузах укоренилась практика оставлять лучших выпускников, для работы на кафедре в должности ассистента или для поступления в аспирантуру. Данный процесс имеет как позитивные, так и негативные стороны. Плюс в том, что становление ученого проходит в одной научной школе, тем самым формируются преемственность, последовательность и системность научных поисков. Минус в том, что получая фундаментальную теоретическую подготовку по специальности, молодые ученые не имеют

возможность столь же совершенствоваться в области педагогического мастерства.

Например, в ЮУрГУ работает более 1500 преподавателей, большинство из которых получили высшее образование, не ориентированное на профессиональную работу в вузе. Многие из них за долгие годы работы стали педагогами-профессионалами. Однако такое становление, основанное на эмпирическом познании педагогической деятельности, происходит очень медленно, иногда затягиваясь на десятилетия.

В настоящее время, характеризующееся ускоренными процессами обновления в обществе, возникла объективная необходимость в специальной профессиональной научно обеспеченной подготовке специалистов различных профилей для работы в сфере высшего образования. Такая подготовка может быть представлена дополнительным педагогическим образованием, которое переведет освоение методики преподавания в вузе с эмпирического на научнообоснованный путь. Это предполагает изучение научных основ деятельности. На базе усвоения принципов, законов и закономерностей должно осуществляться управляемое освоение новой профессиональной деятельности. Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки педагогов вузов должны стать сведения о психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания профессионального образования, учитывающие особенности формирования профессионального мышления и особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области.

Обозначенная нами проблема – подготовка педагогических кадров для высшей школы – не нова для отечественного образования. Так еще в 1921 году было создано специальное высшее учебное заведение (Институт красной профессуры) для подготовки преподавателей общественных наук в высшей школе, научных работников научно-исследовательских учреждений, центральных партийных и государственных органов. Однако в 1930-е годы вузы такого типа были закрыты в связи с сосредоточением подготовки научных кадров в аспирантуре.

В последующие годы магистральным путем подготовки преподавателей для всех вузов страны считалась аспирантура, однако она всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности. Это очевидно и из перечня экзаменов

кандидатского минимума (диалектический и исторический материализм или философия, иностранный язык, дисциплина по специальности, по которой выполняется диссертация) и из необходимости публичной защиты подготовленной за годы обучения в аспирантуре диссертации (индивидуальной научно-исследовательской работы по изучаемым наукам). В результате обучения в аспирантуре специалист более глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему и осваивал научно-исследовательскую деятельность.

Примерно раз в десять лет объявлялись требования обязательности изучения аспирантами педагогики, но, как правило, через год-два эти требования отменялись или их выполнение передавалось на усмотрение вузов, поскольку «изучение педагогики отвлекало аспирантов от научно-исследовательской работы по теме диссертации и уменьшало процент оканчивающих аспирантуру с защитой диссертации».

С середины XX в. вплоть до начала девяностых годов преподавание в вузе было весьма престижной работой, а приглашение выпускника на кафедру для освоения преподавательской профессии считалось весьма почетным и привлекательным, поскольку чаще всего зарплата преподавателя превышала зарплату рядового инженера в промышленности, а свобода от текущих производственных проблем предоставляла преподавателю широкие возможности для самореализации.

В этих условиях традиционная индивидуальная подготовка преподавателей для кафедры вуза на самой кафедре продолжала обеспечивать потребности вузов в восполнении преподавательских кадров, убывающих в основном по возрасту и в связи с переходом на научно-исследовательскую работу. Начинающие преподаватели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия, углубленно изучали подготавливаемую учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, готовили и проводили пробные занятия, методика проведения которых обсуждалась на заседаниях кафедры, участвовали в проведении упражнений и практических занятий под руководством опытных преподавателей, читавших по этим дисциплинам лекционные курсы. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры и многие годы изучавшие учебный процесс при его обеспечении. В результате этого преподавание и

обобщение опыта преподавания сводились к процедурам эмпирического характера.

