

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Республиканский институт высшей школы
Белорусского государственного университета**

**Международная академия технического образования
Белорусский государственный экономический университет**

Л.И. Шумская, О.Б. Дормешкин

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Учебно-методическое пособие для слушателей системы
последипломного образования**

Минск 2000

УДК 378.2
ББК 74.58
Ш 96

Р е ц е н з е н т ы:

заслуженный деятель науки Республики Беларусь, академик
БелАО, доктор пед. наук, профессор *А.П. Сманцер*,
зам. начальника Главного управления кадровой политики,
начальник отдела повышения квалификации
и переподготовки кадров Министерства образования
Республики Беларусь, канд. экон. наук *А.И. Абрамов*

Ш96 Шумская Л.И., Дормешкин О.Б.
Психолого-педагогическая подготовка преподавателей выс-
шей школы: Учеб.-метод. пособие для слушателей системы
последипломного образования. — Мн.: БГЭУ, 2000. — 74 с.

УДК 378.2
ББК 74.54

© Л.И. Шумская, О.Б. Дормешкин, 2000
© БГЭУ, 2000

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Концептуальное обоснование проблемы.....	6
Глава 2. Стратегия формирования системы профессионально-педагогического образования ...	17
Глава 3. Пути организации психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов в условиях последиplomного образования	27
Глава 4. Технологии психолого-педагогической подготовки преподавателей	38
Список использованных источников	54
Приложения	55

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия развития общества ставят перед системой высшего образования задачу обеспечения универсального подхода к подготовке специалистов. При таком подходе уровень их естественнонаучных и специальных знаний должен органично сочетаться с гуманитарными и социально-экономическими составляющими человеческой культуры. Успешность решения данной задачи в значительной степени обусловлена уровнем готовности преподавателей высшей школы к педагогической деятельности.

Встают вопросы, в какой мере профессорско-преподавательский состав современной высшей школы обладает такой готовностью; какова необходимая теоретическая и практическая подготовка преподавателей к реализации своих важнейших функций и, наконец, каковы пути обеспечения психолого-педагогической подготовки преподавателей? Анализ и разработке вышеназванных проблем посвящено исследование, проводимое на базе РИВШ БГУ по заданию Министерства образования Республики Беларусь научным коллективом под руководством профессора, доктора физико-математических наук В.А. Гайсенка и профессора, кандидата психологических наук Л.И. Шумской. Исследование осуществлялось в рамках республиканской программы "Образование и кадры". В состав научного коллектива вошли специалисты — психологи и педагоги, в том числе кандидаты наук: О.Б. Дормешкин, Р.А. Макаревич, Э.М. Калицкий, В.Д. Соломахин, Т.А. Бобрович.

Итогом первого этапа деятельности научного коллектива явилась концептуальная разработка проблемы, нашедшая свое отражение в публикации "Концептуальные основы профессионально-педагогического образования преподавателей высшей школы" [1].

Второй этап был посвящен анализу существующих форм повышения педагогической квалификации преподавателей и научной разработке модели системы психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов.

Разработанная нами модель организации психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы была обсуждена и одобрена на заседании Совета по проблемам повышения квалификации и переподготовки (29 июля 1999 г.), а также на заседании президиума Республиканского Совета Белорусского педагогического общества. На основе данной модели была организована работа созданного в 1999 году на базе БГЭУ специального факультета психолого-педагогической пе-

реподготовки и повышения квалификации преподавателей экономических дисциплин.

В настоящее время усилия научного коллектива сосредоточены на разработке стандартов психолого-педагогической переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы, их практической апробации и внедрении.

В представленном учебно-методическом пособии излагаются разработанные авторами научные подходы и модель организации психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов в системе последипломного образования.

Глава 1. КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Конец 80-х — начало 90-х годов были ознаменованы утверждением в республике принципиально нового подхода в образовании, основой которого стала концепция непрерывного интегрированного многоуровневого образования. В контексте этой концепции новый смысл приобрел термин “профессиональное образование”, под которым в настоящее время понимается подготовка специалистов всех уровней, начиная от квалифицированных рабочих до специалистов с высшим образованием. Соответственно, целостная система профессионального образования предстает как сложное структурное образование, куда входят подразделения допрофессиональной подготовки, сеть учебно-курсовых комбинатов, профессионально-технические училища, техникумы, вузы, факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров.

Среди педагогических работников системы профессионального образования особое место занимают преподаватели высшей школы. Традиционно важнейшим требованием к преподавателю вуза выступал высокий уровень его научно-профессиональных знаний. При этом речь шла о базовой профессиональной подготовке (экономической, медицинской, юридической и др.). Системных психолого-педагогических знаний выпускники непедагогических вузов, приходящие на преподавательскую работу в высшую школу, как правило, не имели. Необходимость такой подготовки не предусмотрена и существующими законодательными актами.

Важнейшими каналами обеспечения высшей школы преподавательскими кадрами являются аспирантура и докторантура, после успешного окончания которых и получения ученой степени специалист вуза способен осуществлять более сложные виды педагогической работы. Наличие ученой степени является свидетельством высокой научной квалификации преподавателя, одним из основных требований ВАК для получения звания доцента, профессора. Однако программа обучения в аспирантуре, докторантуре нацелена на научную подготовку кадров и объективно не может обеспечить основательную психолого-педагогическую базу знаний. В результате проблемы обучения и воспитания студенческой молодежи, владения образовательными технологиями для преподавателей высшей школы отодвигаются в разряд второстепенных.

Такая ситуация является типичной для многих стран. Как показали исследования, проведенные в Польше, основным ис-

точником моделирования педагогической деятельности для молодых преподавателей является собственный опыт, накопленный во время учебы, а также мнение руководителей и коллег. В качестве канала приобретения опыта педагогическая литература не фигурировала вообще.

Английский педагог Джорж Браун комментирует сложившуюся ситуацию следующим образом: "Типичная для учебного заведения точка зрения состоит в том, что научные исследования приводят к углублению и расширению знаний, в то время как обучение связано с их распространением. Именно поэтому считается вполне естественным тратить от 3 до 7 лет на изучение какой-либо научной дисциплины и только от 3 до 7 дней на педагогическую подготовку" [2].

Возникает вопрос, нужна ли в принципе такая специальная профессионально-педагогическая подготовка преподавателям высшей школы? Польский исследователь Д. Гелярвская отмечает: "В европейских странах, как и в Польше, возникают проблемы и трудности в педагогизации вузовских преподавателей... Большинство из них считает, что профессиональная компетентность является исчерпывающей рекомендацией для преподавания и организации учебного процесса на уровне высшего образования" [3].

Если руководствоваться подобными представлениями, то изначально для преподавателя вуза исчезает мотивационный аспект необходимости педагогической подготовки, а, соответственно, и необходимость формирования организованного психолого-педагогического образовательного процесса через создание системы профессионально-педагогического образования.

Вместе с тем опыт ряда зарубежных стран (Словакии, Швеции, Венгрии, Израиля) показывает, что здесь психолого-педагогической подготовке преподавателей отводится значимое место. К примеру, в Словакии к педагогической деятельности в высшей школе допускаются лишь кадры, имеющие соответствующее профессионально-педагогическое образование. Практически во всех крупных капиталистических странах очень развита система повышения квалификации преподавателей. Там исходят из принципа "школа не может быть лучше работающих в ней учителей" [4]. Интересен в этом плане опыт Германии. Там молодые специалисты после окончания вуза должны пройти период стажировки, в течение которой они не считаются самостоятельными сотрудниками, получают меньшую зарплату, и лишь после сдачи экзамена они получают удостоверения, подтверждающие их профессиональную ква-

лификацию. Для учителей период стажировки составляет 18 месяцев. Преподаватели вузов, претендующие на занятие высших преподавательских должностей, должны пройти еще 3-летнюю дополнительную подготовку и получить диплом преподавателя вуза [5]. Аналогичные подходы приняты в США, Великобритании, Франции, Австрии и других странах.

В международной практике сегодня активно обсуждается вопрос о том, что преподаватель вуза — особая профессия. Это предусматривает, в частности, проект Конвенции ЮНЕСКО о правах преподавателей высших учебных заведений. Специфическими для данной профессии являются требования к преподавателю как специалисту и как педагогу, владеющему арсеналом современных технических и технологических приемов обучения и воспитания. Международный опыт, а также практика последних лет работы высшей школы Республики Беларусь свидетельствуют о все возрастающей значимости данной проблемы. Обратимся к обоснованию ее сути.

Условия жизнедеятельности современного технологического общества характеризуются стремительными темпами информатизации социального пространства, интенсивным развитием промышленных и социальных технологий, что неизбежно влечет за собой необходимость восприятия и усвоения огромного, динамично нарастающего потока информации. Применительно к деятельности вузовского преподавателя встает проблема готовности его организовывать и обеспечивать процесс обучения в режиме высокоэффективных образовательных технологий. Это прежде всего означает переориентацию вузовских преподавателей с информационно-обучающего принципа на обучающе-исследовательский.

Информационно-обучающий — традиционный принцип обучения в высшей школе. Студент выступает здесь, главным образом, в качестве потребителя знаний. Соответственно, при таком подходе для успешной деятельности преподавателя в значительной степени достаточен высокий уровень научно-профессиональных знаний.

Обучающе-исследовательский принцип направлен на развитие у студентов навыков самостоятельного поиска информации, творческой самоорганизации в учебной деятельности, потребности в творческой деятельности, способствующих их оптимальной личностной самореализации (Лесникович А.И., Тихонов Л.Н., Пархоменко В.П., Толкачев Е.А., Дынич В.И. [6]). Переход на данный принцип обучения неизбежно влечет за собой необходимость наличия у преподавателя вуза системной психолого-педагогической и технологической подготовки,

ибо способностью к преобразованию существующей практики педагогической деятельности в высшей школе, переводу ее из режима функционирования в режим развития обладает педагог, получивший системное педагогическое образование, т.е. педагог-профессионал. В отличие от специалиста в определенной предметно-дисциплинарной области, педагог-профессионал — это антропотехник, умеющий практически содействовать развитию сознания и личности обучающегося, организовать образовательный процесс и управлять им.

Нельзя не отметить тот факт, что развивающая, поисковая технология обучения повсеместно активно внедряется в систему общего образования, особенно в специализированных учебных заведениях — гимназиях, лицеях. Складывается ситуация все нарастающего противоречия между принципами и технологиями обучения в общеобразовательной школе и вузе не в пользу последнего. Отсутствует преемственность в формах и методах обучения между старшей ступенью общеобразовательной школы и вузом. Это влечет за собой утрату мотивации, интереса к учению со стороны студентов и, как следствие, невозможность реализовать на практике исследовательский принцип обучения.

Возрастает гуманистическая ценность образования как системы социально организованного взаимодействия между преподавателями и студентами, направленного на раскрытие уникальности личности каждого из них. Задача педагога — сохранить обучающегося в его индивидуальности и одновременно вывести на качественно новый личностный уровень. Гуманистическая ориентация в деятельности преподавателя вуза предполагает вариативность используемых им приемов и методов в зависимости от особенностей студента, студенческого микро- и макросоциума, а также самого преподавателя, наличие у него таких личностных качеств, как положительное отношение к студентам, тактичность и эмпатия, социально-психологическая готовность к партнерскому взаимодействию.

Помимо вышеназванного, преподаватель вуза выступает как ученый-исследователь, научные разработки которого содействуют углублению и расширению научных знаний по преподаваемой дисциплине, и как руководитель, планирующий, организовывающий и контролирующий ход и результаты учебной деятельности студентов, и как практический психолог, владеющий основами проведения психодиагностических и психокоррекционных процедур, оценки их результатов, обладающий перцептивными, коммуникативными, конструк-

тивными способностями, хорошо развитым чувством такта и уважения к личности обучаемого.

Даже простое и далеко неполное перечисление основных функций педагога высшей школы показывает, что его деятельность можно квалифицировать как полифункциональную по своей структуре. Она включает в себя функции дидакта — конструктора содержания образования, организатора педагогического процесса, психолога-диагноста, воспитателя студенческой молодежи, ученого — исследователя профессионально-педагогической деятельности. Освоение этих позиций является условием вхождения педагога в современный коллективно-распределительный труд.

Педагог должен владеть способами оформления оригинальных техник и методик педагогической и антропотехнической работы. Постоянная рефлексия собственной педагогической мыслительности позволяет рассматривать работу педагога как методологическую профессию, профессию, имеющую дело с методами. Это предполагает основательное овладение им социальными технологиями деятельности, знаниями зарубежных и отечественных образовательных систем.

На основе полифункционального подхода нами была принята попытка создать структурно-функциональную модель деятельности преподавателя высшей школы в соотношении с необходимой профессиональной, психолого-педагогической и технологической подготовкой как равнозначными составляющими его компетентности и профессионального мастерства (схема 1.1).

Для обеспечения максимальной информативности предлагается следующая иерархическая структура функциональной модели педагогической деятельности.

По вертикали выделяются четыре уровня:

I — направления деятельности;

II — виды деятельности;

III — необходимая для осуществления деятельности подготовка;

IV — формируемые в процессе образования знания и умения.

Первый и второй уровни являются базовыми для последующих. Анализ данных третьего и четвертого уровней позволяет сделать выводы о необходимости специальной педагогической и психологической подготовки преподавателей вузов для качественного обеспечения основных направлений и видов деятельности, представленных на первом и втором уров-



Схема 1.1. Структурно-функциональная модель деятельности преподавателя вуза (фрагмент)

нях функциональной схемы, либо необязательности такой подготовки.

Первый уровень предполагает выделение основных, базовых, направлений деятельности преподавателя высшей школы: учебно-воспитательной и научной работы. В силу неразрывности между ними временных и содержательных связей учебная и воспитательная работа представлена в виде единого блока. Такое объединение свидетельствует о значимости для преподавателя постоянного осуществления воспитательной деятельности наряду с учебной.

Не менее важным направлением деятельности преподавателя вуза является научная работа. Наличие этого блока во многом определяет специфику деятельности преподавателя в высшей школе.

Второй уровень отражает содержание основных видов деятельности преподавателя. Описать полностью все содержание деятельности в рамках одной модели не представляется возможным в связи с их многообразием, поэтому в схему внесены наиболее типичные виды деятельности преподавателя, включая их проектирование, организацию и непосредственное выполнение. Предлагается следующая классификация основных видов:

Виды деятельности, относящиеся к учебно-воспитательному направлению:

- учебно-программное обеспечение образовательного процесса (учебные планы, рабочие и типовые программы);
- проектирование содержания и технологий;
- проектирование содержания курса лекций;
- проведение лабораторных, практических занятий, выполнение других видов учебной нагрузки;
- разработка индивидуальных заданий по контрольным, курсовым и дипломным работам;
- учебно-методическое обеспечение учебного процесса (методический, дидактический, раздаточный материал);
- организация, проведение учебных и производственных практик;
- индивидуальная воспитательная работа со студентами, аспирантами;
- кураторская работа;
- организация и участие в общественных и культурно-массовых мероприятиях;

Виды деятельности, относящиеся к научному направлению:

- научно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа в соответствующей области;

- руководство научно-исследовательской работой студентов;

- подготовка к изданию научных статей, монографий и т.д.;

- подготовка и участие в конференциях, семинарах, совещаниях, выступление с докладами;

- сотрудничество с организациями, предприятиями по вопросам внедрения результатов НИР, оказание консультаций.

