

Фешин Алексей Леонидович

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область
учитель
ГБОУ СО «СОШ с. Красноармейское
м.р. Красноармейский Самарской области»
с. Красноармейское, Самарская область
ГБОУ Самарской области «Гимназия №1 (Базовая школа РАН)»
г. Самара, Самарская область

DOI 10.31483/r-99283

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация: статья посвящена рассмотрению теоретических основ разработки профессиональной модели учителя / преподавателя вуза как основы проектирования профессиональной подготовки будущего педагога. За основу взята профессиональная модель педагога Л.В. Макаровой.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогическое образование, профессиональная модель, модель деятельности специалиста.

Требования к любой профессии (профессиональному, рабочему посту) содержатся в квалификационных характеристиках (функциональных обязанностях, должностных инструкциях), которые зачастую имеют формальный характер и подписываются принимающим на работу человеком без прочтения в силу императивности такого подписания, налагаемой трудовым законодательством.

К сожалению, зачастую должностные инструкции рассматриваются как юридический документ, в котором прописываются права и обязанности работника как юридического субъекта, но не как профессионала.

Едва ли работодатели при составлении должностных инструкций принимают во внимание те требования, которые содержались в профессиональных стандартах подготовки специалиста, однако работать на соответствующем рабочем месте будет именно «специалист», а не просто «наемный работник». Результат работы будет зависеть именно от профессиональной компетенции конкретного работника.

Поэтому, прежде чем приступить к составлению должностной инструкции, работодателю (представителю работодателя) просто необходимо представлять идеального сотрудника, который бы, заняв определенную конкретную профессиональную позицию, успешно выполнял бы то, что от него требуется.

Данное положение распространяется в том числе и на сферу образования.

Проблема состоит в том, что о соответствии конкретного преподавателя квалификационным характеристикам приходится ставить и в отношении учителей/преподавателей с солидным стажем работы (даже более 10–20 лет).

Сейчас, когда процессы модернизации всех отраслей промышленности и социальной сферы стали реальностью, ощущается потребность в квалифицированных специалистах, и, следовательно, в преподавательских кадрах, которые, выполняя свои профессиональные обязанности (осуществляя профессиональную деятельность), способны таких специалистов подготовить.

Вышеперечисленные факторы наряду с прочими требуют от руководителей сферы образования, знания основ моделирования процессов, процессно-модельного подхода к уровню квалификации школьных учителей и профессорско-преподавательского состава вузов.

Ключевым, на наш взгляд, понятием, ключевой категорией становится категория модели деятельности специалиста.

В философии под моделированием понимается «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном. Этот последний называется моделью» [12, с. 267].

Психологический словарь трактует понятие модели как «систему объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – оригинала».

Как и в случае с естественными науками, изучение свойств модели (ср. «Идеальный, инертный газ») не может являться полным подобием реального объекта, однако «наличие отношения частичного подобия («гомоморфизм») позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных областях знаний» [8, с. 216].

Модель деятельности специалиста принимается за основу и при проектировании основных образовательных программ ВПО и при составлении программ профессионального роста (повышения квалификации) специалистов, уже имеющих определенную профессиональную квалификацию и занимающих на предприятии определенный рабочий пост.

Модель деятельности обычно дополняют профессиограммой, т. е. описанием условий труда, его психофизиологических характеристик. Далее строится таблица перевода функций в виды деятельности по формуле, «что должен уметь делать специалист, чтобы выполнить ту или иную функцию» или «каким требованиям отвечать, чтобы соответствовать условиям, определенным профессиограммой». (Очевидно, что психофизиологические требования, например, к горному инженеру, математику и артисту весьма различны) [10, с. 98].

Основными методами при создании моделей деятельности специалиста, как утверждает большинство ученых, работающих в этой области, являются наблюдения за работой специалистов, чья деятельность является успешной, или специально организованные опросы, как самих специалистов, так и их руководителей.

Разумеется, необходим и анализ официальных документов, содержащих описание деятельности специалистов. К ним, в частности, относятся КХ, описание которых приводится государственным органом власти, ведающим сферой

труда. После создания модели деятельности специалиста переходят к созданию модели выпускника (по соответствующей специальности или специализации). Трудность проведения этой процедуры заключается в том, что некоторые из умений специалиста, особенно в сфере отношений в коллективе, нельзя включать в виде навыка или даже первичного умения в модель выпускника, так как они (эти умения) не формируются в процессе образования в должной степени. В ряде случаев прибегают к замене функции «умеет» на функцию «знает», имея в виду, что наличие данных знаний позволит в будущем молодому специалисту овладеть при необходимости соответствующим умением.