Эмпирический путь накопления опыта преподавания по определенной дисциплине успешно решал задачи восполнения преподавательского состава вузов до начала девяностых годов. Тем не менее, такой путь не соответствовал принятому для всех подготавливаемых в высшей школе специалистов пути освоения профессиональной деятельности на научной основе. На совещании в Госкомитете СССР по народному образованию в 1988 г. отмечалось, что в стране нет подготовки кадров по специальности «Педагогика высшего образования». Профессор Н.Ф. Тальзина утверждала: «Эмпиризм, сиюминутность настолько разложили высшую школу, что сейчас поставить ее на правильный путь — вещь очень непростая. В наше время, когда все повторяют как молитву, что наука стала производительной силой, соединившись с практикой, в документах о перестройке высшей школы нет ни слова о науке образования. Что нам предписывается? «Обобщайте опыт и используйте компьютеры». ...Наука о высшей школе еще не развилась. Надо заимствовать не опыт, не факт, а идею. Как говорил Ушинский, требуется новый уровень исследования — теоретический» (Вестник высшей школы, 1988. — № 12). Сейчас некоторые теоретические разработки уже имеются, и, базируясь на них, не только можно, но и нужно актуализировать научно обоснованный путь освоения преподавательской деятельности. Он предполагает не только знание предметной области, в которой находится изучаемая дисциплина, но и научных основ преподавательской деятельности.

В настоящее время подготовку преподавателей вузов взяла на себя магистратура. Об этом свидетельствуют Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для достижения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», введенные в действие с 30.04.97 года Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 826 от 29.04.97 года. Эти требования применялись и при дополнительном образовании специалистов, имеющих высшее техническое образование. 8 мая 2001 года утверждены новые «Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы"».

Эти требования к психолого-педагогической подготовке преподавателя высшей школы в России выше аналогичных международных требований. Например, с 1972 г. в Европе действует Международное общество по инженерной педагогике (IGIP), учрежденное в г. Клагенфурт (Австрия), которое фактически является Европейской ассоциацией преподавателей технических дисциплин в высшей школе. Членом этого общества является и Россия. Международное общество по инженерной педагогике ведет Регистр европейских преподавателей инженерных вузов (Der Europäische Ingenieurpädagoge. The European Engineering Edukator. ING-PAED IGIP), включение в который производится по представлению национальных ассоциаций и подтверждается выдачей соответствующего сертификата. «Сискатель сертификата «Европейский преподаватель инженерного вуза» должен быть дипломированным инженером, иметь не менее чем двухлетний стаж инженерной или научно-технической деятельности, успешно проработать преподавателем в высшей школе не менее одного учебного года, владеть одним из распространенных европейских языков, а также пройти цикл педагогической подготовки, не уступающей по объему и содержанию минимально достаточным требованиям программы IGIP: Инженерная педагогика; Инженерно-педагогическая практика; Технология преподавания; Лабораторная дидактика; Стилистика; Риторика; Коммуникативность и ведение дискуссий; Спецглавы психологии; Спецглавы социологии; Биологические основы развития человека; Другие учебные дисциплины (право, менеджмент и др.). Общий объем педагогической подготовки не менее 204 часов. Основным требованием является хорошее знание технической дисциплины. Столь же важным является хорошее знание педагогики инженерного образования. Обучение педагогике должно соответствовать особенностям адресатов. Это означает, что при обучении педагогике должно принимать во внимание особенности языка специалистов технического профиля. Внесенные в Регистр имеют право называться «Европейский преподаватель инженерного вуза» и носить звание ING-PAED IGIP. В Европе в Регистр постоянно вносятся фамилии квалифицированных преподавателей инженерных вузов. Регистр ING-PAED-IGIP гарантирует высокий уровень компетенции преподавателей инженерных вузов и должен также облегчать работу за рубежом. ЮНЕСКО предложило введение подобного подтверждения уровня квалификации в других странах мира. В Регистре для представления потенциальным работодателям приводится

подробная информация, касающаяся образования, подготовки и профессионального опыта тех, кто внесен в него». ЮНЕСКО предложило введение подобного подтверждения уровня квалификации в других странах мира.

В Южно-Уральском государственном университете начинают освоение профессии преподавателя специалисты различных профилей с централизованного поточно-группового изучения научных основ преподавания в вузе. Такое обучение организуют для аспирантов или для студентов - магистрантов. Детальное изучение методики обучения, сложившейся на кафедре, начинают после изучения научных основ, чтобы взглянуть на нее как бы со стороны теории. Только после этого приступают к практическому освоению методики преподавания, требуя от начинающих преподавателей постоянных указаний на использованные ими положения теории обучения в высшей школе. Усвоение педагогических основ способствует осознанию слушателями отличия антропоцентрической направленности деятельности преподавателя от привычной профилецентрической направленности деятельности специалиста. Оно также позволяет понять современное состояние и особенности наук об образовании и человеке