В высшей школе учебно-воспитательная работа тесно связана с научной работой. В силу этого невозможно четко дифференцировать по конкретным направлениям отдельные виды научной деятельности, в частности руководство научно-исследовательской работой студентов, научно-методическую работу. На схеме такая ситуация отражается в виде горизонтальных связей между смежными видами деятельности.

Третий уровень определяет подготовку, необходимую для успешного осуществления видов деятельности, описанных на втором уровне. Выделяются три базовых блока:

- специальное профессиональное образование;

- психолого-педагогическая подготовка;

- подготовка в области образовательных технологий.

Под термином "специальное профессиональное образование" подразумевается образование в области науки преподаваемых учебных дисциплин. Синтез трех вышеуказанных блоков подготовки обеспечивает успешное выполнение преподавателем высшей школы своей профессиональной деятельности.

Четвертый уровень включает знания и умения, необходимые для осуществления деятельности преподавателя и формируемые в процессе профессионально-педагогического образования, представленного на третьем уровне.

Знания и умения, обеспечиваемые блоком "Специальное профессиональное образование":

- общекультурные и общеобразовательные знания;

- профессиональная компетентность;

- научная компетентность:

знание теоретических основ науки в области преподаваемой дисциплины;

знание методов науки преподаваемой дисциплины;

знание истории развития науки в области преподаваемой дисциплины;

знание методики, умение организации и проведения НИР.

Знания, обеспечиваемые блоком "Психолого-педагогическая подготовка":

- знание современной методологии образования;
- знание психологической структуры личности, закономерностей ее функционирования и развития;
- знание психологических основ деятельности личности;
- знание психологии группы, психолого-педагогических закономерностей жизнедеятельности личности в группе;
- знание психолого-педагогических механизмов педагогической деятельности преподавателя высшей школы;
- знание современных образовательных технологий;
- знание психолого-педагогических основ организации и управления образовательным процессом.

Умения, обеспечиваемые блоком “Подготовка в области образовательных технологий”:

- педагогические умения:
 - формулировать педагогические цели и задачи, определять условия их достижения и решения;
 - проектировать учебные задачи, педагогические процессы и ситуации;
 - осуществлять дидактическую переработку научной информации в учебный предмет;
 - логически анализировать учебный материал (выделять основные понятия, логические связи, устанавливать логическую структуру);
 - конструировать учебные ситуации;
 - выбирать оптимальные формы, методы и средства обучения, воспитания и контроля в соответствии с целями (учет уровня подготовленности студентов);
 - осуществлять педагогически обоснованный подбор технологических средств обучения и методически грамотно применять их;
 - проектировать управление деятельностью студентов;
 - использовать новые передовые приемы обучения, творчески применять на практике новые виды знаний и способов деятельности;
- рефлексивные умения:
 - анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью;
 - выдвигать и обосновывать очередные педагогические задачи на основе анализа достигнутых результатов;
 - соотносить свой опыт с педагогической теорией и опытом других педагогов;
 - осуществлять диагностику собственной педагогической деятельности и выявлять свои потребности в повышении квалификации и самообразовании.

Анализ настоящей модели наглядно подтверждает продуктивность полифункционального подхода к профессиональной деятельности преподавателя вуза. В свою очередь результативность его деятельности обуславливается содержанием профессионально-педагогического образования, структура которого может быть представлена тремя основными образовательными блоками: специальное профессиональное образование, психолого-педагогическое образование и подготовка в области образовательных технологий.

Очевидно, что оптимизация деятельности преподавательского корпуса высшей школы невозможна без кардинального повышения его психолого-педагогической культуры. Получение добротных экономических, медицинских, военных и других знаний и даже последующее обучение в аспирантуре не обеспечивают превращение специалиста в педагога, владеющего сложнейшими механизмами обучения и воспитания студенчества. Речь идет об овладении принципиально новой педагогической деятельностью, в центре которой стоит личность студента. Поэтому проблема разработки законодательных актов, путей и форм радикального совершенствования психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы становится центральной.

Кроме того, встает проблема создания в Республике Беларусь многоуровневой системы профессионально-педагогического образования, которая обеспечит подготовку педагогических кадров для всех групп профессий применительно ко всем типам учебных заведений. Такая цель выдвинута в "Концепции профессионально-педагогического образования в Республике Беларусь", разработанной авторским коллективом Республиканского института профессионального образования [7].

Особое внимание следует обратить на тот факт, что подготовка педагогических кадров для системы профессионального образования в Республике Беларусь имеет значительный опыт и сложившиеся традиции. Начало ей было положено в 60-е годы открытием специализированных инженерно-педагогических факультетов в Белорусском политехническом институте и Белорусском институте механизации сельского хозяйства. Основным назначением этих факультетов являлась подготовка преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения для средних специальных учебных заведений и профессионально-технических училищ машиностроительного и сельскохозяйственного профилей. Создание инженерно-педагогических факультетов в БПИ и ВИМСХе, а позднее в Мозырском педагогическом институте обеспечило

возможность подготовки не только большого числа высокопрофессиональных педагогических кадров для системы среднего специального и профессионального образования, но и позволило сформировать плеяду ученых, внесших значительный вклад в разработку важнейших научных проблем инженерно-педагогического образования [8].

Глава 2. СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель профессионально-педагогического образования заключается в обеспечении условий профессионального становления вузовского педагога, обладающего современной педагогической квалификацией, креативным мышлением, способностью решать нестандартные педагогические задачи, учитывать новые социально-экономические и личностные запросы, проявлять инициативу и использовать современные педагогические технологии; готового к сотрудничеству как с коллегами, так и со студентами.

При формировании системы профессионально-педагогического образования предстоит решить следующие научно-практические *задачи*:

- методологическое и теоретическое обоснование профессионально-педагогического образования, научное обеспечение государственной программы его обновления и развития;

- конструирование и экспериментальная проверка перспективных моделей содержания профессионально-педагогического образования, технологий, специфики и сроков обучения в университетах и педагогических вузах, в системе повышения квалификации;

- разработка различных образовательных программ подготовки и переподготовки педагогических кадров для разных типов высших учебных заведений;

- исследование закономерностей формирования личности педагога высшей школы в условиях трансформации современного общества;

- профессиональная ориентация и отбор на педагогическую деятельность;

- изучение прогрессивного опыта организации и тенденций развития педагогического образования за рубежом, его творческое использование в нашей стране.

В результате исследований по данным направлениям предстоит создать по сути новый политико-педагогический проект формирования педагога-профессионала, который учитывал бы потребности, проблемы и возможности настоящего и будущего как системы высшего образования, так и общества в целом.

Перед вузом общество поставило качественно новую задачу по формированию личности гражданина свободного правового государства, по воспитанию "субъекта рыночных отношений". Высшая школа призвана способствовать укоренению в общес-

тве нравственности, милосердия, трудолюбия, веры в безграничные возможности творчества людей, повышению престижа образованности и высокого профессионализма.

В свою очередь система профессионально-педагогического образования должна в короткие сроки обеспечить качественное подкрепление и обновление высших учебных заведений необходимыми кадрами. Без них невозможно вывести высшую школу на новый уровень развития. Существенную роль на пути создания законодательных основ профессионально-педагогического образования высшей школы Республики Беларусь может сыграть закон "О внесении изменений и дополнений в закон Республики Беларусь "Об образовании в Республике Беларусь". В статье 4 "Педагогическая деятельность" предполагается установить, что "подготовка педагогических кадров осуществляется в высших учебных заведениях, педагогических колледжах (училищах) по учебным планам, включающим дисциплины теоретической и практической подготовки в области педагогики, психологии и методики преподавания по специальностям. Выпускники вузов и средних специальных учебных заведений непедагогического профиля получают право преподавания в образовательных учреждениях после прохождения переподготовки по психолого-педагогическим дисциплинам и получения соответствующей квалификации. Государство обеспечивает педагогическим работникам государственных образовательных учреждений возможность повышения методического и психолого-педагогического уровня их подготовки, а также переподготовки с целью получения новых квалификаций".

Чтобы выполнить поставленные задачи, необходимо обеспечить, в первую очередь, прорыв в фундаментальных исследованиях сути педагогической деятельности в условиях вуза, а также связанного с ними процесса формирования будущего преподавателя и менеджера высшей школы.

В современной отечественной философской, педагогической и психолого-педагогической литературе (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, И.П. Раченко, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), в практике организации профессионально-педагогического образования накоплен значительный опыт, который выступает в качестве инструмента решения новых задач, вставших в результате коренных изменений в образовании и обществе. Большую помощь в этом может оказать также изучение и использование прогрессивного зарубежного опыта.

Учитывая остроту и актуальность многочисленных проблем педагогического образования, следует также уделить осо-

бое внимание координации исследований многих учреждений образования и науки и установлению контактов с соответствующими исследовательскими центрами за рубежом. В результате должна быть создана комплексная программа интенсивного развития целостной науки о педагогической профессии и педагогическом образовании. В разработке такой теории примут участие представители многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики и др.

Для разработки комплексной программы развития исследований в области профессионально-педагогического образования преподавателей высшей школы важно установить систематизирующее начало, которое позволило бы структурировать имеющиеся проблемы в блоки, устанавливать между ними взаимосвязи, определять логическую последовательность и преемственность в решении исследовательских задач, анализировать степень полноты их решения, планировать на перспективу тематику коллективных и индивидуальных исследований, создание научных лабораторий и ВНИКов. В качестве такой системообразующей основы для перспективного проектирования программы исследований огромного количества проблем педагогического образования, на наш взгляд, может быть принята структура профессионалогии (теория профессиональной деятельности), включающая следующие разделы: 1) классификация педагогических профессий; 2) профессиография; 3) психотехника; 4) профориентация; 5) профессиональный отбор в педагогические учебные заведения; 6) профессиональное обучение и воспитание; 7) профессиональная адаптация; 8) повышение квалификации (профессиональное становление); 9) переподготовка на другие специальности и расширение профессионального профиля.

Каждый раздел профессионалогии предполагает исследование целого комплекса научных проблем и создание соответствующих научно-исследовательских коллективов. Все вместе они дают возможность создать целостную теорию педагогической деятельности, включающую наряду со множеством ее аспектов в качестве важнейшей составляющей педагогическое образование.

Проведенный авторами сравнительный анализ современного понимания факторов эффективности педагогической деятельности, принятый в одиннадцати ведущих индустриально развитых странах мира, а также научно-педагогический опыт, накопленный в Республике Беларусь, позволил выделить следующие три ключевые позиции, обеспечивающие решение данной проблемы:

1) концепцию развития личностных качеств педагога, необходимых для успешной реализации деятельности;

2) политику государства, образовательной системы, направленную на поддержание или совершенствование качеств педагога-профессионала;

3) готовность конкретного высшего учебного заведения к созданию оптимальных условий для эффективного становления личностно-профессиональных качеств преподавателя и их реализации в педагогической деятельности.

Концепция развития личностных качеств педагога в системе педагогической деятельности может быть представлена следующими семью измерениями:

- педагогическая направленность — устойчивый интерес, склонность к педагогической деятельности;

- эрудированность — знание преподаваемого учебного предмета, высокий уровень научных знаний, общей культуры, мировоззрения;

- педагогическая компетентность — способность использовать весь арсенал педагогических технологий, мастерство обучения;

- рефлексия и перцепция — адекватная самооценка, самокритичность, самостоятельность, способность адекватно воспринимать окружающих, сопереживать, сочувствовать;

- креативность — способность конструировать собственную деятельность и деятельность других участников образовательного процесса;

- эмоциональная устойчивость — стабильность психических познавательных процессов и состояний;

- менеджерская компетентность — организованность, наличие коммуникативных и лидерских способностей.

Степень выраженности данных качеств выступает критерияльной основой характеристики мастерства преподавателя.

Политика поддержания и развития качеств преподавателя включает следующие направления:

- эффективное первое (вузовское) педагогическое образование;

- эффективное педагогическое образование в процессе педагогической деятельности (непрерывное);

- объективизация оценки педагогической деятельности в обществе;

- альтернативные пути подготовки к педагогической деятельности;

- альтернативные возможности в краткосрочном и долгосрочном планировании карьеры, роста личных доходов от педагогической деятельности;

- экономические и социальные стимулы выбора педагогической профессии;

- экономические и социальные стимулы к продолжению педагогической деятельности.

Направленность деятельности высшего учебного заведения предполагает:

- возможности преподавателя в отношении принятия решения по разработке и изменению учебно-тематических планов, программ по конкретным дисциплинам;

- степень личной ответственности преподавателя за качество учебного процесса;

- уровень организации деятельности и культуру учебного заведения, которые определяют как успехи студентов, так и степень их уважения и доверия к преподавателям;

- связь между протеканием учебного процесса в аудитории и управлением учебным заведением, включая участие в нем преподавателей, сотрудничество между преподавателями, коллективное распространение инноваций. Атмосфера сотрудничества "вне аудитории" становится одним из важнейших факторов качества педагогической деятельности.

Каковы, на наш взгляд, пути реализации профессионально-педагогического образования? Представляем проектный вариант организационной структуры такого образования.

Система профессионально-педагогического образования, направленная на достижение, поддержку и совершенствование профессиональной компетентности специалиста-педагога, а также дальнейшее развитие его личности, структурно может быть подразделена на две относительно автономные подсистемы (схема 2.1):

- базовое высшее профессионально-педагогическое образование;

- последипломное профессионально-педагогическое образование.

Целью базового высшего профессионально-педагогического образования является профессиональное развитие личности специалистов-педагогов. Эта цель реализуется в высших учебных заведениях: высших колледжах, институтах, университетах, академиях.

Базовое высшее профессионально-педагогическое образование дается в разных организационных формах:

- интегрировано на профессионально-педагогических факультетах (отделениях) технических, сельскохозяйственных, педагогических и других вузов;

- интегрировано в специально организованных профессио-



Схема 2.1. Структурная схема организации системы профессионально-педагогического образования

нально-педагогических группах при профильных факультетах вузов. Организация таких групп возможна при наличии в вузе общей кафедры профессионально-педагогического профиля;

- интегрировано в межвузовских профессионально-педагогических подразделениях (отделениях) при кооперации нескольких вузов;

- параллельно с базовым высшим профессиональным образованием в специально организованных группах. Эта форма наиболее целесообразна при немассовой индивидуальной подготовке специалистов-педагогов. Выпускник на базе высшего профессионального образования получает дополнительно педагогическую квалификацию.

Перечисленные организационные формы профессионально-педагогического образования обеспечивают подготовку преподавателей специальных дисциплин, ориентированных на обслуживание профессионально-технического, среднего специального, а также высшего образования.