К.К. Платонов выделял три модели профессионала: нормативную, экспективную и эмпирическую.

Нормативная модель составляется на основе инструкций, уставов, программ подготовки и т. д.

Экспективная модель обусловлена мнениями экспертов, хорошо владеющих данной профессией.

Эмпирическая модель профессионала – это модель реально существующего в определенных условиях среднего профессионала [7, с. 218–219].

Однако, как отмечает С.Н. Дружилов, рассматривая данную классификацию, «хотя в этом случае модель получается посредством суммирования опыта и обобщения эмпирических сведений (о личностных свойствах профессионала) о репрезентативной группе людей, работающих по изучаемой профессии, однако это еще не является основанием для признания данной модели адекватной изучаемой профессиональной деятельности. Ибо мнение даже весьма авторитетных экспертов не всегда отражает то, что должно быть положено в основу такой модели».

В работах И.И. Сигова проводится мысль, согласно которой модель специалиста – это образ профессионала, каким он должен быть до определенного периода времени, и этот образ должен быть зафиксирован в определенной документации [9]. Распространенным в психологии становится мнение о том, что модель специалиста следует рассматривать как норму, как эталон общественно

необходимых требований к его квалификации: что специалист должен делать; чем владеть; о чем иметь ясное представление; с чем должен быть знаком и т. д. Например, А.К. Маркова, рассматривая профессионализм как совокупность характеристик человека, необходимых для успешного выполнения дела, называет эту описательную модель «нормативным профессионализмом». С другой стороны, одновременно используется описание профессионализма, в котором отражается акт обладания человеком необходимым нормативным набором психических качеств, когда профессионализм становится внутренней характеристикой личности. Такое описание автор именует моделью «реального профессионализма» [5].

Указанный исследователь обращает внимание на то, что смежным с рассматриваемым понятием «профессионализм» является понятие «компетентность» – совокупность знаний, осведомленности, авторитета в какой-либо области. По нашему мнению, совокупность компетенций, задаваемых, в том числе, федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего профессионального образования третьего поколения, тоже представляет собой некоторую описательную модель психологического явления, связанного с профессионализмом, но не исчерпывающего его.

Профессиональная компетентность представляет лишь одну из составляющих профессионализма. Не случайно А.К. Маркова выделила четыре вида моделей профессиональной компетентности (специальную, социальную, личностную и индивидуальную), предполагая, что становление профессионализма требует овладения всеми моделями профессиональной компетентности. При этом подразумевается, что структура и содержание профессиональной компетентности (в том числе ее описания, т. е. модели) определяются спецификой труда. А значит, становление профессионализма не может быть обеспечено лишь в теоретическом обучении, истинным профессионалом человек может стать лишь в процессе деятельности.

Основываясь на предложении А.К. Марковой различать две стороны профессионализма: состояние эмоциональной сферы и состояние операционной

сферы, В.А. Толочек приходит к выводу, согласно которому «интеграция вышеуказанных составляющих выражается в понятии «модель специалиста» [11, с. 278]. По мнению этого автора, «в модели специалиста отражаются объем и структура профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений человека, в совокупности характеризующих его как члена общества» [11].

Модель специалиста, составленная исходя из требований профессиональной подготовки, согласно сложившимся представлениям, должна включать следующие компоненты: 1) профессиограмму – описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и проч. особенностей профессии. Важнейшей частью профессиограммы является психограмма – описание психологических требований профессии к деятельности и к личности деятеля; 2) профессионально-должностные требования (описание конкретного содержания деятельности специалиста, его профессиональных задач в условиях конкретной должности – на данном рабочем месте); 3) квалификационный профиль (сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и уровня квалификации, требования по разрядам и категориям) [5; с. 21]. В рамках разработки рассматриваемой в таком виде модели специалиста особое внимание, по мнению А.Р. Фонарева, должно быть уделено разработке качественных и эталонных требований к профессиональному [13].

По мнению В.Д. Шадрикова, обобщенная модель специалиста должна включать: представления о целях деятельности специалиста; представления о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен, о результатах подготовки компетентного специалиста и его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные; представления о нормативных условиях, в которых эта деятельность должна протекать; навыки принятия решений, связанных с деятельностью; навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности; формирование представлений о личностном смысле деятельности [14].