Только после изучения научных и методических основ педагогической деятельности в высшей школе слушатели переходят к практическому освоению преподавательской деятельности, т.е. осуществляют педагогическую практику. Начинаящий преподаватель обычно привлекается к проведению занятий сначала в роли руководителя лабораторных и практических занятий (этого требуют интересы обеспечения учебного процесса при недостатке ассистентов, а лекции при этом читают опытные профессора и доценты). Но такая очередность освоения преподавательской деятельности нерациональна. Набрав даже сто часов такой педагогической практики, начинающий преподаватель останется практически неподготовленным и к проведению лекций, и к проведению семинаров. Мы считаем, что более рациональным для молодого преподавателя является подготовка всего комплекса учебной дисциплины или отдельного блока объемом до 20 часов. Идеально было бы провести по этой теме 3 — 4 лекции, 1 — 2 семинара, 1 — 2 практических занятия.

Подготавливая весь комплекс этих занятий, начинающий преподаватель вынужден осмыслить место этой темы в учебной дисциплине и взаимосвязь занятий в теме, увидеть возможность практических занятий уг-

лубливать теоретический материал лекции. Обсуждение сделанных разработок с преподавателем-инструктором или на заседании методической комиссии помогает устранить недостатки подготовки и оценить фактическую готовность к проведению занятий. Перед проведением аудиторных занятий мы рекомендуем проведение пробного занятия в лаборатории «преподавательского мастерства». Первое проведение всего комплекса занятий рационально в присутствии преподавателя-инструктора с детальным обсуждением непосредственно после каждого занятия деталей использованной методики. При успешности первой попытки и небольшом объеме требуемых доработок второе проведение этого комплекса занятий целесообразно провести в отсутствие преподавателя-инструктора, дав возможность самому начинающему преподавателю реализовать доработки и критически проанализировать их результаты. Третья попытка проводится в условиях контроля каждого занятия разными опытными преподавателями кафедры, что позволяет при обсуждении после занятия учесть разные стороны имеющегося на кафедре методического опыта. Рассмотренная организация педагогической практики позволяет начинающему преподавателю обрести уверенность в себе, а кафедре убедиться в качестве подготавливаемых и проводимых им занятий, а также организовать ему при необходимости конкретную помощь.

Конечно, организация такой педагогической практики для начинающего преподавателя представляет определенные сложности для руководства кафедры, особенно при малом количестве учебных групп. Однако уже при потоке из трех групп по решению кафедры можно выделить для изучения определенную тему или ее часть, не влияющую на очередность изучения остального содержания учебной дисциплины. Планируя изучение этой темы в разных группах по отдельному (сдвинутому) расписанию занятий, можно обеспечить реализацию всего цикла трехразового проведения занятий по теме начинающим преподавателем в течение одного семестра.

При наличии трех начинающих преподавателей можно всю поточную дисциплину разделить на три части, поручив проведение каждой из них одному из начинающих. Переведя обучение по этой дисциплине с поточного на групповое и планируя начало этой дисциплины для разных групп со сдвигом на месяц, можно обеспечить эффективную педагогическую практику для трех начинающих преподавателей кафедры. Такой под-

ход увеличивает продолжительность обучения специалиста в системе дополнительного психолого-педагогического образования (точнее, увеличивает время от начала обучения до защиты выпускной работы) почти на семестр, но он обеспечивает целенаправленную и контролируемую педагогическую практику. Практика эта, в свою очередь, является завершающим этапом достижения второй профессиональной квалификации, практически реализующим применение изученных научных основ преподавания в вузе.

Как правило, организованная таким образом педагогическая практика или разработанное начинающим преподавателем методическое обеспечение такой педагогической практики служит основой для выпускной работы, защищаемой перед Государственной аттестационной комиссией для присвоения выпускнику квалификации «Преподаватель высшей школы».

Дальнейшее освоение деталей преподавательской деятельности происходит в процессе осуществления начинающим преподавателем обязанностей штатного преподавателя в полном объеме. Участие в методической работе кафедры, преобразование этого опыта в своих занятиях с учетом изученных научных основ, творческое использование и преобразование изученного позволит ему быстрее овладеть современным преподавательским мастерством.

Челпанова Е.В.

г. Челябинск, Челябинский
государственный педагогический
университет

Актуализация коммуникативной культуры будущих учителей – одно из направлений модернизации профессионального образования

В свете глобальных социальных, экономических, политических и культурных изменений в России происходит кардинальное обновление содержания профессионального образования в соответствии с запросами современной жизни, что подразумевает термин «модернизация». Сегодня, помимо знаний и умений решать стандартные профессиональные задачи, на первый план выдвигается способность адаптироваться в мультикультурной среде, предвидеть трудности, сотрудничать и координировать свою