К числу перспективных может быть отнесена подготовка педагогических кадров для высшей школы, осуществляемая параллельно с базовым профессиональным образованием через систему педагогического бакалавриата и магистратуры (табл. 2.1, 2.2). Подготовка предполагает наличие следующих этапов.

1. Профориентационный. Цель этапа — отбор на профессионально-педагогическое обучение. Профориентация осуществляется на первых двух курсах посредством проведения целевых спецкурсов, тестирования и индивидуальных консультаций.

2. Профессионально-педагогическая подготовка на базе педагогического бакалавриата на 3—5 курсах. В отличие от существующей в настоящее время бакалаврской подготовки, имеющей своей целью углубление в основную специальность или прохождение дополнительных дисциплин, педагогический бакалавриат имеет следующее целевое назначение — обеспечить базовые знания по основам психолого-педагогических наук: психологии, педагогики и методики.

3. Магистратура. Выпускник-бакалавр педагогических наук получает право выбора: перейти с этим объемом знаний в сферу профессиональной деятельности или перейти на более высокий уровень профессионально-педагогического образования в специализированную магистратуру, срок обучения в которой составляет 1 год. Основное назначение данного этапа — углубленная научно-педагогическая подготовка с дифферен-

**Проектная модель профессионально-педагогической подготовки преподавателей
для высшей школы**

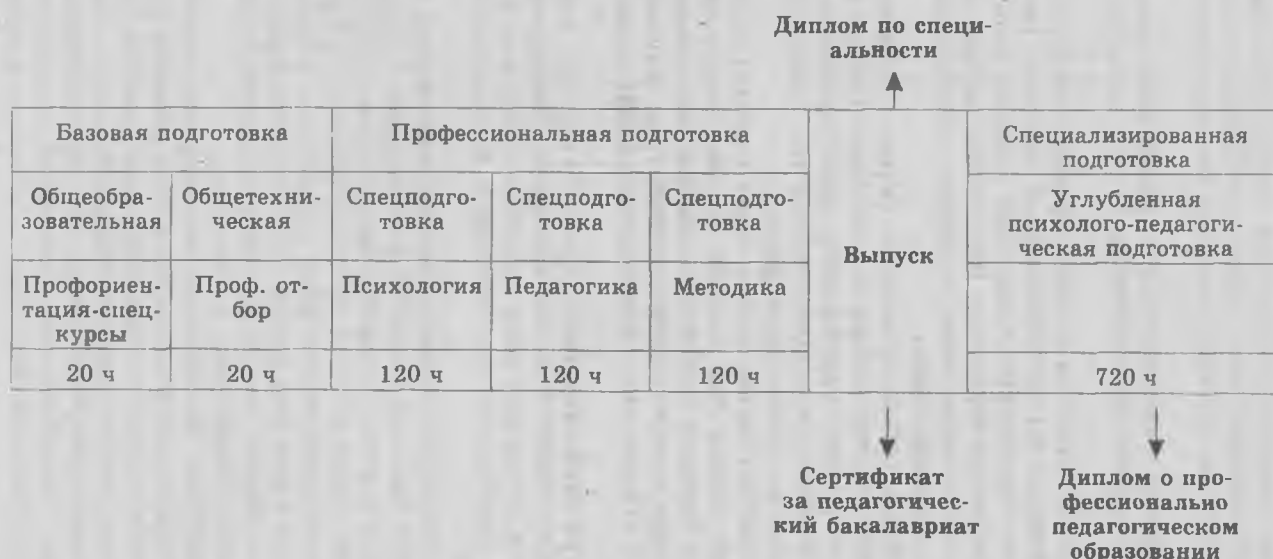


Таблица 2.2

**Проект образовательной программы психолого-педагогической подготовки
преподавателей высшей школы**

Форма обучения — очная
Срок обучения — 6 лет

1 курс	2 курс	3 курс		4 курс		5 курс		6 курс	
Профориентационные курсы (20 ч)	Профессиональный отбор (20 ч)	Введение в специальность (20 ч)	Психология (100 ч)	Педагогика (90 ч)	Основы педагогической этики (30 ч)	Общая методика преподавания (90 ч)	Курсовой проект, экзамен	Методика воспитательной работы (30 ч)	1. "Частные методики" (120 ч) 2. "Развивающие компьютерные и педагогические технологии" (120 ч) 3. "Законы и нормативные документы профессионального образования" (36 ч) 4. "Зарубежные системы образования" (40 ч) 5. "Управленческая деятельность в образовании" (44 ч) 6. "Педпрактика" (180 ч) ГОСЭКЗАМЕН "Современные методики психолого-педагогических исследований" (60 ч) "Методологические научные и технологические основы деятельности в образовании" (24 ч) "Методологические средства педагогической деятельности" (24 ч) "Культура речи и ораторское искусство" (48 ч)

цированным подходом и индивидуальными планами обучения.

Целями подсистемы последиplomного профессионально-педагогического образования являются профессиональное совершенствование специалиста-педагога и получение профессионально-педагогического образования преподавателями вузов, не имеющими базового педагогического образования.

Последиplomное образование может осуществляться как в специализированных учебных заведениях повышения квалификации, так и непосредственно в профильных вузах.

Для создания эффективно действующей системы профессионально-педагогического образования необходим учет организационно-педагогических условий:

- системно-деятельностный характер построения учебного процесса;

- преемственность с первым вузовским образованием и связь с жизненным и педагогическим опытом;

- гуманизация профессионально-педагогического образования, проявляющаяся в обращенности к человеку, к усилению внимания в формировании мотивационно-потребностной сферы личности, ее склонностей, интересов. Возможность свободной самореализации;

- демократизация, обеспечивающая утверждение педагогики сотрудничества как системы взаимоуважения и взаимодоверия преподавателей и студентов, расширение их прав и ответственности;

- разнообразие организационных структур и форм высшего профессионально-педагогического образования;

- модульность, вариативность и гибкость содержания профессионально-педагогического образования, широкий выбор форм, методов, средств обучения с учетом специфики условий будущей педагогической деятельности и личностных потребностей обучающихся;

- опережающий характер профессионально-педагогического образования по отношению к используемым в вузах образовательным технологиям, достижение требований международных сертификатов по педагогической квалификации;

- совершенствование консультирования по преподавательской работе;

- возрождение национально-культурной основы педагогической деятельности в высшей школе Республики Беларусь.

Глава 3. ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ основных направлений организации системы последиplomного профессионально-педагогического образования свидетельствует о том, что именно этот канал приобретения психолого-педагогических знаний должен стать основным для большинства преподавателей непедагогических вузов. Последиplomное образование является весьма сложным направлением профессионально-педагогического образования с точки зрения практической реализации и требует глубокого научного анализа и методической разработки на уровне отдельных форм.

В структуре нормативно утвержденных форм организации последиplomного профессионально-педагогического образования можно выделить следующие:

1. *Повышение квалификации*, предусматривающее изучение особенностей организации педагогического процесса в вузах, современных образовательных технологий, последних достижений педагогической и психологической наук, воспитательной и управленческой деятельности в вузах. Повышение квалификации в свою очередь может реализовываться через различные формы, а именно:

- самостоятельное обучение преподавателя вуза — самообразование — является наиболее распространенной формой, реализуемой в той или иной степени практически каждым преподавателем. При этом эффективное ее использование возможно только после приобретения базового блока психолого-педагогических знаний. Это обусловлено тем, что начинающий преподаватель организует свое педагогическое образование, опираясь не на объективный, фактический уровень деятельности, а исходя из субъективного ее понимания. Важно подчеркнуть, что речь идет не о принижении значения самообразования. Более того, системное самообразование рассматривается в качестве одной из основных форм последиplomного образования на этапах профессионализации и профессионального мастерства;

- обучение в магистратуре, аспирантуре и докторантуре с психолого-педагогической направленностью исследовательских работ. До настоящего времени эта форма последиplomного образования не получала широкого распространения. Случаи защиты кандидатских, а тем более докторских диссертаций

ций по педагогической тематике преподавателями непедагогических вузов носят единичный характер;

- кратковременное обучение;
- длительное периодическое обучение;
- стажировка;
- организованное обучение в вузе.

2. *Переподготовка*, предусматривающая дополнительное психолого-педагогическое образование для преподавателей вузов непедагогического профиля. Это наиболее фундаментальная по объему предлагаемых образовательных программ (в совокупности не менее 1100 часов) форма последипломого образования для преподавателей непедагогических вузов.

При существующей системе организации повышения квалификации преподавателей вузов внимание концентрируется, главным образом, на их совершенствовании в области профессиональных знаний и научной деятельности. Целенаправленное повышение квалификации в области психолого-педагогических знаний проводится лишь в отдельных вузах. При этом каждый вуз организует данную работу самостоятельно, при отсутствии единых требований к ее качеству. В частности, структура повышения психолого-педагогической квалификации для своих преподавателей организована в Академии управления при Президенте РБ, Академии МВД, БГПА, БАТУ. Эти структуры достаточно мобильны, ориентированны на специфику и потребности данных вузов. В качестве примера ниже приводится система организации повышения педагогической квалификации преподавателей, функционирующая в Академии МВД.

В структуре Академии имеется факультет повышения квалификации, в состав которого наряду с рядом специальных кафедр входит кафедра педагогических дисциплин. В рамках данного факультета работают курсы молодых преподавателей, которые в обязательном порядке должны пройти все преподаватели Академии, имеющие стаж педагогической работы до трех лет. Помимо преподавателей Академии, к занятиям на курсах привлекаются преподаватели средних школ милиции из Минска, Барановичей, Могилева. Продолжительность занятий на курсах — до одного месяца по очной форме обучения. Более опытные преподаватели в обязательном порядке периодически проходят курсы повышения квалификации в учебных заведениях системы Министерства образования — РИВШ БГУ, РИПО и т.д. Необходимо подчеркнуть, что основное внимание в Академии уделяется именно работе с молодыми, начинающими преподавателями. Разработано и утверждено специ-

альное положение “Об организации работы с вновь назначенными преподавателями на кафедрах Академии МВД”, в котором определены основные формы такой работы. Так, на каждой кафедре организованы и функционируют предметно-методические комиссии, члены которых непосредственно контролируют и корректируют работу молодых преподавателей, их профессиональную адаптацию. За каждым молодым преподавателем закрепляется наставник из числа наиболее опытных и утверждается шестимесячный индивидуальный план стажировки в должности преподавателя. Причем, как подчеркивается в Положении, главная роль в формировании педагогического мастерства начинающих преподавателей отводится именно кафедре. Начинаящий преподаватель имеет право приступить к самостоятельному ведению занятий только после решения предметно-методической комиссии кафедры. В Академии функционирует специальный кабинет педагогического мастерства. Как указано в “Положении о кабинете педагогического мастерства”, основной целью его деятельности является “создание наилучших условий для скорейшего профессионального становления молодых преподавателей, ... роста их педагогического мастерства и повышения на этой основе качества учебно-воспитательного процесса”. Кабинет оказывает преподавателям методическую и практическую помощь в совершенствовании педагогического мастерства, разработке учебно-методической документации, проводит методические занятия для преподавателей, инструктивно-методические, открытые, показательные и пробные занятия. В кабинете сформированы фонды учебно-методической литературы по педагогике, психологии, методике обучения и воспитания, а также картотеки дидактических материалов, учебных видео- и кинофильмов. Учебно-методические кабинеты организованы также в рамках каждой кафедры.

Однако отсутствие общегосударственных стандартов, должного методологического и методического обеспечения снижает эффективность результатов последиplomной педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

Настоятельно встает задача целенаправленной организации последиplomной психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, разработки стандартов такой подготовки, определения места и роли основных образовательных структур РБ в ее обеспечении. Научная разработка данной проблемы, а также анализ практического опыта работы вузов, накопленного в Республике Беларусь и ряде других стран, позволил определить основные пути такой подготовки.

Представляется целесообразным развертывание центров либо специальных факультетов по психолого-педагогической переподготовке и повышению квалификации преподавателей высшей школы на базе ведущих профильных университетов, в частности БГПА, БГЭУ, БГТУ, с централизованной координацией организационных и научно-методических аспектов их деятельности, направленной на обеспечение стандартов профессионально-педагогического образования.

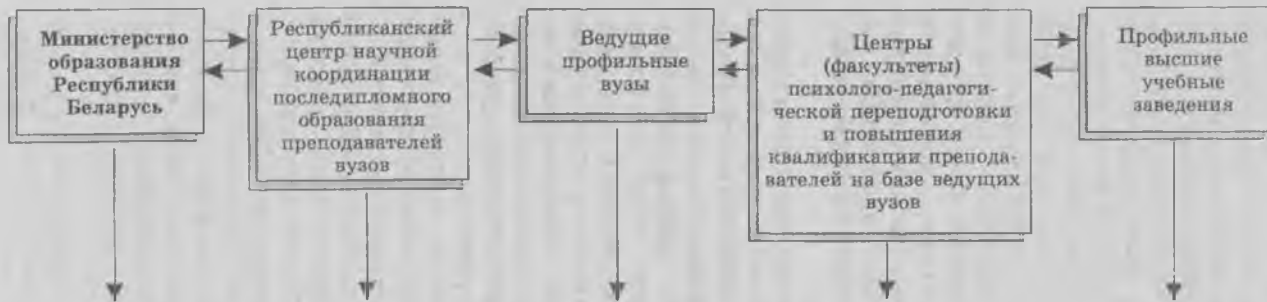
Предлагается следующая структура организации системы последиplomной подготовки преподавателей высших учебных заведений (схема 3.1).

Общее руководство всей системой последиplomной подготовки преподавателей высших учебных заведений осуществляет Министерство образования Республики Беларусь через соответствующие управления. Министерство образования определяет общую структуру системы и функциональное назначение ее основных звеньев.

Для координации деятельности системы целесообразно создание Республиканского центра научной координации последиplomного образования преподавателей вузов, основные функции которого будут заключаться в следующем:

- разработка стандартов последиplomной подготовки и необходимой нормативной документации;
- координация деятельности всех звеньев системы;
- их методологическое и научно-методическое обеспечение;
- консультационная деятельность;
- помощь в обеспечении факультетов (центров) квалифицированными педагогическими кадрами. Такой Центр может быть создан на базе РИВШ БГУ с привлечением возможностей ведущих вузов республики.