Многие годы при описании модели деятельности специалиста и соответствующей ей модели выпускника употреблялись в основном глаголы «умеет», «владеет» и «знает». Использовались также «имеет навык», «способен», «готов» и др. Однако в последнее время все чаще в подобных описаниях встречается рассмотренный нами выше термин «компетентность» [10, с. 99].

В отечественной педагогической науке начиная с конца 1980-х гг. появляются работы, в которых результаты процесса обучения и воспитания рассматриваются именно с позиций компетентности (труды Л.А. Петровской, Н. И. Кузьминой, А.К. Марковой). «Компетентность человека – новое качество результата образования» – под таким общим названием в 2003 г. опубликован сборник, открывающийся программной статьей того же названия, автором которой является академик РАО И.А. Зимняя (см [10, с. 100]). В ней рассмотрены вопросы трактовки ключевых компетенций в общем контексте их формирования в образовательном процессе, а также описывается состав и внутренняя структура, выделяется 10 видов основных компетенций [10, с. 100]. В более поздних работах И.А. Зимней предложена модель единой, целостной социально-профессиональной компетентности, включающей четыре блока: интеллектуально обеспечивающий, личностный, социальный и профессиональный. Первые два из них представляют основу, базу на которой формируются социальная и профессиональная компетенция [2].

Согласно современным взглядам, понятие «компетенция»/ «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Так, компетенция в документах европейского образовательного сообщества определена следующим образом «компетенция (competencies) есть интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Уровень самостоятельности лежит в основе каждого уровня компетенции и определяет границу между ними.

Компетенция включает:

- 1) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;
- 2) функциональную компетенцию (умение и ноу-хай), а именно то, что индивид должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
- 3) личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
- 4) этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей» [1, с. 27].

Таким образом, обобщенная модель деятельности специалиста в русле современных тенденций можно дефинировать как компетентностно-деятельностную модель.

Модель специалиста должна отражать виды его будущей деятельности, dictуемые требованиями профессии, обусловленные особенностями века и социально-политическим строем страны.

Анализ опубликованных в последнее время работ по рассматриваемой проблеме, в частности защищенных в последнее время диссертационных исследований, дает общее представление о состоянии разработанности проблемы формирования модели деятельности специалиста.

Существуют самые разнообразные подходы к исследуемой проблеме: формирование информационной модели специалиста, формирование модели специалиста (в связи с формированием содержания образования при подготовке специалистов в высшей профессиональной школе) на основе требований международных стандартов ISO, комплексно-психологический подход (Л.В. Макарова) и другие.

К проблеме моделирования деятельности специалиста исследователи теоретических аспектов системы высшего образования обращаются в ряде конкретных ситуаций: разработка квалификационных характеристик конкретной должности, анализ деятельности и аттестация специалистов, занимающих определенную должность, проектирование программ повышения квалификации. Кроме

того, разработка модели деятельности специалиста необходима при проектировании образовательных программ высшего профессионального образования как на стадии проектирования курсов (вариативной части учебного плана – части, определяемой самим учебным заведением), так и на стадии отбора содержания образования конкретных учебных курсов и дисциплин.

Анализ существующих подходов к проблеме моделирования в высшем профессиональном образовании позволяет выделить ряд теоретических и практических подходов.

В теории высшего профессионального образования «классической» считается модель специалиста, предложенная Н.Ф. Талызиной. Скорректировав отдельные идеологические моменты, обобщая теорию, предложенную Талызиной, можно выделить три компонента, которые, по мнению автора, составляют модель специалиста. В содержании данной модели, причем независимо от профиля специалиста, Н.Ф. Талызина предлагает выделять три задачи, которые решаются с учетом особенностей времени (уровень развития науки, техники, производства), особенностей общественной формации по Талызиной – «характером общественно-политического строя»), и требованиям профиля специалиста.

Н.Ф. Талызина отмечает, что «формирование такой модели должно исходить из принципа ее оптимальности – не количество включенных умений, а их адекватность социально и профессионально обусловленными функциями специалиста и интегративность должны приниматься в качестве критерия при разработке содержания и цели образования» [6, с. 259].