Ведущие профильные вузы организуют на своей базе центры или факультеты последиplomной подготовки для преподавателей по соответствующему профилю (экономический, технический, гуманитарный, химико-технологический и т.д.) и осуществляют непосредственное руководство их деятельностью. Центры или факультеты осуществляют практическую образовательную деятельность по психолого-педагогической переподготовке и повышению квалификации для преподавателей всех профильных вузов республики. Естественно, с учетом специфики преподаватели различных кафедр одного вуза могут проходить подготовку в различных центрах (факультетах), наиболее соответствующих профилю конкретной кафедры. Объем образовательных услуг (учебных модулей), предоставляемых центром (факультетом), будет дифференцировать-



Общее руководство системой последипломного образования преподавателей высших учебных заведений

Разработка стандартов последипломного образования, необходимой нормативной документации, координация деятельности всех звеньев системы; методологическое и научно-методическое обеспечение; консультационная деятельность, помощь в обеспечении центров квалифицированными педагогическими кадрами

Организация центров последипломного образования для преподавателей по соответствующему профилю (экономический, технический, гуманитарный), осуществление непосредственного руководства деятельностью центров

Практическая образовательная деятельность по психолого-педагогической переподготовке и повышению квалификации преподавателей для преподавателей профильных вузов республики

Обеспечение психолого-педагогической подготовки преподавателей через центры последипломного образования, составление планов и контроль за прохождением преподавателями переподготовки

Схема 3.1. Структура организации последипломной психолого-педагогической подготовки преподавателей высших учебных заведений

ся в каждом конкретном случае в зависимости от требований заказчиков (вузов) и контингента слушателей (преподавателей). Профильные вузы обеспечивают психолого-педагогическую переподготовку и повышение квалификации своих преподавателей через центры (факультеты) последипломного образования, составляют календарные планы и контролируют регулярное прохождение преподавателями такой переподготовки.

Безусловно, между различными звеньями системы последипломного образования должны осуществляться как прямые, так и обратные связи. Так, в случаях, если качество или объем образовательных услуг, предоставляемых центрами (факультетами), не удовлетворяет требованиям вузов, вносятся необходимые коррективы в учебные планы, изменяются либо дополняются учебные модули. Такая организационная структура позволит избежать упомянутых недостатков, характерных для существующих форм повышения педагогической квалификации преподавателей вузов.

Важной проблемой, возникающей уже на первоначальном этапе практической реализации системы последипломной психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов, является проблема выбора критериев дифференциации преподавателей (критериев квалификационных рангов преподавателей). Что здесь имеется в виду? Очевидно, что объем, содержание учебных планов и предлагаемых учебных модулей, сама методология и методика организации и проведения психолого-педагогической переподготовки и повышения квалификации не являются универсальными для всех преподавателей. Это зависит, в первую очередь, от фактического профессионально-педагогического уровня преподавателя.

Возможным критерием дифференциации преподавателей для их последующей последипломной психолого-педагогической подготовки может выступать занимаемая должность. В соответствии с действующими тарифно-квалификационными характеристиками (прил.8 к постановлению Министерства труда от 9.01.98 г. №3) должностные обязанности (содержание деятельности) различных категорий преподавателей дифференцируются в зависимости от занимаемой должности. Однако при таком подходе не учитывается фактический профессионально-педагогический уровень преподавателя, поскольку у опытного ассистента с большим стажем педагогической работы он несомненно выше, чем у начинающего доцента, пришедшего с предприятия или НИИ.

Следовательно, параметр "занимаемая должность" не может выступать в качестве критерия оценки фактического профес-

сионально-педагогического уровня преподавателей. Более объективным, на наш взгляд, критерием дифференциации преподавателей для их последующей последипломной психолого-педагогической подготовки может выступать стаж педагогической деятельности в высшем учебном заведении.

В зависимости от стажа педагогической работы в вузе целесообразно выделить три основных этапа готовности преподавателя к педагогической деятельности:

- профессиональной адаптации;
- профессионализации;
- профессионального мастерства (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Критерии дифференциации преподавателей для их последующей последипломной психолого-педагогической подготовки

Стаж преподавательской работы в высшем учебном заведении	Этапы профессионального совершенствования
1—3 года	профессиональная адаптация
3—10 лет	профессионализация
10—15 лет	профессиональное мастерство

На этапе *профессиональной адаптации* начинающий преподаватель высшей школы входит в новую для него роль, вступает в новые профессиональные отношения, обуславливающие формирование его социально и профессионально значимых личностных качеств. Помочь молодому специалисту в успешном овладении педагогической деятельностью в вузе призвана система повышения квалификации. Главная задача на этом этапе — снять остроту противоречий между требованиями, предъявляемыми к молодому специалисту высшей школы и степенью его готовности к педагогической деятельности.

Для этапа *профессионализации* характерна ориентация на квалифицированное выполнение специалистом-педагогом своих функций. Теоретическая подготовка, подкрепленная накопленным практическим опытом, создает базу для формирования профессиональной позиции, собственного стиля деятельности. Однако приобретенная профессиональная квалификация может базироваться, главным образом, на эмпирическом опыте преподавателя, что не позволяет полностью раскрыть творческий потенциал как личности педагога, так и самой педагогической деятельности. Повышение квалификации

преподавателей вузов на этом этапе должно быть нацелено на предупреждение профессиональной стагнации, повышение активности личности, формирование готовности к постоянному росту, поиску новых форм, методов, средств профессионально-педагогической деятельности.

На этапе *профессионального мастерства* специалист-педагог достигает полной творческой свободы в осуществлении своей деятельности. Становится возможной полная реализация личности в ее всесторонних аспектах и проявлениях. На данном этапе наибольшую значимость приобретает противоречие между творческим, новаторским выполнением преподавателем вуза своей профессионально-педагогической деятельности и консервативностью сложившихся в практике форм, методов и приемов. Отсюда ведущей целью этого этапа повышения квалификации вузовских педагогов является создание условий для максимально полного раскрытия их творческого потенциала. Реализация этой цели предполагает использование различных форм последипломного образования на базе диверсифицированных программ. Одним из обязательных условий выступает непрерывность процесса профессионального совершенствования педагога.

Для каждого этапа профессионального становления предлагаются соответствующие варианты учебных модулей с конкретным объемом и содержанием. Причем варианты учебных модулей и учебных программ могут варьироваться в зависимости от поставленной цели — повышение квалификации либо переподготовка.

В основу такой организации последипломной психолого-педагогической подготовки преподавателей высших учебных заведений предлагается положить следующие методологические принципы:

- принцип психологической последовательности действий (предполагает необходимость учета мотивационного, когнитивного и поведенческого аспекта);

- модульный подход, основанный на идее полифункциональной деятельности преподавателей вузов, предполагающей формирование отдельных образовательных модулей, которые будут обеспечивать потребность в подготовке к определенной функциональной деятельности;

- принцип моделирования деятельности (предполагает, в частности, широкое использование организационно-деятельностных игр);

- принцип саморазвития системы в процессе деятельности (включает в себя подготовку модераторов из числа слушателей

центров, которые в последующем будут привлекаться в качестве экспертов и преподавателей-консультантов к деятельности центров (факультетов).

В совокупности речь идет о переводе психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов на обучающе-исследовательский принцип, нацеливающий их на постоянный профессионально-личностный рост и саморазвитие. Данный подход положен нами в основу разработки стандартов психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов (повышение квалификации и переподготовки). Предлагаем проектную модель стандарта переподготовки и повышения квалификации, внедряемую в настоящее время на экспериментальной площадке — специальном педагогическом факультете в БГЭУ.

Принципиальной особенностью настоящей проектной модели является ее инвариантность, что подразумевает возможность для обучаемых самостоятельно определять необходимый для него на данной стадии вариант психолого-педагогической подготовки в рамках единой проектной модели. С этой целью проектная модель предусматривает два уровня подготовки: первый уровень (блок А) и второй уровень (блок Б) (схема 3.2).

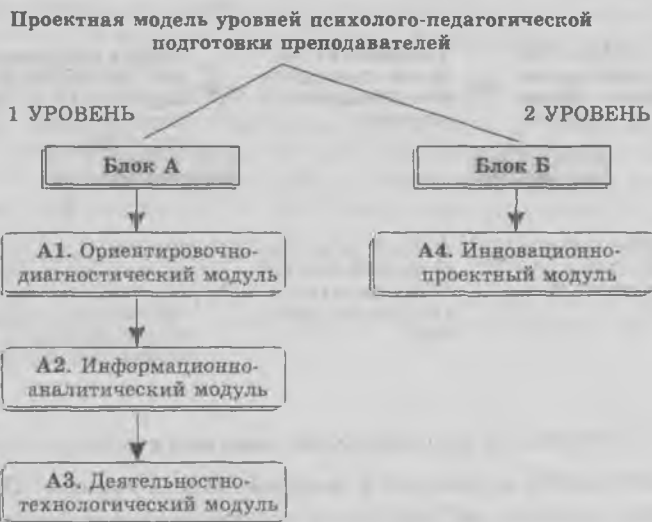


Схема 3.2. Проектная модель уровней психолого-педагогической подготовки преподавателей

Первый уровень подготовки (блок А) ставит своей целью повышение психолого-педагогической квалификации преподавателей. Второй уровень (блок Б) является более высоким и направлен на осуществление переподготовки преподавателей. Каждый из блоков в свою очередь включает в себя ряд образовательных модулей. Принципиальным различием блоков А и Б является то, что на первом уровне больший акцент делается на освоение новой информации в деятельностном режиме, тогда как на втором уровне доминирует проектный подход, в основе которого лежит самоорганизационная и рефлексивная деятельность самого обучаемого. Причем содержание этих блоков дифференцируется в зависимости от исходного квалификационного уровня преподавателей. Ниже приводится структура модулей А1 и А2 (схема 3.3; 3.4).

Задачей модуля А1 является формирование у слушателей устойчивой потребности в профессионально-педагогическом совершенствовании и саморазвитии. Важное значение для достижения этой задачи имеет наличие адекватной самооценки и позитивной мотивации деятельности, которая достигается в процессе диагностики профессионально-деловых и личностных качеств слушателей.

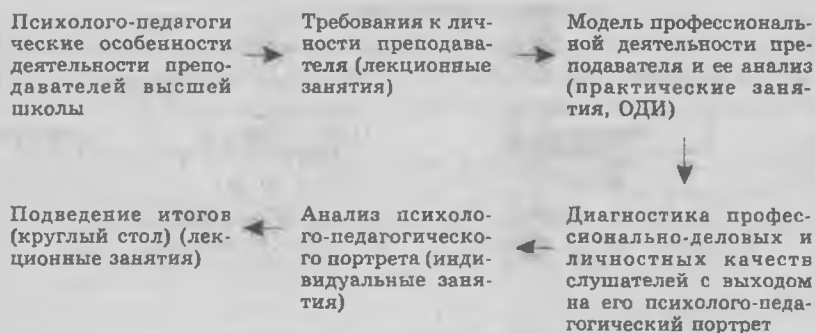


Схема 3.3. Содержание ориентировочно-диагностического модуля А1

Задачей информационного модуля А2 для уровня “Профессиональная адаптация” является изучение теоретических основ психологии и педагогики деятельности преподавателя высшей школы, освоение современных образовательных технологий.



Схема 3.4. Содержание информационно-аналитического модуля А2

При переходе к деятельностно-технологическому модулю А3 акцент переносится на самостоятельную деятельность обучаемого при корректирующей, консультативной помощи со стороны обучающего. Он включает в себя проведение различных форм учебных занятий и другие виды деятельности с последующим обсуждением на круглом столе. Варианты методики проведения занятий могут быть различными, в частности предполагается изучение и практическое использование в своей деятельности новых образовательных технологий либо методических разработок.

Второй уровень (блок Б) является более высоким и позволяет на основе полученных психолого-педагогических знаний осуществлять моделирование собственной деятельности.

С этой целью, помимо трех вышеперечисленных модулей, он включает четвертый — инновационно-проектный модуль, предполагающий самостоятельную разработку обучающимся инновационного проекта курса лекций, технологии построения воспитательного процесса в группе, на факультете, освоение либо разработку и внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий и т.д.

Глава 4. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Новые подходы к психолого-педагогической подготовке преподавателей вузов предполагают сосредоточение внимания на существенном повышении технологической культуры их деятельности. Через овладение теорией к освоению современных технологий обучения и воспитания студентов, технологий организации их деятельности — таков путь личностно-профессионального роста преподавателя. Возникает вопрос о сущности понятия “педагогические”, или “образовательные”, технологии. Обратимся к характеристике данных понятий, используя разработки М.П. Сибирской, З.П. Трофимовой и ряда других авторов.

Понятие технологии обучения в более широком смысле слова выступает как общая научная основа для построения учебного процесса, определяющая применение тех или иных отдельных методов и разнообразных частных методик. В этом принципиальное отличие технологии обучения от отдельных методов и частных методик.

Известно, что многие преподаватели высшей школы считают вполне достаточным применение одного-двух предпочитаемых ими методов обучения для активизации учебного процесса. Но, как отмечают М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров, нужен не отдельный метод обучения, а технология, обеспечивающая достижение преследуемых дидактических целей.

В современной педагогике методы обучения трактуются как способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося, направленные на решение комплексных задач учебного процесса. Методы рассматриваются в тесной связи со средствами обучения, которые понимаются не только в узком смысле как учебные пособия, наглядные демонстрационные устройства, технические средства обучения, но и как все то, что способствует достижению целей деятельности. Методика рассматривается как система научно обоснованных правил, методов, приемов обучения тому или иному учебному предмету.

Понятие “технология обучения” шире, чем понятие “методика обучения”. Технология отвечает на вопрос: как наилучшим образом достичь целей обучения, при котором достижение этих целей обусловлено управлением.

Слово “технология” произошло от греческих *techne* — мастерство, искусство и *logos* — понятие, учение. Под технологи-

ей понимаются совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение объекта.

Поскольку технология — это не только совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, а также сами процессы, то педагогическими технологиями, казалось бы, можно считать и непосредственно процессы обучения, направленные на качественное изменение тех или иных знаний, умений и навыков обучаемых. Однако, базируясь на имеющихся в педагогической науке понятиях, педагогическими технологиями уместно называть только лишь *инструментарий* достижения целей.

В педагогической литературе встречаются понятия “технологии” и “технология”. Так В.П. Беспалько, оперируя понятием “педагогическая технология”, раскрывает комплекс средств педагогической технологии и показывает пути их применения. Н.Е. Шуркова рассматривает педагогическую технологию как учебный предмет. В.С. Збаровский раскрывает технологию профессионального обучения. В работах этих авторов используется понятие “технология”. А.П. Беляева применяет термин “педагогические технологии”. Имеется ли здесь противоречие?

Представляется, что “педагогическая технология”, “технология обучения” предполагают взгляд на процесс обучения в целом — по курсу, предмету. “Технологии обучения” означают конкретизацию путей достижения целей обучения и раскрытие системы педагогического воздействия при управлении совокупностью процессов овладения знаниями, умениями и навыками.

Технологизация педагогического труда требуется для его упорядочения, для постановки четких целей и определения путей их достижения, т.е. для управления процессом обучения. Применение педагогических технологий освободит преподавателя от произвольности в построении и реализации педагогического процесса и даст возможность медленно двигаться к прогнозируемому конечному результату при строгой обоснованности каждого компонента и этапа обучения.

Что касается профессиональной подготовки, то она, как уже отмечалось, представляет собой систему знаний, умений и навыков в области профессиональной деятельности, гамму профессиональных технологий, операций и приемов и требует адекватной конкретизации обучения каждому компоненту.

Таким образом, педагогические технологии следует рассматривать как систематичное и последовательное воплоще-

ние на практике заранее спроектированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей путем управления этим процессом.

Каков же механизм реализации педагогических технологий в процессе обучения?

Во всякой деятельности имеются два исходных момента: ее задачи и технология деятельности. Так же и в педагогическом процессе: имеются дидактические задачи и технологии обучения.

В процессе обучения, представляющем собой педагогическое воздействие преподавателя на обучающихся через методы, методические приемы, организационные формы обучения, реализуются технологии обучения. Каждая дидактическая задача будет решена с помощью адекватной технологии обучения в результате сотрудничества обучающихся и обучаемых.

Исходя из сущности педагогических технологий, можно сделать следующие выводы:

1) их глубинный смысл заключается в том, что они позволяют перевести процесс обучения на путь предварительного его проектирования с последующим воспроизведением на занятии. Это возможно в том случае, когда продумано сочетание “дидактическая задача” и “педагогическая технология”;

2) в отличие от методических разработок учебного занятия, ориентированного на преподавателя, педагогические технологии ориентированы на обучаемых и нацелены на обеспечение успеха усвоения за счет их собственной деятельности;

3) центральной проблемой педагогических технологий является обеспечение достижения целей обучения путем развития личности: постановки целей и объективного контроля за качеством усвоения учебного материала.

Классификация педагогических технологий

В результате психолого-педагогических исследований в области усвоения человеком опыта выявлено, что структуру любого дидактического процесса можно представить в виде таких взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, как мотивация, собственно познавательная деятельность обучающегося, управление этой познавательной деятельностью со стороны педагога.

Поскольку дидактический процесс определяет выбор педагогических технологий, то представляется, что педагогические технологии подразделяются на мотивационные, деятельностные и технологии управления.

Мотивационный компонент дидактического процесса включает в себя решение проблем снятия эмоциональной нап-

раженности в процессе обучения, создания атмосферы положительного эмоционального настроя на деятельность, ориентации на практический смысл изучения подобного материала, на конкретную профессиональную деятельность, повышения оценки личности в глазах окружающих и требует соответствующих педагогических технологий. Обобщение указанных проблем дидактического процесса позволяет выделить технологии создания эмоционально-положительной атмосферы деятельности, формирования и развития профессионального интереса, педагогического общения. Мотивационные педагогические технологии направлены на обеспечение условий для познавательной-профессиональной деятельности, а именно на формирование устойчивого интереса к профессии, на превращение заданных целей деятельности во внутренние потребности личности, на создание обстановки, когда поведение обучающихся будет обусловлено ожиданием, оценкой предполагаемых результатов деятельности.

Деятельностный компонент дидактического процесса связан с организацией деятельности обучающихся.

В процессе познавательной деятельности по характеру оценки дидактического процесса с точки зрения познавательной самостоятельности выделяются три уровня.

Первый уровень требует знаний и умений репродуктивного характера. Педагогические технологии этого уровня можно назвать исполнительскими, или репродуктивными, и классифицировать следующим образом:

- задания по алгоритмам деятельности;
- задания по инструкции;
- самостоятельная работа на воспроизведение знаний, умений;
- самостоятельные работы на применение знаний на практике и т.д.

Второй уровень усвоения знаний и умений ориентирован на критическое осмысление, сознательное и прочное запоминание учебного материала и выработку умений, на осознание алгоритмов деятельности. Он требует сочетания репродуктивной деятельности учащихся с продуктивной.

К педагогическим технологиям второго уровня можно отнести задания:

- на составление вопросов по изученной теме, проблеме;
- переформулирование учебного материала;
- критическое осмысление теоретического материала или практической профессиональной деятельности;
- поиск рационального способа деятельности;
- принятие решений;

- развитие мышления;
- сопоставление различных вариантов профессиональной деятельности.

При организации выполнения заданий сначала рекомендует-ся давать типовые задачи, затем — нестереотипные, творческие.

Для достижения усвоения третьего уровня, когда профессиональная учебно-познавательная деятельность организуется как поисковая, эвристическая, необходимо использование методов проблемно-развивающего обучения высокого уровня проблемности, а также заданий на анализ производственных ситуаций, деловых игр, коллективных самостоятельных работ, заданий проблемно-производственного характера и т.д. Педагогические технологии этого уровня будут эвристическими.

Педагогические технологии управления обусловлены особенностями усвоения. Суть в том, что наличие хорошей мотивации учения и организация профессиональной учебно-познавательной деятельности в соответствии с целями обучения еще не гарантируют достижения планируемых результатов обучения. Лишь правильный выбор способа организации управления процессом обучения обеспечивает завершенность последнего.

В исследованиях В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, использующих основы общей теории управления, показана возможность управления познавательным процессом при выполнении ряда требований. К числу таковых относятся:

- указание цели управления;
- установление исходного состояния управляемого процесса;
- определение программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса;
- получение информации о состоянии управляемого процесса, т.е. обеспечение систематической обратной связи;
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи;
- выработка корректирующих воздействий и их реализация.

Мотивационные педагогические технологии

Мотивация в процессе обучения — это побуждения, вызывающие активность, это развивающийся во времени процесс постоянного поддержания заинтересованности в учебно-познавательной деятельности. Результаты исследований ученых показывают, что формирование мотивации является неотъемлемым качеством творчески работающих преподавателей. Значимым фактором мотивации в профессиональной подго-

товке является ориентация на необходимость использования знаний и умений, приобретаемых при изучении той или иной темы, в конкретной профессиональной деятельности.

Наряду с отбором содержания учебного материала большое значение при формировании мотивации имеет выработка у обучающихся позитивных ценностных ориентаций по отношению к процессу обучения в целом. В этом случае речь идет о развитии таких качеств личности, как отношение к профессии (специальности), преподаваемому предмету, к профессиональной деятельности. Формированию мотивации будут способствовать и такие приемы, как убеждение, опора на положительные, впечатляющие примеры.

Кроме мотивационной стороны процесса обучения очень важной и даже первостепенной является эмоциональная сторона. Она полностью зависит от характера педагогического общения, управляемого преподавателем. Педагогическое общение — профессиональное общение преподавателя, направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и обучающимся, отношений внутри коллектива.

Характер педагогического общения влияет и на мотивацию, и на собственно учебно-познавательную деятельность, и на управление процессом обучения. Любому из компонентов процесса обучения педагогическое общение придает эмоционально-мотивационный оттенок. В связи с этим его можно отнести к мотивационным педагогическим технологиям.

Всякое общение — это передача информации от одного человека к другому. Общение — процесс, происходящий внутри определенной социальной общности, группы, коллектива. Отношения людей в общении не выступают в чистом виде: они как бы пропускаются через личность, приобретают субъективную форму и относительную самостоятельность. Отношения отражаются в сознании каждой личности как межличностные и дают основу судить о них как о психологических взаимоотношениях.

Межличностные отношения субъективно для человека стоят в центре. Поэтому им в процессе обучения желательно придать характер не только делового общения (направленного на совместную деятельность), но и эмоционально положительного.

Оптимальное педагогическое общение — это общение преподавателя с обучающимися, которое создает наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный кли-

мат на занятиях и дает возможность максимально развить творческий потенциал всех субъектов учебного процесса.

Для обеспечения такого общения педагогу необходимо реализовать на практике свои коммуникативные умения. К числу таковых относятся:

- умения управлять своим поведением;
- умения концентрировать внимание, наблюдать, переключать внимание;
- умения социальной перцепции, или "чтения по лицу";
- умения понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность обучающихся, их психическое состояние по внешним признакам;
- умения "подавать себя" в общении с обучающимися;
- умения речевого общения;
- умения речевого и неречевого контакта с обучающимися;
- гностические умения, т.е. умения, связанные с осознанием, систематизацией и переносом информации.

Таким образом, к мотивационным педагогическим технологиям относятся:

- обеспечение оптимального педагогического общения;
- убеждение, опора на положительные, впечатляющие примеры;
- ориентация на практический смысл изучаемого учебного материала;
- ориентация на конкретную профессиональную деятельность;
- формирование профессионального интереса, обеспечение занимательности содержания учебного материала и деятельности;
- индивидуальный подход к обучающимся, повышение оценки личности в глазах окружающих.

Деятельностные педагогические технологии

Результативность профессиональной подготовки зависит от того, какую позицию (активную или пассивную) в процессе обучения занимает обучающийся, так как знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения при применении их на практике, решении конкретных производственных задач. Поэтому при формировании профессиональных знаний и умений необходимо организовать непосредственную деятельность самих обучающихся. Решение этой проблемы связано с применением деятельностных педагогических технологий.

Как известно, любую деятельность можно классифицировать на репродуктивную и продуктивную — в зависимости от способа использования имеющейся информации для решения возникающих задач. При репродуктивной деятельности информация воспроизводится в различных сочетаниях: от буквальной копии и пересказа до свободного воспроизведения и применения в типовых ситуациях.

Продуктивная деятельность требует поисковой работы, опирающейся на предшествующий опыт, создания новой ориентировочной основы действий по сравнению с ранее усвоенной при обучении.

Исходя из уровней усвоения профессиональных знаний и умений и в зависимости от характера деятельности в процессе обучения деятельностные педагогические технологии профессиональной подготовки можно классифицировать следующим образом:

- 1) репродуктивные — ориентируют на 1-й уровень усвоения (репродуктивный);
- 2) проблемно-развивающие — ориентируют на 2-й уровень усвоения (репродуктивно-продуктивный);
- 3) эвристические — ориентируют на 3-й уровень (продуктивный).

Репродуктивные педагогические технологии предполагают организацию деятельности репродуктивного характера: алгоритмические действия или действия по точно описанным правилам, инструкциям, в известных условиях.

Проблемно-развивающие педагогические технологии требуют сочетания репродуктивных и продуктивных методов обучения (применения методов проблемно-развивающего обучения), обучения умениям самостоятельно принимать решения, выполнять задания, которые требуют переноса известных знаний и способов деятельности в новые ситуации и которые направлены на развитие профессионального мышления.

Эвристические педагогические технологии предполагают организацию деятельности продуктивного характера, применение системы методов проблемно-развивающего обучения, заданий, направленных на поиск новых способов деятельности, требующих самостоятельности в принятии решений, проявления творчества.

Поскольку любая педагогическая технология (технологии) как инструментарий процесса обучения связана с организационной формой, обусловлена особенностями личности, квалификацией педагога, совокупностью методов и методических

приемов, постольку все эти факторы должны быть учтены при классификации деятельностных педагогических технологий.

Так, репродуктивным педагогическим технологиям соответствуют такие организационные формы обучения, как лекция, экскурсия, семинар. При этом могут быть использованы репродуктивные методы (словесные, наглядные, практические) и такие задания для самостоятельных работ, как самостоятельные работы репродуктивного характера; задания по алгоритмам деятельности.

Проблемно-развивающие педагогические технологии, предусматривающие сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности в процессе обучения, проблемность обучения, формирование творческого мышления, требуют организации лекций-бесед, проблемных комбинированных занятий, экскурсий, конференций, деловых игр, интегративных, или бинарных, занятий.

Проблемность и развитие творческого профессионального мышления будут достигнуты не только за счет организационных форм, но и при условии применения:

- методов проблемно-развивающего обучения;
- методов формирования творческого мышления;
- самостоятельных работ на применение знаний в нетиповых ситуациях, на изменение, дополнение и составление алгоритмов деятельности и инструкций;
- самостоятельных работ на перенос способов деятельности в новые условия.

Эвристические педагогические технологии

Эвристические педагогические технологии направлены на формирование умений творческого решения проблем и самостоятельного поиска путей достижения цели.

Поскольку реализация любых педагогических технологий требует оптимального сочетания организационных форм и методов обучения, то при одних и тех же методах и методических приемах, используемых как при проблемно-развивающих, так и при эвристических технологиях, для эвристических педагогических технологий характерной является максимальная самостоятельность деятельности обучаемых. Такая самостоятельность формируется в процессе подготовки и проведения конференций, деловых игр, конкурсных работ, выполнения и защиты курсовых, квалификационных и дипломных работ.

Как уже отмечалось выше, эвристические педагогические технологии предполагают применение:

- методов формирования творческого профессионального мышления;
- сочетания методов и методических приемов проблемно-развивающих педагогических технологий с активными организационными формами;
- заданий на самостоятельный поиск путей решения проблем;
- заданий на применение знаний и умений в новых условиях и нетиповых ситуациях;
- продуктивных методов проблемно-развивающего обучения;
- модульного обучения.

Целью эвристических педагогических технологий является обучение самостоятельному решению проблем в условиях выполнения постепенно усложняющихся заданий, освоения и отработки коммуникативных умений, овладения коммуникативной культурой. Обратимся к основам модульного обучения.

Сущность модульного обучения заключается в предоставлении обучаемым возможности самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой. Модульная программа включает в себя целевой план действий, модуль (блок информации), методическое руководство по достижению целей обучения. В этом случае функции педагога сводятся к контролю, консультированию, координации овладения информацией.

Общие направления модульного обучения, его цели, содержание и методика организации определяют такие принципы, как модульность (выделение из содержания обучения обособленных элементов), динамичность (достижение действенности и оперативности знаний и их системы), гибкость (обеспечение возможности приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых), осознание перспективы (ориентация на глубокое понимание обучаемыми близких, средних и отдаленных целей учения), разносторонность методического консультирования (обеспечение профессионализма в познавательной деятельности обучаемых и педагогической деятельности), паритетность (обеспечение делового сотрудничества обучаемых и педагогов).

Модульный подход позволяет рассматривать процесс обучения как систему педагогических технологических операций.

В настоящее время модульное обучение находит все большее применение в связи с тем, что позволяет достичь целей обучения через непосредственную самостоятельную деятельность обучаемых; учесть уровень подготовленности каждого

обучаемого, его индивидуальные особенности; гибко изменять при необходимости содержание изучаемого учебного материала; добиться осознанности усвоения учебного материала.

Отечественные ученые В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко рассматривают реализацию модульного обучения как интеграцию различных форм и методов обучения, подчиненных общей теме учебного курса.

Слово “модуль” в переводе с латинского означает “мера”; одно из значений понятия “модуль” — функциональный узел. Исходя из такого понятия модуля и принципов модульного обучения, можно считать, что в педагогике модуль означает автономную порцию учебного материала, т.е. законченный блок информации, обеспечивающий достижение каждым обучающимся определенных дидактических целей.

Основным средством модульного обучения является модульная программа. Подготовка ее, разработка модулей — весьма трудоемкая работа, требующая глубокой компетентности, как предметно-содержательной, так и психолого-педагогической. От качества модулей в значительной степени зависит эффективность обучения в целом.

В зависимости от цели освоения информации модульные программы могут быть познавательного или деятельностного типа. Последние, в свою очередь, подразделяются на репертуарно-операционные и системно-операционные. Такая классификация модульных программ обусловлена спецификой содержания учебного материала, усвоение которого связано с овладением фундаментальными (теоретическими) знаниями (модуль познавательного типа) или способами деятельности (модуль деятельностного типа).