Авторский коллектив работы «Педагогика высшего профессионального образования» под ред. проф. Сластенина, анализируя проблему содержания высшего профессионального образования, выделяют те моменты, по сути дела, компоненты модели специалиста, которые являются отправными точками при построении содержания высшего профессионального образования: «к таким компонентам относятся: профессионально-познавательная подготовка; профессионально-практическая подготовка; профессиональное развитие, профессиональное воспитание; общее воспитание и развитие личности». Далее, конкретизируя

суть вопроса, авторы отмечают, что «задачи профессионально-познавательной и профессионально-практической подготовки в структуре содержания образования отражает система специальных знаний, умений и навыков» [6, с. 259]. Авторы полагают, что «этот блок в значительной степени определяет профессиональное развитие и профессиональное воспитание. Первое – поскольку развивает, в частности, профессиональное мышление, профессиональную память, специфические механизмы психомоторики. Второе – поскольку формирует целый ряд профессионально-нравственных, профессионально-коммуникативных, профессионально-эстетических, профессионально-физических качеств личности будущего специалиста» [6, с. 259].

Таким образом, модель специалиста включает, согласно авторам рассматриваемой работы, следующие блоки: 1) профессиональные знания, умения, навыки; 2) профессиональное мышление; 3) сформированные необходимые для конкретной профессии свойства психики: профессиональная память, профессиональная психомоторика; 4) коммуникативный блок; 5) эстетический блок; 6) необходимая для исполнения соответствующих профессиональных функций физическая форма (состояние здоровья).

Среди «инновационных» подходов к формированию модели специалиста относится так называемая функциональная модель, создаваемая в соответствии с требованиями методологии IDEFO (Integrated Definition Function Modeling) на основе процессного подхода.

В отечественной практике использование такой модели было предложено П.С. Серенковым, причем вопрос о создании модели специалиста рассматривался указанным автором при решении вопроса об отборе содержания образования. Указанная модель принята в качестве федерального стандарта в США.

Построенная на основе процессного подхода модель отражает функциональную структуру системы процессов, составляющих основу любой деятельности.

Л.В. Макарова рассматривает модель деятельности специалиста как «образ специалиста, каким он должен быть для определенного периода времени, выраженный определенной документацией» [5, с. 6].

Согласно автору, модель должна включать в себя квалификационную характеристику специалиста как совокупность внешних требований, «выполнение которых позволит ему успешно выполнять свои профессиональные обязанности» [5, с. 6].

Однако, помимо собственно квалификационной характеристики, которая «может быть составлена на основании изучения личности специалиста как носителя функций определенной профессии», модель деятельности должна включать в себя и определенные требования к личностным качествам. Автор отмечает, что «отсутствие соответствующих личностных качеств иногда становится «принципиальной преградой успешной работы» [5, с. 6].

Таким образом, модель деятельности специалиста представлена в виде двух блоков: человек (специалист) и его деятельность.

Модель деятельности специалиста, согласно Л.В. Макаровой, выглядит следующим образом: профессиональное мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения → интеллектуальные характеристики (психологические параметры личности) → качества личности (психологические параметры личности) → способности, свойства (психофизиологические параметры личности) → знания → умения и навыки → деятельность → проблемы, решаемые специалистом → функции, выполняемые специалистом → тип деятельности.

Модель деятельности специалиста нужно трактовать как образ специалиста, каким он должен быть для определенного периода времени, выраженный определенной документацией. «Модель включает в себя, прежде всего, квалификационную характеристику специалиста как описание объективных требований, выполнение которых позволит ему успешно выполнять свои профессиональные обязанности» [5, с. 6].

Квалификационная характеристика может быть составлена на основании изучения деятельности и изучения личности специалиста как носителя функций

определенной профессии. Человеческие качества, свойства, особенности в значительной степени определяют успешность той или иной деятельности, и отсутствие соответствующих личностных качеств иногда становится принципиальной преградой успешной работы.

В соответствии со схемой модели деятельности, предложенной Л.В. Макаровой, мы определяем модель деятельности как систему из двух блоков: человек (специалист) и его деятельность.

Согласно Л.В. Макаровой, специалист, как объект исследования рассматривается на двух основных уровнях.

На первом уровне – социологическом – составляющими являются социальные установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, поведение, убеждения. «На этом уровне должны анализироваться общая культура, этика, мировоззрение» [5, с. 6].