При овладении способами деятельности возможен подход, основанный на выделении отдельных функций в деятельности и обучении соответствующим операциям. На основе “выдачи рецептов” по выполнению отдельных операций строятся модули репертуарно-операционного типа: предъявление информации в них отличается репертуарным подходом. Однако такой подход не обеспечивает подготовки творческого профессионала. Профессиональная компетентность специалиста достигается при системном подходе к профессиональному обучению, когда наряду с усвоением непосредственно профессиональных действий осваиваются теоретические знания и формируется творческое профессиональное мышление. При этом в модульных программах, предусматривающих развитие умений практической деятельности, ставятся задачи овладения теоретическими профессиональными знаниями, а также формирова-

ния творческого профессионального мышления. В соответствии с этим меняется и информационный банк модульной программы. Такие программы относятся к системно-операционному типу. Представление информации в них направлено на освоение знаний, развитие творческого мышления и освоение конкретных операций в соответствии с характером деятельности.

С точки зрения целей подготовки конкурентоспособного, творческого профессионала, целесообразны разработка и применение модульных программ системно-операционного типа.

Для составления таких программ необходимо:

- выделить в профессиональной деятельности определенные функции и в соответствии с ними определить комплексные цели подготовки профессионально компетентного специалиста;

- в каждой функции выделить операции и привести в соответствие с ними модули (блоки информации), раскрывающие задачи обучения каждой операции, объединения операций в систему и формирования творческого профессионального мышления;

- в каждой операции выделить отдельные приемы и в соответствии с ними выбрать элементы обучения.

Подобные программы способствуют раскрытию комплексной дидактической цели обучения, состоящей из ряда интегрирующих целей, которые, в свою очередь, включают в себя частные дидактические цели. Все эти цели должны быть поставлены перед обучаемыми и приняты ими.

Подготовка к составлению модульных программ системно-операционного типа включает в себя следующие этапы:

- 1) выделение в деятельности отдельных функций;
- 2) определение комплексных дидактических целей обучения;
- 3) выделение в каждой функции отдельных операций;
- 4) определение содержания модулей, соответствующих операциям;
- 5) определение интегрирующих дидактических целей;
- 6) выделение в каждой операции отдельных приемов;
- 7) определение элементов обучения, соответствующих отдельным приемам;
- 8) определение частных дидактических целей;
- 9) корректировку содержания модулей.

Модульная программа состоит из целевого плана действий, модулей, содержащих отдельные элементы обучения, и методического руководства по достижению целей обучения (схема 4.1).

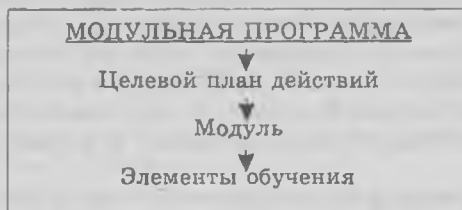


Схема 4.1. Структура модульной программы

Целевой план действий строится на основании комплексной дидактической цели обучения деятельности. На основании целевого плана действий разрабатываются модули, направленные на достижение интегрирующих целей обучения функциям деятельности. Модули состоят из отдельных элементов обучения: обучения конкретным приемам, творческому мышлению, самоконтролю. Овладение элементами обучения помогает достижению частных дидактических целей, как автономных, так и взаимосвязанных.

Методическое руководство по достижению целей обучения (для обучаемых и педагогов) способствует наиболее рациональному освоению отдельных элементов обучения и модуля в целом, исходя из частных и интегрирующих дидактических целей.

Организация модульного обучения, предполагая самостоятельную деятельность обучающихся и руководство этой деятельностью со стороны педагога, требует следующего:

- 1) представить каждому обучающемуся модульную программу на продолжительный этап обучения;
- 2) обеспечить каждого банком информации в соответствии с содержанием модулей, включающих комплексную дидактическую цель как лично значимый и ощутимый результат;
- 3) обеспечить индивидуализацию технологии обучения, т.е. методическое руководство освоением информации;
- 4) организовать самоконтроль усвоения информации;
- 5) обеспечить индивидуальный контроль.

Исходя из этого и руководствуясь принципами модульности, необходимо:

- конструировать учебный материал таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучаемым поставленных перед ним дидактических целей;

- представить учебный материал из отдельных модулей настолько законченными блоками, чтобы имелась возмож-

ность обучения в соответствии с комплексной дидактической целью;

- интегрировать в соответствии с содержанием учебного материала различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Все это надлежит продумать еще на этапе перспективно-тематического планирования. Более подробного и детального уточнения потребует лишь содержание самого модуля изучения конкретного учебного материала. От его четкости будет зависеть успешность усвоения информации, и, в конечном счете, достижение дидактических целей. Именно модуль как законченный блок информации позволит качественно оценить овладение содержанием учебного материала темы, раздела и даст возможность принять решение о переходе к следующему этапу обучения.

Что же должны представлять собой модули? Чем руководствоваться при разделении учебного материала на отдельные модули?

Во-первых, в содержании каждого модуля должна просматриваться интегрированная цель освоения содержания всего учебного материала.

Во-вторых, поскольку в интегрированной дидактической цели можно выделить ряд частных целей, то каждый модуль должен обеспечивать достижение одной или нескольких дидактических целей.

В-третьих, модули, целостные и законченные, должны быть автономными и допускать пересмотр и обновление, а также дополнение любого из них, независимо друг от друга. Само представление модуля должно допускать легкую замену его элементов.

В-четвертых, содержание модулей должно подчиняться логике мыслительной или практической деятельности. При этом цели необходимо формулировать в терминах, используемых при реализации методов умственной или практической деятельности и способов действий.

В-пятых, в целях развития творческого профессионального мышления содержание учебного материала модулей должно излагаться на основе проблемного подхода к усвоению знаний.

В-шестых, содержание модулей и методические руководства по их усвоению могут варьироваться в зависимости от способностей, способов усвоения и уровня подготовленности обучаемых. Функции преподавателя при этом сводятся к управлению процессом обучения. Модульное обучение требует

соблюдения деловых отношений паритетного сотрудничества преподавателей и обучаемых.

В зависимости от конкретного содержания учебного материала и задач его освоения модулем может быть содержание темы, раздела, подраздела или даже фрагмента учебного материала. Конструирование учебного материала модуля должно быть методически обосновано, обеспечивать доступность овладения информацией и последовательность в решении дидактических задач.

Выделение из содержания учебного материала модулей как целостных обособленных элементов, направленных на достижение интегрированной цели, в некоторой степени аналогично делению учебного материала на шаги в программированном обучении. Однако если в программированном обучении части учебного материала небольшие, тесно связаны и излагаются обязательно в порядке постепенного их усложнения, то модули могут быть как взаимосвязанными, так и самостоятельными, их объем предполагает неограниченное содержание, но при этом непременно должен обеспечивать достижение деятельности дидактической цели.

В условиях демократизации обучения “актуализация опорных знаний и умений” предполагает выявление знаний и умений, актуальных для изучения последующего материала и для применения их затем на практике, ориентирует на сотрудничество, на непринужденную беседу обучающихся и преподавателя. Актуализация никак не связана с организационно-структурным отрезком времени: привлечение знаний и умений обучающихся может иметь место при изучении нового учебного материала (это даже необходимо), при контроле в целях оценки усвоения изученного, а также при выполнении обучающимися конкретных заданий на применение знаний на практике.

В педагогическом процессе существуют следующие технологии управления:

Разомкнутое — осуществляется путем контроля и коррекции процесса обучения по конечному его результату.

Пример: работа студента по заранее написанной инструкции, в которой предусмотрен определенный порядок действий.

Недостатки этого вида управления: о допущенной ошибке студент узнает только в конце работы; ошибки в ходе учебного процесса остаются невыявленными и неисправленными.

Замкнутое — предполагает постоянное слежение (по каждому учебному элементу) за основными характеристиками обучения в ходе самого процесса учебной деятельности и кор-

рекцию этой деятельности в случае отклонения от заранее определенной эталонной величины.

Пример: опрос студентов и немедленное разъяснение им ошибок в усвоении учебного материала, выполнение дополнительных упражнений с учетом результатов опроса.

При замкнутом управлении различаются два вида связей — прямая и обратная.

Смешанный вид управления — при котором на одном этапе обучения управление осуществляется по разомкнутой схеме, а на другом — по замкнутой.

Важной характеристикой системы управления являются **виды информационного процесса**, используемые для передачи сигналов управления:

Рассеянный информационный процесс. Информация от педагога или ТСО направляется ко всем обучающимся без учета того, способен ли каждый из них принимать ее или нет (информация без точного адреса).

Пример: объяснение нового материала преподавателем.

Направленный информационный процесс. Информация направляется как бы по строго определенному адресу с учетом особенностей и возможностей данного конкретного студента — его подготовки и мотивации.

Пример: индивидуальная работа преподавателя-репетитора с учеником.

Реализовать этот информационный процесс в наиболее полной мере можно только в таком индивидуализированном обучении, когда оно осуществляется с помощью преподавателя-репетитора или ЭВМ. Возможны частичные формы применения. Любой из видов управления, названных выше, может осуществляться “вручную” либо “автоматически”.

Различные сочетания компонентов видов управления образуют различные системы управления обучением, которые определяются и выбираются в соответствии с целями обучения. И лишь правильный отбор организации управления обеспечивает завершенность дидактического процесса.

Таким образом, технологии обучения, или педагогические технологии, занимают свое место в системе педагогических понятий, выступая как общая научная основа по отношению к многообразию методов и частных методик обучения, как прикладная дидактика. Благодаря высокой инструментальности педагогические технологии располагают богатыми возможностями, еще далеко не реализованными, для использования в практике высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гайсенюк В.А., Шумская Л.И., Калицкий Э.М., Дормешкин О.Б.* Концептуальные основы профессионально-педагогического образования преподавателей высшей школы // Известия международной академии технического образования. 1998. №1.
2. *Brown G.* University of Nottingham — Some myths of staff training and development // Impetus. 1977. № 6.
3. Содержание обучения в высшей школе: Мат-лы Междунар. конф. Варшава, 1996.
4. Практический опыт организации и функционирования вузов в странах с рыночной экономикой. Обзор. Москва, 1992. С. 152.
5. *Лесникович А.И., Тихонов Л.Н., Дынич В.И. и др.* Концепция реализации обучающе-исследовательского подхода в системе многоуровневого университетского образования // Навучальна-даследчы прынтцып у арганізацыі ўніверсітэцкай адукацыі. Мн.: БДПУ, 1999. С. 148-162.
6. Концепция профессионально-педагогического образования в Республике Беларусь. Мн., 1995.
7. *Соколов Б.А.* Основные этапы развития инженерно-педагогического образования. В кн.: История инженерно-педагогического образования. М., 1990. С. 8—14.
8. *Арстанов Т.Н., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1980.
9. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
10. *Беспалько В.П., Татур Ю.Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. шк., 1989.
11. *Долженко О.В., Шатуновский В.Л.* Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1990.
12. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. / Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология". № 4.
13. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979.
14. Методологические основы проектирования интенсивных технологий профессионального обучения: Сб. науч. тр. СПб., 1992.
15. *Рудик Г.А., Харабарин А.А.* Игра — новая форма обучения (идеи, опыт, практика): Учеб. пособие. СПб., 1991.
16. *Сибирская М.П.* Педагогические технологии профессиональной подготовки: Учеб. пособие. СПб., 1995. 80 с.
17. *Шуркова Н.Е.* Педагогическая технология как учебная дисциплина. Педагогика. 1993. № 2. С. 66—70.
18. *Юцявичене Н.А.* Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. 1990. № 1. С. 55-60.

ПРИЛОЖЕНИЯ

В настоящих приложениях нашли отражение основные решения государственных и общественных органов по анализируемой проблеме, отдельные нормативные документы, в частности "Положение о кабинете педагогического мастерства Академии МВД Республики Беларусь", а также "Примерное Положение о Центре психолого-педагогической переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов", разработанное первым проректором БГЭУ, профессором С.П. Гурко.

Представлен экспериментальный вариант учебного плана психолого-педагогической переподготовки преподавателей вузов, апробируемый в настоящее время на специальном педагогическом факультете БГЭУ.

Приложение 1

ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ о Центре психолого-педагогической переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Центр психолого-педагогической переподготовки и повышения квалификации (Центр) создается как самостоятельное структурное подразделение вуза, осуществляющее психолого-педагогическое обучение и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза и других высших учебных заведений данного профиля.

1.2. Центр осуществляет свою деятельность в соответствии с настоящим Уставом, который рассматривается Советом вуза, утверждается ректором и Министерством образования Республики Беларусь.

1.3. Ликвидация и реорганизация Центра осуществляется в порядке, установленном для его создания. О создании, реорганизации или ликвидации Центра руководство вуза своевременно информирует органы государственной статистики.

1.4. Центр в установленном порядке проходит аккредитацию в соответствии с Положением о порядке аккредитации учебных заведений (подразделений) повышения квалификации и переподготовки кадров, утвержденным Постановлением

Совета Министров Республики Беларусь от 6 ноября 1992 года № 673 “Об аккредитации учебных заведений (подразделений) повышения квалификации и переподготовки кадров” (ЗП. 1992. № 32, арт. 573).

1.5. Центр самостоятельно решает вопросы организации учебного процесса и других видов деятельности с соблюдением государственных требований для последиplomного образования с учетом прав слушателей и педагогических работников.

1.6. Условия и размер оплаты труда работников Центра и привлекаемых со стороны преподавателей устанавливаются в соответствии с действующим законодательством и положениями о стимулировании труда работников вуза.

II. ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЦЕНТРА

Основными целями Центра являются:

2.1. Проведение психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей и иных категорий педагогических работников вуза высших учебных заведений данного профиля.

2.2. Обучение педагогическим навыкам и умению применять в учебном процессе современные активные формы и методы обучения.

2.3. Овладение новейшими технологиями в области педагогики на базе передового отечественного и зарубежного опыта.

2.4. Содействие гармоничному развитию личности обучаемых, наиболее полной реализации ее творческих возможностей.

Для реализации поставленных целей Центр решает следующие задачи:

- организационно-методическое обеспечение учебно-педагогической деятельности структурных подразделений вуза;
- обучение слушателей основам педагогики и психологии высшей школы, а также современным образовательным технологиям на базе передового отечественного и зарубежного опыта и обеспечение их необходимыми методическими разработками;
- развитие у слушателей навыков использования в работе методов и приемов организации учебного процесса, исследовательской работы со студентами, организации умения ориентироваться в потоке современной педагогической информации,

эффективно ее использовать для решения практических задач;

- совершенствование форм и методов проведения учебно-воспитательной работы, развитие практики индивидуализации обучения на основе конкретных заданий, которые утверждаются руководителями структурных подразделений вуза;

- создание совместно с соответствующими подразделениями вуза современной учебно-материальной базы, оснащение ее новейшим оборудованием, методическими материалами, обеспечение высококвалифицированными кадрами;

- сохранение взаимодействия между всеми преподавателями, обучавшимися в Центре, консультационная помощь в применении знаний, полученных в процессе обучения;

- налаживание взаимовыгодного сотрудничества с вузами и зарубежными партнерами с целью обмена опытом по вопросам последиplomного образования;

- организация консультаций по различным областям гуманитарных знаний, проведение деловых и творческих встреч, лекций, семинаров, психологических тренингов;

- представление в установленном порядке отчетности и других сведений в вышестоящие организации.