«Второй уровень – психологический и психофизиологический. Он характеризует специфические качества, необходимые для выполнения конкретных обязанностей, типологические особенности и качества личности специалиста: интеллект, профессиональное мышление, характер, темперамент и др.» [5, с. 6].

Существует многочисленная литература по проблеме построения подобных моделей. Отметим в хронологической последовательности работы Н. Ф. Талызиной, В.Д. Роменца, В. М. Соколова, А.А. Добрякова.

Общеметодологический классический подход к разработке модели специалиста был выработан Н. Ф. Талызиной, которая считает, что качество профессиональной подготовки зависит от степени обоснованности трех основных моментов: цели обучения (для чего учить), содержание обучения (чему учить) и принципов организации учебного процесса (как учить); цель подготовки или цель образования – это модель. Описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности).

Принципы и методы формирования модели специалиста рассматривал А.Я. Савельев. По его мнению, общие исходные принципы построения моделей и последовательность операций при их разработке включают следующее:

- определение целей и конкретных задач моделирования;
- анализ и синтез информации, относящейся к сформулированным задачам (достоверность и полнота исходной информации – необходимое условие построения обоснованной модели);
- выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления;
- построение модели, базируясь на задачи, которая обязана решать данная модель.

В 80-е годы исследовательской группой специалистов системы высшего образования (сотрудники Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при Московском институте стали и сплавов в сотрудничестве с преподавателями других высших учебных заведений страны) тогда еще СССР была предпринята попытка создать так называемые квалификационные характеристики, то есть фактически «формализованные описания желательных результатов образовательного процесса в виде требований к выпускникам, определяющие их готовность к успешной профессиональной и социальной деятельности. Первое поколение этих документов было создано в 1980 г. и затем переработано в ходе социальных преобразований 1986–1990 гг.» [10, с. 74]. Подобные квалификационные характеристики специалистов, и первые два раздела ныне действующих ГОС ВПО также могут рассматриваться как модель деятельности специалиста в виде системной совокупности областей, видов и задач деятельности. При этом в КХ учитывались не только профессиональная, но и социально значимая деятельность специалиста как гражданина.

К проблеме моделирования деятельности специалиста исследователи теоретических аспектов системы высшего образования обращаются в ряде конкретных ситуаций: разработка квалификационных характеристик конкретной должности, анализ деятельности и аттестация специалистов, занимающих

определенную должность, проектирование программ повышения квалификации. Кроме того, разработка модели деятельности специалиста необходима при проектировании образовательных программ высшего профессионального образования как на стадии проектирования курсов (вариативной части учебного плана – части, определяемой самим учебным заведением), так и на стадии отбора содержания образования конкретных учебных курсов и дисциплин.

Широкое распространение в последнее время получила, особенно в связи с интеграцией в вузовскую систему положений системы менеджмента качества, так называемая функциональная модель деятельности, разрабатываемая с использованием методологии IDEF0.

Эта методология основана на процессном подходе к описанию деятельности специалиста в конкретной сфере производства.

Модель деятельности учителя / преподавателя, как и модель деятельности специалиста, может быть также представлена системой из двух блоков [4, с. 53].

Модель деятельности, согласно Л.В. Макаровой, характеризует:

1. Проблемы и задачи, которые приходится решать преподавателю.
2. Типы деятельности преподавателя.
3. Функции, выполняемые преподавателем.
4. Знания, которыми преподаватель оперирует в своей деятельности.
5. Умения и навыки – приемы и способы, с помощью которых достигаются желаемые результаты.

6. Направление личности преподавателя.

7. Индивидуальные типологические особенности личности, необходимые для успешной деятельности.

Автор отмечает, что создание «идеальной» модели учителя/преподавателя – процесс длительный и требующий серьезных как временных, так и материальных затрат.

При составлении упрощенной модели деятельности преподавателя Л.В. Макарова предлагает исходить из проблем, стоящих перед каждым учителем/преподавателем. Именно эти проблемы в систематизированном и упорядоченном

виде могут стать исходной точкой для формирования собственно модели преподавателя.

Исследователь 13 групп проблем, большинство из которых декомпозируются на проблемы второго порядка [4, с. 58–59].

Ориентируясь на спектр проблем, автор переходит к такому важному для формирования профессиональной модели деятельности преподавателя как его функции.

В качестве основной функции педагога автор рассматривает функцию «формирования базы знаний, формирование и расширение понятийного психологического тезауруса студента» [4, с. 61].