2.5. Повышение квалификации и переподготовка преподавателей и сотрудников Центра проводится по следующим направлениям:

- педагогика высшей школы;

- психология высшей школы;

- психодиагностика в высшей школе;

- культура педагогического труда;

- риторика;

- традиционные и инновационные технологии обучения и развития личности;

- частные методики преподавания.

III. СЛУШАТЕЛИ ЦЕНТРА

3.1. По решению ректората в Центр зачисляются преподаватели и сотрудники вуза с высшим образованием, не имеющие базового педагогического образования.

3.2. Зачисление слушателей из других высших учебных и средних специальных заведений соответствующего профиля, не имеющих психолого-педагогической подготовки, осуществляется преимущественно на основе прямых договоров.

3.3. Слушатели вместе с личным заявлением представляют направление деканата вуза, а для слушателей других учебных заведений — направление ректората или дирекции (кроме частных лиц).

3.4. Зачисление слушателей Центра на учебу производится приказом ректора.

3.5. Комплектование групп слушателей Центра проводится с учетом специальности, уровня образования, занимаемой должности.

3.6. При необходимости иногородним слушателям за соответствующую плату предоставляется место в общежитии.

3.7. Слушатели Центра имеют право:

- пользоваться в процессе обучения библиотекой, вычислительной техникой и другими учебными и учебно-вспомогательными средствами, инвентарем и оборудованием вуза;

- участвовать в решении вопросов Центра и вносить предложения по совершенствованию учебного процесса научно-исследовательской и воспитательной работы, улучшению условий труда и обучения;

- принимать участие в проводимых в вузе научных исследованиях, конференциях, семинарах, симпозиумах;

- выбирать профиль и форму обучения, которое включает и обучение по индивидуальным планам.

3.8. Слушатели Центра обязаны:

- активно повышать и углублять профессиональные знания и практические навыки по изучаемым предметам учебной программы;

- выполнять в установленные сроки все виды учебной деятельности, предусмотренные программами и учебным планом;

- выполнять правила внутреннего распорядка вуза.

3.9. Слушатели, которые выполнили все требования учебного плана, успешно сдавшие зачеты и экзамены, защитившие дипломную работу, получают диплом о переподготовке установленного образца или свидетельство о повышении квалификации.

3.10. При невыполнении учебного плана, а также в случае грубого нарушения правил внутреннего распорядка слушатель исключается приказом ректора с выдачей соответствующей справки об обучении в Центре.

3.11. Успешное прохождение переподготовки, повышение квалификации и стажировка в Центре являются необходи-

мым условием при последующей аттестации сотрудников вуза и при прохождении по конкурсу на вакантную должность.

IV. УЧЕБНАЯ, ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ЦЕНТРЕ

4.1. Обучение в Центре может проводиться с отрывом, без отрыва от основной работы и в сочетании этих форм, а также по индивидуальным планам по любой избранной форме обучения.

4.2. Обучение слушателей проводится по учебному плану и программам, разработанным на основе соответствующего Типового положения об учебных заведениях повышения квалификации руководящих работников и специалистов и утвержденным директором Центра.

4.3. Порядок организации учебного процесса определяется руководством Центра по согласованию с ректором вуза.

4.4. В Центре предусматриваются следующие основные виды занятий со слушателями:

- лекции;
- практические занятия;
- семинарские занятия;
- выездные занятия;
- тренинги;
- деловые, ролевые и инновационные игры;
- семинары по обмену опытом работы;
- круглые столы;
- контрольные и выпускные работы;
- консультации;
- самостоятельная работа и другие виды, предусмотренные в высших учебных заведениях.

4.5. Для выявления уровня знаний, умений и навыков слушателей проводится контроль знаний с использованием современных методов, в том числе тестирования. По результатам контроля осуществляется корректировка учебно-методического плана и программ, определяются формы индивидуальной работы со слушателями.

4.6. Теоретическое и практическое обучение осуществляется в учебных группах численностью до 20 человек.

4.7. Учебные занятия в Центре проводятся в соответствии с

расписанием. Успеваемость слушателей определяется следующими оценками: "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "неудовлетворительно", "зачтено", "не зачтено".

4.8. В Центре штатные должности профессорско-преподавательского состава устанавливаются ежегодно исходя из набора слушателей. При количестве слушателей свыше 50 % с высшим образованием от их общего числа штаты профессорско-преподавательского состава устанавливаются на 25 % ниже норм, установленных для вузов аналогичного профиля.

V. УЧЕБНО-МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ЦЕНТРА

5.1. Для обеспечения высокого качества обучения Центр использует кабинеты и лаборатории, оснащенные необходимым оборудованием, техническими средствами, учебно-наглядными пособиями, библиотеку, читальные и актовые залы и другие помещения, предоставляемые ректором.

5.2. Расходы на обучение слушателей определяются сметой, составляемой ежегодно исходя из реальной стоимости образовательных услуг и конкретных условий набора слушателей. Договоры на обучение, переподготовку или повышение квалификации слушателей заключаются индивидуально с физическими или юридическими лицами.

VI. РАБОТНИКИ ЦЕНТРА

6.1. Обязанности работников Центра определяются квалификационными характеристиками должностей руководителей, специалистов и служащих, положениями и инструкциями, утвержденными в установленном порядке.

6.2. Для преподавания в Центре привлекаются профессорско-преподавательский состав других вузов и ведущие специалисты-практики на условиях почасовой оплаты.

6.3. Руководство работой Центра осуществляет директор, который назначается приказом ректора.

6.4. Директор Центра действует от имени учебного заведения, представляет его интересы в вышестоящих органах управления образованием, министерствах и ведомствах; в соответствии с действующим законодательством принимает на работу технических работников Центра и увольняет их; под-

бирает профессорско-преподавательский состав и представляет ректору для зачисления в штат или на почасовую оплату.

6.5. Директор осуществляет общее руководство работой Центра, подбор и расстановку кадров, обеспечивает выполнение Центром плана обучения, охрану труда, состояние учебно-методической работы.

6.6. Директор Центра осуществляет свою деятельность в соответствии с действующим законодательством, имеет высшее педагогическое образование и стаж педагогической работы не менее 5 лет.

6.7. Для коллегиального рассмотрения основных вопросов учебной, методической и воспитательной работы в Центре организуется Совет. Его состав и деятельность определяются Положением о Государственном вузе.

6.8. Заместитель директора по учебной работе является непосредственным руководителем учебного процесса в Центре и отвечает за выполнение учебных планов и программ, качество подготовки, повышения квалификации и стажировки слушателей, проводит работу по повышению эффективности форм, методов и средств обучения, используемых в учебном процессе, и совершенствованию материально-технической базы, ее эффективному использованию; осуществляет контроль за работой преподавателей и сотрудников; контролирует исполнение решений Совета Центра.

Заместитель директора по учебной работе назначается ректором вуза из числа лиц, имеющих высшее педагогическое образование, соответствующих профилю, стаж учебно-педагогической работы которых не менее 3 лет.

6.9. Штатные должности профессорско-преподавательского состава могут занимать как на конкурсной основе, так и путем заключения контрактов. На почасовую оплату зачисление производится приказом ректора на основе поданного заявления и оформления необходимых документов.

6.10. Увольнение штатных работников из числа профессорско-преподавательского состава в связи с уменьшением объема работы производится в порядке, который предусмотрен трудовым законодательством при сокращении количества или штатов работников.

6.11. Профессорско-преподавательский состав Центра имеет право:

- на обеспечение условий своей профессиональной деятельности;
- творческую инициативу, защиту чести и профессионального достоинства, участие в органах управления вуза и работе общественных организаций;
- участие в избрании руководителей и руководящих органов вуза и на избрание в их состав;
- гарантированный уровень оплаты труда с регулярной корректировкой в соответствии с изменениями минимальной оплаты труда и дифференцированную оплату в зависимости от квалификации и итогов педагогической деятельности;
- материальное и моральное поощрение за успехи в педагогической деятельности.

6.12. Профессорско-преподавательский состав Центра **обязан:**

- постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и педагогическое мастерство;
- проводить обучение на высоком профессиональном и научно-методическом уровне;
- уважать честь и достоинство слушателей, владеть высокими моральными качествами, воздерживаться от использования учебного процесса и своего положения в отношении слушателей в политических целях, не стремиться к действиям, которые противоречат Конституции и законам Республики Беларусь.

VII. ИМУЩЕСТВО И СРЕДСТВА ЦЕНТРА

7.1. Финансирование мероприятий по обучению, переподготовке и повышению квалификации и иных видов деятельности, которые проводятся Центром, осуществляется за счет бюджетных средств, выделяемых Министерством образования Республики Беларусь, а также за счет средств предприятий, учебных заведений и отдельных граждан.

7.2. Выделение средств на обучение слушателей Центру осуществляется согласно сметам, утвержденным ректором (проректором) вуза.

7.3. Предприятия, организации, учебные заведения или граждане перечисляют средства на расчетный счет вуза в сроки, установленные в соответствующих договорах.

7.4. В случае неявки либо исключения слушателей Центра без уважительных причин перечисленные средства не возвращаются.

Учебный план психолого-педагогической переподготовки преподавателей вузов

Срок обучения — 1,5 года

Форма обучения — заочная

Наименование разделов, дисциплин, тем	Всего	Количество часов по видам занятий					Вид контроля знаний	Распределение аудиторных часов по семестрам					
		Занятия в группах			Лекции	Самост. работа		Установ. сессия	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	
		Практич. занятия	Тематич. дискус.	Деловые игры									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
A1. Ориентировочно-диагностический модуль													
1. Психодиагностика личности преподавателя высшей школы	*	*	*	*	*	*	зачет	0	**зач	0	0	0	0
2. Психофизический тренинг педагогического общения	*	0	0	*	0	0	—	**	0	0	0	0	0
A2. Информационно-аналитический модуль													
1. Основы общей психологии	*	*	0	0	*	*	экзамен	**	**экз.	0	0	0	0
2. Основы общей педагогики	*	*	0	0	*	*	зачет	**	**зач.	0	0	0	0
3. Педагогическая психология высшей школы	*	*	0	0	*	*	зачет	0	0	**	**зач.	0	0
4. Социальная педагогическая психология	*	*	0	0	*	*	экзамен	0	0	**	**экз.	0	0
5. Педагогика высшей школы	*	*	*	*	*	*	экзамен	**	**экз.	0	0	0	0
6. Педагогическая инноватика	*	*	*	*	*	*	экзамен	0	0	**	**экз.	0	0
7. Риторика	*	*	0	0	*	*	зачет	0	**зач.	0	0	0	0

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8. Методология научно-педагогического исследования	*	*	0	0	*	*	зачет	0	0	0	**	**зач.
9. Основы социологии	*	*	0	*	*	*	зачет	0	0	0	**	**зач
10. Организация управления высшими учебными заведениями	*	*	0	0	0	0	—	**	0	0	0	0
11. Зарубежные системы образования и обучения	*	0	0	0	*	0	—	0	0	0	0	**
12. Нормативные основы деятельности высшей школы	*	0	0	0	*	0	—	0	**	0	0	**
13. Социально-экономические и политические проблемы современного общества	*	0	0	0	*	0	—	**	0	0	0	0
14. Охрана окружающей среды	*	0	0	0	*	0	—	0	0	**	0	0
A3. Деятельностно-технологический модуль							К.р-та экзамен					
15. Педагогические технологии	*	*	0	0	*	*	экзамен	0	0	**	**экз.	0
16. Социальные технологии воспитания	*	*	*	0	*	*	зачет	0	0	**	**зач.	0
17. Проведение пробных учебных занятий	*	0	0	*	0	0	—	0	0	0	**	**
A4. Инновационно-проектный модуль												
18. Подготовка дипломного проекта	*					*						
19. Защита дипломного проекта												**
Всего	*	*	*	*	*	*		**	**	**	**	**

Примечание: * — количество часов по видам занятий;
 ** — количество часов по семестрам.

ПОЛОЖЕНИЕ
о кабинете педагогического мастерства Академии МВД
Республики Беларусь

*Одобрено методическим советом
и утверждено начальником
Академии МВД Республики Беларусь
17 октября 1997 г.*

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Кабинет педагогического, мастерства Академии МВД Республики Беларусь строит свою работу в соответствии с инструкцией по организации учебного процесса в Академии МВД. Целью его деятельности является создание наилучших условий для скорейшего профессионального становления молодых преподавателей, постоянного роста их педагогического мастерства, повышение на этой основе качества учебно-воспитательного процесса.

1.2. Кабинет педагогического мастерства организационно входит в состав учебного отдела и осуществляет свою деятельность под руководством методического совета Академии, который на своих заседаниях периодически заслушивает отчеты о работе кабинета, принимает решения по совершенствованию его деятельности.

1.3. Организация работы кабинета педагогического мастерства возлагается на старшего преподавателя-методиста контрольно-аналитической группы учебного отдела в соответствии с его функциональными обязанностями (начальник кабинета педагогического мастерства).

1.4. Работа кабинета педагогического мастерства планируется и организуется в тесном взаимодействии с кафедрами, факультетами и другими подразделениями Академии, которые принимают непосредственное участие в формировании его методического фонда, разработке учебно-методической документации, дидактических материалов, накоплении информации о новых достижениях и передовом опыте по вопросам преподавания в высшей школе.

1.5. К решению задач, возлагаемых на кабинет педагогического мастерства, руководством учебного отдела привлекаются преподаватели кафедр, сотрудники факультетов, учебно-

го отдела, отдела технических средств обучения, НИО, РИО, научно-исследовательской лаборатории, ученые и преподаватели других вузов и научных учреждений.

2. ЗАДАЧИ КАБИНЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Основными задачами кабинета педагогического мастерства являются:

2.1. Содействие профессорско-преподавательскому составу в повышении педагогической квалификации, совершенствовании учебно-методической работы и научных исследований по проблемам обучения и воспитания слушателей.

2.2. Популяризация положительного опыта учебно-методической работы кафедр Академии, высших учебных заведений Республики Беларусь и стран СНГ, научно-исследовательских учреждений, лабораторий педагогического опыта высшей школы.

2.3. Создание условий для методической подготовки преподавателей по всем видам учебных занятий и индивидуальной отработки наиболее прогрессивных форм и методов их проведения.

2.4. Оказание методической помощи преподавателям в овладении навыками работы с современными техническими средствами обучения, включая ЭВМ.

2.5. Оказание помощи преподавателям в овладении методическими приемами внедрения в учебный процесс положительного опыта деятельности органов внутренних дел.

2.6. Подбор, оформление, учет и систематизация материалов по вопросам методики преподавания, педагогики и психологии высшей школы, достижений науки и техники в области организации учебно-воспитательного процесса, информирование о них профессорско-преподавательского состава.

3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ КАБИНЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Для выполнения указанных задач кабинет совместно с кафедрами организует:

3.1. Систематическое изучение, обобщение и распространение положительного опыта учебно-методической работы и результатов научных исследований по проблемам педагогики и психологии обучения.

3.2. Оказание методической и практической помощи преподавателям в совершенствовании педагогического мастерства и разработке учебно-методической документации.

3.3. Обучение начинающих преподавателей навыкам чтения лекций, проведения семинарских и практических занятий со слушателями с применением прогрессивных форм, методов и средств преподавания.

3.4. Методические занятия и консультации для преподавателей и учебно-вспомогательного персонала кафедр по вопросам комплексного использования технических средств обучения.

3.5. Межкафедральные методические семинары и совещания, инструктивно-методические, открытые, показательные и пробные занятия на базе кабинета.

3.6. Лекции, доклады, научные сообщения о достижениях психолого-педагогической науки; подготовку и проведение совещаний, круглых столов по вопросам вузовской методики обучения и воспитания.

3.7. Систематизацию, обработку и пропаганду педагогической литературы, результатов научных исследований проблем высшего образования.

3.8. Выставки литературы и других материалов, раскрывающих положительный опыт учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы.

3.9. Координацию деятельности учебно-методических кабинетов кафедр по вопросам методического и материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса, по обобщению и распространению положительного опыта преподавания.

4. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КАБИНЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

4.1. Деятельность кабинета строится в соответствии с планом, разрабатываемым на семестр или учебный год и утверждаемым заместителем начальника Академии по учебно-методической работе (прил. 1).

4.2. Время и порядок работы кабинета определяются планом-графиком, составляемым в соответствии с распорядком дня и календарным планом основных мероприятий Академии, в котором отражаются основные виды и формы работы кабинета с использованием его материальной базы.

4.3. В кабинете создаются и постоянно обновляются информационные стенды, отражающие основные направления организационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

4.4. Кабинетом в распоряжение преподавателей и учебно-вспомогательного персонала предоставляются фонды научно-

методической и справочной литературы, образцы учебно-методической документации кафедр, материалы по изучению и обобщению учебно-методической работы Академии и других вузов республики. В этих целях ведется библиографическая обработка и аннотирование основной учебно-методической литературы по педагогике, психологии, методике обучения и воспитания, научной организации учебно-воспитательного процесса, а также картотеки дидактических материалов к ТСО, учебных кинофильмов и видеозаписей.

4.5. Проводимая в кабинете работа учитывается в специальных журналах учета мероприятий, выдаваемой литературы и других документов, использования технических средств обучения (прил. 2—4)

4.6. Для оказания кабинету педагогического мастерства помощи в изготовлении и оформлении демонстрационного материала привлекаются лаборанты на общественных началах из числа слушателей Академии.

5. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ КАБИНЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

5.1. Под кабинет педагогического мастерства выделяется специальное помещение, которое оснащается учебным оборудованием, техническими средствами обучения, тренажерными устройствами и другим имуществом в пределах установленных норм табельной положенности и выделяемых ассигнований

5.2. Фонды учебно-методической и научно-педагогической литературы кабинета формируются путем ее приобретения в установленном порядке через торговую сеть, получения в библиотеке и в редакционно-издательском отделе Академии.

5.3. Лучшие образцы учебно-методической документации выделяются кафедрами Академии, приобретаются в результате изучения положительного опыта других высших учебных заведений.

5.4. Все стенды и иллюстративно-наглядная информация выполняются в едином структурно-художественном стиле, обеспечивающем наиболее эффективное восприятие их содержания и необходимое эстетическое воздействие.

5.5. Ответственность за состояние, использование и сохранность материальной базы кабинета педагогического мастерства вменяется в функциональные обязанности одного из сотрудников учебного отдела.

РЕШЕНИЕ

Совета по проблемам повышения квалификации преподавательских кадров
29 июля 1999 года № 3/99 г. Минск

“О проблемах психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений Республики Беларусь”

Заслушав и обсудив сообщение профессора РИВШ БГУ Шумской Л.И. по рассматриваемому вопросу, Совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров отмечает, что реформирование высшей школы, дальнейшее совершенствование деятельности преподавательского корпуса невозможны без кардинального повышения его психолого-педагогической культуры. Традиционно формирование профессорско-преподавательского состава высшей школы обеспечивалось посредством обучения в аспирантуре лучших выпускников вузов. Системной психолого-педагогической подготовки преподавателя, в первую очередь, специальных дисциплин, как правило, не получали. Всесторонняя гуманизация деятельности высшей школы существенно актуализировала проблему педагогической готовности преподавателей к обеспечению учебно-воспитательного процесса на основе современных образовательных и социальных технологий.

В настоящее время в ряде высших учебных заведений и ИПК функционируют различные формы повышения психолого-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава, в первую очередь, молодых преподавателей. Однако, несмотря на имеющийся в республике определенный научный и педагогический опыт подготовки инженерно-педагогических кадров на базе БГПА и БАТУ, каждое учебное заведение организует эту работу самостоятельно без должного методологического, методического и кадрового обеспечения, что значительно снижает ее эффективность.

В рамках практической реализации результатов проводимой по заданию Министерства образования РБ научно-исследовательской работы по проблеме “Разработка научно-методических основ технологии подготовки преподавателей высшей школы к педагогической деятельности” (научные руководители В.А. Гайсенко, Л.И. Шумская) предстоит сосредоточить уси-

лия по созданию в Республике Беларусь системы психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

Совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров постановляет:

1. Одобрить проводимую под руководством В.А. Гайсенка, Л.И. Шумской работу по научному обоснованию необходимости создания в республике системы психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

2. Совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров рекомендует:

2.1. Республиканскому институту высшей школы БГУ совместно с Белорусским государственным педагогическим университетом им. М. Танка обеспечить координацию усилий по развитию в республике системы психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, ее методологическому и научно-методическому сопровождению, оказанию помощи в квалифицированных педагогических кадрах.

2.2. Руководителям высших учебных заведений Республики Беларусь:

- до 10.11.1999 г. внести в установленном порядке предложения по организации при необходимости в профильных вузах психолого-педагогической переподготовки преподавателей;

- обеспечить, начиная с 1999 г., эффективную работу спецификальных факультетов указанного профиля на базе Белорусского государственного экономического университета и Белорусской сельскохозяйственной академии.

2.3. Белорусскому государственному экономическому университету совместно с заинтересованными вузами до 15.11.1999 г. подготовить расчет обоснование на осуществление психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы республики на 2000 год и на перспективу и внести на рассмотрение Министерства образования.

3. Контроль за выполнением решения Совета возложить на отдел повышения квалификации и переподготовки кадров Главного управления кадровой политики (Абрамов А.И.)

Председатель Совета по проблемам
повышения квалификации
и переподготовки кадров,
Министр образования
Республики Беларусь

В.И. Стражев

РЕЗОЛЮЦИЯ ПРЕЗИДИУМА РЕСПУБЛИКАНСКОГО СОВЕТА БЕЛОРУССКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Президиум Республиканского совета Белорусского педагогического общества, заслушав и обсудив сообщение профессора РИВШ БГУ Шумской Л.И. "О состоянии психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы и пути ее совершенствования", отметил несомненную и все возрастающую актуальность решения данной проблемы.

Констатировалось, что системных психолого-педагогических знаний выпускники непедагогических вузов, которые приходят на преподавательскую работу в высшую школу, как правило, не имеют. Они приобретают педагогический опыт в основном эмпирическим путем, дополняемым лишь некоторыми формами повышения квалификации. Проблемы психологии, педагогики, образовательных технологий до сих пор недооцениваются. А между тем реализация современных требований к высшей школе и, прежде всего, необходимость радикального улучшения воспитательной работы со студентами во многом зависит от степени подготовки преподавателя вуза к педагогической деятельности, уровня его психолого-педагогической культуры.

Необходима обстоятельная научная и организационно-методическая разработка всех аспектов решения данной проблемы. Именно в этом направлении работает научный коллектив под руководством профессоров Гайсенка В.А. и Шумской Л.И. Президиум Республиканского совета БПО одобрил проведенную этим научным коллективом работу.

С постановлением Президиума БПО по проблеме психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов были ознакомлены руководители ряда высших учебных заведений республики, которые выразили согласие со всеми его основными положениями, отметив следующее.

"Проблема повышения психолого-педагогической культуры работников высших учебных заведений неоднократно обсуждалась в периодической печати, однако на практике она до настоящего времени не нашла удовлетворительного решения. Создаваемые в педагогических высших учебных заведениях на общественных началах школы молодого педагога (лектора), педагогические лектории не дают желаемых результатов.

Для решения проблемы повышения психолого-педагогической культуры преподавателей высших учебных заведений нужны новые подходы. Ряд их определен в постановлении Президиума Республиканского совета Белорусского педагогического общества и представляет несомненный интерес”.

/Я. Григорович, ректор Белорусского университета культуры/.

“...поддерживаем необходимость реализации данного подхода и считаем уместными усилия научного коллектива под руководством Гайсенка В.А. и Шумской Л.И. по разработке концептуальных и практических подходов к проблеме профессионально-педагогического образования преподавателей белорусских вузов”.

/С. Маскевич, ректор Гродненского университета/.

“Руководство и Совет Академии МВД Республики Беларусь поддерживают инициативу Президиума Республиканского совета Белорусского педагогического общества о педагогизации деятельности преподавателей высших учебных заведений, полагая своевременным и актуальным решение данной проблемы на современном этапе развития системы высшего образования”.

/И. Басецкий, зам. начальника Академии МВД/.

“В полной мере разделяю Вашу точку зрения на проблему психолого-педагогической подготовки преподавателей высших учебных заведений”.

/М. Лазарев, начальник Военной академии РБ/.

Руководители вузов внесли ряд следующих актуальных предложений:

1. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вузов — важнейшее звено реформирования высшей школы и ее дальнейшего развития. Она позволит, прежде всего, обеспечить радикальную оптимизацию целостного учебно-воспитательного процесса в вузе, методической и научно-исследовательской работы в области высшего образования.

2. К решению данной проблемы должно быть постоянно привлечено внимание как государственных органов, так и широкой педагогической общественности.

3. Необходима дальнейшая научная разработка данной проблемы с последующей ее практической реализацией в деятельности высшей школы.

4. Целесообразно создание Республиканского Центра координации деятельности вузов по обеспечению педагогической подготовки преподавателей.

5. Является перспективным создание на базе Центра информационного банка данных, призванного интенсифицировать взаимодействие ученых в обеспечении процесса педагогизации деятельности преподавателей вузов.

6. Рекомендуются учреждение на базе Центра Совета деканов специальных факультетов психолого-педагогической подготовки и заведующих кафедрами психолого-педагогических дисциплин вузов республики.

7. В целях обобщения опыта педагогизации деятельности преподавателей вузов и интенсификации этого процесса принято решение о проведении в IV квартале 2000 года республиканской научно-практической конференции "Пути и средства обеспечения психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы".

Председатель Белорусского
Педагогического Общества,
профессор

Л.Н. Тихонов

Учебное издание

**Шумская Любовь Ивановна
Дормешкин Олег Борисович**

**Психолого-педагогическая подготовка
преподавателей высшей школы**

Корректор *Т.В. Манешина*
Техн. редактор *О.В. Амбарцумова*
Компьютерный дизайн *В.Г. Захарченя*

Подписано в печать 27.03.2000. Формат 60x84/16. Гарнитура SchoolBook.
Офсетная печать. Усл. печ. л. 4,4. Уч.-изд.л 3,3. Тираж 200 экз. Заказ 138

Белорусский государственный экономический университет
Лицензия ЛВ №170 от 21.01.98
220070, Минск, пр. Партизанский, 26

Отпечатано в БГЭУ. Лицензия ЛП №336 от 16.03.99
220070, Минск, пр. Партизанский, 26



Издания БГЗУ-2000

№ п/п	Автор	Наименование издания	Объем, уч.-изд. л.	Срок издания (квартал)
1	Скакун С.И., Жогова С.С., Скакун З.С.	Практикум по машинам и оборудованию предприятий АПК Учебное пособие	25,0	III
2	Коллектив авторов. Под ред. В.И. Борисевича	Экономика региона Учебное пособие	25,0	IV
3	Шимова О.С., Соколовский Н.К.	Основы экологии и экономика природопользования. Учебное пособие	16,0	IV
4	Коллектив авторов. Под ред. В.К. Лукашевича	Философия Учебник для студентов, магистрантов и аспирантов	28,0	III
5	Трушко М.Н.	Логика Учебное пособие	10,0	IV
6	Бороздина Г.В.	Основы психологии и педагогики высшей школы Учебное пособие	10,0	IV
7	Татур И.К.	Бухгалтерский учет Учебное пособие для студентов неучетных специальностей	15,0	IV
8	Коллектив авторов. Под ред. С.Р. Нестерович	Социально-экономическая статистика Учебное пособие	10,0	II
9	Коллектив авторов. Под ред. Н.И. Базылева, С.П. Гурко	Экономическая теория Учебник для студентов неэкономических специальностей вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп.	48,7	I
10	Коллектив авторов. Под ред. Н.И. Базылева, С.П. Гурко	Экономическая теория Учебник для студентов экономических специальностей вузов. Изд. 3-е, перераб. и доп.	35,0	IV
11	Коллектив авторов. Под ред. Н.И. Базылева, С.П. Гурко	Микроэкономика Учебное пособие	9,3	I

№ п/п	Автор	Наименование издания	Объем, уч.-изд. л.	Срок издания (квартал)
12	Базылев Н.И., Воробьева Л.В.	Экономическая теория Практикум	13,0	II
13	Корольчук А.К.	Международная экономическая интеграция Учебное пособие	4,0	III
14	Коллектив авторов	Бухгалтерский учет на сельскохозяйственных предприятиях. Учебник	20,0	IV
15	Коллектив авторов. Под ред. Н.Е. Заяц, Т.Е. Бондарь	Финансы предприятий АПК. Учебное пособие	16,0	I
16	Коллектив авторов	Основы финансового менеджмента. Учеб. пособие	6,0	II
17	Коллектив авторов	Страхование Учебное пособие	12,0	III
18	Коллектив авторов	Рынок ценных бумаг Учебное пособие	10,0	IV
19	Заяц Н.Е.	Теория налогов Учебное пособие	12,0	IV
20	Коллектив авторов. Под ред. Г.И. Кравцовой	Организация деятельности коммерческих банков. Учебник	28,0	III
20	Федотова И.Э.	Русский язык. Читаем тексты по экономической теории Учебное пособие Ч. 1	4,0	II
21	Молочко Н.В.	Ч. 2	7,0	II
22	Гассиева И.И.	Практикум	7,0	II
23	Микулович Л.С., Брилевский О.А., Фурс И.Н.	Товароведение продовольственных товаров Учебник	32,0	III
24	Хвалей М.К.	Делопроизводство и торговая корреспонденция Учебное пособие	12,0	III
25	Витушко В.А.	Курс гражданского права. Т. 1	20,0	IV
26	Дурович А.П.	Реклама в туризме Учебное пособие	11,0	I

Тел. для справок 249-21-32