В качестве второй важнейшей функции педагога Исследователь рассматривает функцию по превращению объекта образования (студента / ученика) в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. «Для этого необходимо уметь формировать у студента потребность в самовоспитании, научить его самостоятельно формулировать соответствующие задачи и решать их».

Психологическая интериоризация студентом внешних воспитательных, образовательных, развивающих целей (целей заданных преподавателем), развитие навыка перевода внешних целей во внутреннюю психологическую структуру личности – вторая по значимости функция учителя, наставника, преподавателя.

Однако для решения этой задачи, это отмечает и Л.В. Макарова [4, с. 61], учитель/преподаватель может, если он сам владеет навыками стратегического целеполагания, навыком декомпозиции стратегической цели на частные подцели, навыком преобразования целей в педагогические задачи.

В соответствии с вышесказанным психологическая составляющая модели деятельности педагога должна включать в себя владение системой взаимосвязанных действий и операций, позволяющих педагогу достигать требуемого профессионального результата.

Психологическая структура деятельности педагога включает в себя конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный, гностический компоненты.

В идеале структура педагогической деятельности преподавателя, и необходимые компетентностные составляющие (знания, умения, навыки, опыт деятельности) должны отражаться в квалификационных характеристиках и, соответственно, в должностных инструкциях, которые должны стать исходным моментом при формировании, как вузовских основных образовательных программ, так и программ повышения квалификации специалиста.

Взятая нами за основу модели деятельности работника высшей профессиональной школы модель Л.В. Макаровой, как уже упоминалось выше, помимо психологического компонента включает в себя и педагогический компонент.

Детально разработанная Л.В. Макаровой педагогическая составляющая модели деятельности преподавателя включает в себя понятийный психологический тезаурус, способность к формированию информационного потенциала и понятийного психологического тезауруса у студентов, методическую составляющую, научно – исследовательский и личностный блок [4, с. 76–78].

По мнению исследователя, вышеперечисленные составляющие включают в себя комплекс знаний, умений, навыков и опыта использования первичных, основанных на знаниях навыков в практической деятельности.

Понятийный психологический тезаурус характеризует информационный потенциал преподавателя в заданной предметной области. Он включает в себя: сформированный корпус понятий, оценок и норм, знание законов, теорий, диспозиций и алгоритмов преобразования информации, умения использовать математические знания, в том числе при разработке и преподавании курсов нематематических дисциплин, знание и использование новейших достижений и положений теории и практики, умение построить преподавание на высоком уровне семантической насыщенности, умение разрабатывать логически обоснованную структуру курса и выбрать необходимую для деятельности специалиста требуемую глубину усвоения материала, умение устанавливать междисциплинарные связи, учитывать уровень сформированности знаниевого комплекса учащихся/студентов, умение определять «ядро» курса, темы, конкретного занятия и устанавливать основные закономерности, свободное владение предметом.

Помимо владения собственным сформированным психологическим тезаурусом, преподаватель должен обладать способностью к формированию информационного потенциала и соответствующего понятийно-логического тезауруса у обучаемых. В связи с этим преподаватель должен уметь системно излагать материал, четко структурировать и логично транслировать преподаваемый материал, уметь излагать в тезисной форме и убедительно аргументировать излагаемые тезисы, использовать математический аппарат при подготовке курсов и в собственно процессе обучения, владеть технологией проблемного обучения, комплексом умений по активизации познавательной деятельности студентов, умением пробудить и поддержать интерес к преподаваемой дисциплине, владеть навыками организации обратной связи в процессе обучения и умениями организовать коррекцию процесса, умением организовывать самостоятельную работу студентов и эффективный контроль за самостоятельной работой, обладать способностями выразительно, образно и эмоционально преподнести предполагаемый к усвоению студентами материал, обладать комплексом сформированный риторических навыков.

Немаловажное значение в деятельности преподавателя высшей школы имеет методическая составляющая. Преподаватель должен постоянно стремиться к «системному, полному и осмысленному методическому обеспечению курса» [4, с. 78], что предполагает сформированные навыки анализа лекционного материала с целью выявления подлежащих проработке на семинарских, практических и лабораторных занятиях тем и разделов курса, что будет способствовать более прочному усвоению материала.

Как известно, одним из обязательных направлений деятельности преподавателя является организация методического обеспечения преподаваемого курса. Однако, и это отмечает Л.В. Макарова, преподаватель должен обладать навыком анализа преподаваемого материала на предмет отбора подлежащих разработке и последующей публикации методических разработок и пособий, выделяя только те разделы, которые действительно в такой разработке нуждаются. Отсюда вытекает еще одно, прямо не отмеченное Л.В. Макаровой требование к

преподавательской методической компетенции: преподаватель должен постоянно знакомиться с изданиями по преподаваемой тематике, в том числе, методическими изданиями, с целью избежать ненужных усилий по разработке того, что уже разработано и в дальнейших разработках (прежде всего, методичках и планах занятий) не нуждается.

Преподаватель методист должен обеспечивать оптимизацию процесса обучения, в первую очередь, с целью избежать необоснованных затраты временного ресурса, прежде всего на «рутинную» работу, в том числе работу, связанную с поиском информации во время проведения лабораторных и практических занятий. Оптимальный путь в описываемой ситуации – интеграция в регулярный учебный процесс новейших технических средств, среди которых, в первую очередь – информационно-коммуникационные компьютерные средства.

Помимо вышеуказанного, преподаватель обязан вести постоянную разработку тезаурусов преподаваемых курсов, что позволит в дальнейшем обеспечить оценку эффективности обучения, в первую очередь за счет разработки на основе систематизированных тезаурусов, комплекса критериально ориентированных оценочных средств.

Не менее важна в структуре деятельности учителя / преподавателя научная составляющая.

Свободное владение предметом, стремление быть в курсе новейших разработок и достижений в области преподаваемой дисциплины, заставляют преподавателя вести систематическую и непрерывную исследовательскую деятельность. Однако не следует забывать, что основной целью исследовательской деятельности учителя школы / преподавателя высшей школы должна стать деятельность, результаты которой положительно скажутся как на эффективности преподавания, так и на качестве конечной продукции системы образования – комплексе знаний, умений, навыков либо профессиональных компетенций выпускников.

Поэтому научная компетентность учителя /преподавателя включает в себя не только комплекс научно-исследовательских компетенций самого

преподавателя, но и способность и умение вовлечь в научную деятельность и организовать исследовательскую деятельность обучаемых.

Учителю / преподавателю высшей школы следует постоянно принимать участие в написании научных отчетов, подготовке и публикации статей и монографий, выступать с научными отчетами на конференциях разного уровня, участвовать в грантовой деятельности.

Свидетельство высокого уровня научной компетентности как школьного учителя, так и вузовского преподавателя – формирование и развитие собственной научной школы.

Личностный компонент модели профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения предполагает «Высокий уровень общей культуры и воспитания, педагогическую культуру, т. е. действительное умение общаться со студенческой аудиторией. Хороший преподаватель учит студентов, как нужно заниматься, как планировать работу и избавляться от лишних действий.

Преподаватель с высокой педагогической культурой доброжелательно относится к студентам, терпелив по отношению к трудным студентам, настойчив в достижении успехов студентами. Желательные черты характера: уравновешенное поведение, выдержанность, мудрость, вежливость, тактичность, товарищество, дипломатичность, энергичность, следование соответствующим этическим принципам, трудолюбие, беспристрастность, юмор, искренность, стремление к совершенству, коммуникабельность и способность к пониманию и прощению» [4, с. 79].

Кроме того, немаловажное значение имеет социальная активность учителя/преподавателя.

Все вышеперечисленные компоненты модели специалиста и сама модель Л.В. Макаровой в целом были взяты за основу в качестве первого шага разработки стратегии профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов (учителей и преподавателей иностранного языка – направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилиями подготовки)» на

кафедре немецкого языка Самарского государственного социально-педагогического университета.

Список литературы

1. Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2006. – №1. – С. 27–29.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Компетентность человека – новое качество результата образования: сб. научн. трудов. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2003.
4. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Л.В. Макарова. – М., 1992. – 148 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 264с.
8. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 490 с.
9. Сигов И.И. О содержании моделей специалиста с высшим образованием и методике их разработки / И.И. Сигов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля: труды Ленингр. инженерно-экономического института (ЛИЭИ). Вып. 113. – Л.: ЛИЭИ, 1976. – С. 35–47.
10. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Университетская книга; Логос. – 256 с.

11. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 479 с.
12. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
13. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. / А.Р. Фонарев. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 350 с.
14. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.